

Министерство образования и науки Российской Федерации
Нижегородский государственный педагогический университет

На правах рукописи

Козлова Галина Николаевна

**ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ
(ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XX В.)**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Нижний Новгород

2005

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава I. Категория «воспитания» в контексте предмета педагогики, официально действующей в отечественной общеобразовательной средней школе (первая половина XX в.)	23
1.1. Отражение специфики воспитания в структуре предмета отечественной официальной педагогики (начало XX в.)	23
1.2. Воспитание в его связи с социальной средой в отечественной официальной педагогике (1917-1953 гг.)	72
1.3. Вклад А.С.Макаренко в разработку основ школьного воспитания и определение предмета педагогики (1920-1939 гг.)	102
Выводы по первой главе	117
Глава II. Система деятельности отечественной общеобразовательной средней школы как социально-воспитательного института (первая половина XX в.)	123
2.1. Дестабилизация охранительно-консервативной системы деятельности отечественной общеобразовательной средней школы под влиянием социальной среды (начало XX в.)	123
2.2. Единство процессов социализации и воспитания в прогрессивно-опережающей системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (1917-1931 гг.)	171
2.3. Социальная среда как фактор укрепления охранительно-стабилизирующей системы деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (1931 – 1953 гг.)	192
Выводы по второй главе	207

Глава III. Соотношение «уклада жизни» и «воспитывающего обучения» в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (первая половина XX в.).....	212
3.1. Специфика и взаимосвязь «уклада жизни» и «воспитывающего обучения» в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (начало XX в.)	212
3.2. «Уклад жизни» как основа воспитания в его единстве с обучением в отечественной общеобразовательной средней школе (1917-1931 гг.).....	244
3.3. Общая направленность «уклада жизни» и обучения в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (1931-1953 гг.)	267
Выводы по третьей главе	288
Заключение.....	293
Источники и литература	302

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время одним из ведущих направлений деятельности отечественной общеобразовательной средней школы признано совершенствование воспитания как неотъемлемой самоценной части целостного образовательного процесса. В разработанной Министерством образования Российской Федерации «Программе развития воспитания в системе образования в России на 1999-2001 гг.» говорится, что высокий уровень социальной патологии в детской и молодежной среде превращается в мощный дестабилизирующий фактор длительного действия; взят курс на повышение общественной значимости воспитания, формирование у учащихся общественно ценных образцов поведения, создание условий для приоритета воспитания в образовательном процессе.

В соответствии с «Основными направлениями и планом действий по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2002-2004 гг.» осуществляются меры по дальнейшему укреплению социального статуса воспитания, переводу воспитания в деятельности школы на качественно новый уровень. Педагогическая теория и школьная практика ориентированы на воссоздание системы воспитания как основы социально направленного образования и гарантии духовно-нравственного развития общества.

Важнейшими предпосылками для дальнейшей разработки проблем воспитания являются «Национальная доктрина образования», «Программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2002-2005 гг.», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.», растущее признание воспитания приоритетной сферой социальной жизни страны, осознание государственной необходимости изменить ситуацию в области воспитания детей и молодежи коренным образом. При наличии этих предпосылок, актуализирующих теоретическое осмысление проблем воспитания, его основные аспекты требуют основательной научной разработки применительно к новым социально-педагогическим условиям.

В современных официальных документах образования при характеристике целостного учебно-воспитательного процесса преобладают особенности целей, средств и показателей результативности обучения, направленность на усвоение знаний об основах человеческих отношений, формирование понятий, обобщенных представлений о закономерностях социально-гуманитарного развития. Уточнение научных знаний о воспитании (в его отличии от обучения) особенно актуально в условиях реализации концептуально обоснованной стратегической линии развития воспитания как «первостепенного приоритета в образовании».

Постановка и решение вопроса о качественных особенностях воспитания школьников в целостном образовательном процессе целесообразны при опоре на проверенный исторической практикой потенциал. Он требует дальнейшего научного осмысления для реализации и развития достижений отечественной школы первой половины XX в. в направлении создания эффективной системы воспитания как основы социально направленного образования.

Состояние проблемы. Посредством историографического метода выявлено противоречие между постановкой вопроса о качественных особенностях воспитания в целостной педагогической деятельности школы как теоретически и практически значимого еще в XIX в., - и сохраняющимся до сих пор отсутствием фундаментальных научных исследований по проблеме отличия воспитания от другого важнейшего педагогического процесса - обучения.

Установлено, что впервые на историческом материале как актуальный для педагогической науки и школьной практики вопрос о существенном отличии воспитания от обучения поставил Л.Н.Модзалевский (1866). В результате историографических изысканий вскрыто, что качественное своеобразие воспитания и обучения в историко-педагогическом процессе было очевидно для В.Я.Стоюнина (1878), Р.Г.Квика (1893), С.Немолодышева (1898). Дальнейшей теоретической и методической разработки проблема специфики воспитания не получила.

В основных трудах по истории отечественной школы Е.К.Шмида (1878), Д.И.Тихомирова (1900), С.В.Рождественского (1902), И.А.Алешинцева (1908, 1912) термин «воспитание» употреблялся по существу без качественного отличия от обучения и даже заменялся словосочетанием «учебный строй».

Эту традицию продолжили историки педагогики и школы советского периода: Е.Н.Медынский, Н.А.Константинов, Ш.И.Ганелин, Е.И.Зейлингер-Рубинштейн, С.Ф.Егоров.

Общая характеристика развития воспитания в дореволюционной (до 1917) отечественной школе, представленная в серии «Очерков по истории школы и педагогической мысли народов СССР» (60-90 гг., редакторы и авторы С.Ф.Егоров, Э.Д.Днепров, Ф.Ф.Королев, А.И.Пискунов, М.Г.Плохова, З.И.Равкин, М.Ф.Шабаева), включающая анализ некоторых основных этапов истории школьного воспитания, недостаточно полно отразила социально-воспитательную деятельность школы (по сравнению с учебно-образовательной); целостный учебно-воспитательный процесс в школе и его результаты рассматриваются прежде всего в связи с развитием общества, процессом социализации, выясняя, что «питало» школу и что «отдавала она обществу». При этом освещается преимущественно «учебный строй» школы.

Воспитание в системе деятельности отечественной школы советского периода в указанных «Очерках» раскрыто на основе концепции «воспитательной работы», с характеристикой главным образом совокупности мероприятий по отдельным направлениям воспитания, деятельности пионерской и комсомольской организаций, ученического самоуправления, общественно полезной работы. Это историко-педагогическое исследование основано на господствующих в педагогической теории и практике представлениях об органическом единстве и взаимосвязи целей, методов, форм обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе, о приоритете обучения и «воспитывающем обучении» как «решающем факторе коммунистического воспитания», «главном направлении развития творческой мысли и передового опыта», об уроке как «ключевом звене во всей работе по

совершенствованию учебно-воспитательного процесса» (544, с.228), (545, с.219), (506, с.13).

Во многом такой подход к воспитанию представлен в работах по истории отечественной школы и педагогики советского периода других авторов: М.В.Богуславского, Р.Б.Вендровской, Т.Б.Игнатъевой, Г.Ф.Карповой, М.Н.Колмаковой, Ф.Ф. Королева, Е.Н. Медынского, М.Г.Плоховой, З.И. Равкина, Л.Е. Раскина, Л.А. Степашко, С.А.Черника.

Немногочисленными педагогическими исследованиями, в которых раскрыты отдельные аспекты специфики воспитания в целостном образовательном процессе, являются труды М.П.Гусака (1957), В.Е.Гурина (1988), А.А.Фролова (2003). Анализ диссертационных исследований последних десятилетий по проблемам отечественной истории, теории и практики показал, что в педагогической науке остается еще во многом открытой проблема специфического содержания воспитания и обучения, их соотношения в целостном педагогическом процессе, вопрос об особенностях целей, средств и показателей результативности этих процессов. Имеющиеся исследования по истории отечественной педагогики и школы проведены, исходя из ведущей в педагогической теории трактовки единого и неделимого учебно-воспитательного процесса, основанной на несомненном приоритете обучения.

В современных условиях, когда укрепление социально-воспитательной функции школы все более признается приоритетной задачей государственной образовательной политики, необходимо четко определиться в стратегическом направлении научной разработки проблемы воспитания в системе деятельности школы, вопроса о соотношении осуществляемых ею процессов обучения и воспитания. Возникло явное **противоречие** между исторически сложившимся представлением о воспитании как центральной категории педагогики, определяющей ее предмет, задачи, методологию, - и отступлением от этой научно-педагогической традиции в процессе реформирования отечественного школьного образования с начала 90-х гг. XX в., когда ведущей в

педагогической теории и практике стала категория образования, объединяющая воспитание и обучение.

Для преодоления этого противоречия в рамках историко-педагогического исследования поставлены **вопросы**: в каком соотношении рассматривались воспитание и обучение в отечественной официально действующей педагогике первой половины XX в.? Решался ли вопрос о принципиальном различии воспитания и обучения, как раскрывалось их содержание? Предусматривалось ли первенство одного из этих компонентов образовательного процесса в реальной практике, действующей в конкретно-исторических условиях системы деятельности отечественной общеобразовательной средней школы? Совокупность данных вопросов создает предпосылки для формулировки научной **проблемы**: какова теоретическая и практическая целесообразность взаимодействия воспитания (в его отличии от обучения) и «воспитывающего обучения» в целостной системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы первой половины XX в.? Неразработанность этой историко-теоретической проблемы, ее актуальность для развития теории и практики современного школьного воспитания определили выбор **темы исследования**: *«Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (первая половина XX в.)»*.

Географические рамки исследования по учебно-административному делению России начала XX в. охватывают три самых значимых тогда в России учебных округа: Санкт-Петербургский, Московский и Казанский (в составе Санкт-Петербургской, Псковской, Московской, Владимирской, Калужской, Костромской, Орловской, Рязанской, Нижегородской, Тверской, Тульской, Ярославской, Казанской, Симбирской, Архангельской, Астраханской губерний). Эта же территория по административно-территориальному делению СССР включала более 20 областей.

Хронологические рамки исследования – период первой половины XX века, в течение которого кардинально изменялся статус школы как социально-

воспитательного института, действенного фактора социально-экономического развития страны, ярко проявлялись динамическое развитие и противоречивое взаимодействие социально-воспитательной и учебно-образовательной функций школы. Преодоление в современных исторических исследованиях традиционного жесткого разграничения дооктябрьского (1917) и советского периодов позволяет обратить принципиальное внимание на объективно существующую преемственность этих периодов даже в условиях коренных социально-экономических преобразований, на переломных этапах истории. В школьном воспитании советского периода в выбранных хронологических рамках исследования выделены два этапа: первый – 1917-1931 гг., второй – 1931-1953 гг. С августа 1931 года воспитание учащихся определяли принятые в это время правительственные и партийные постановления о школе, которые качественно изменили систему ее деятельности.

В современной историко-педагогической науке понятие «начало XX в.» хотя и определяется 1900 г., обязательно учитывает тенденции развития образования, сложившиеся к середине 90-х гг. XIX в. и значительно действующие в последующем. Завершается исследование 1953 годом, когда после смерти И.В.Сталина в стране формируется качественно новая социально-экономическая и общественно-политическая ситуация. В системе деятельности отечественной школы возникают идеи более тесной связи воспитания и обучения с жизнью, производительным трудом, активизации социально-воспитательной и прогрессивно-опережающей функций школы, что вскоре закрепилось в «Законе об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958).

Цель исследования – выяснить специфическую в отношении обучения сущность воспитания в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы первой половины XX в.

Объект исследования – педагогическая деятельность отечественной общеобразовательной средней школы в первой половине XX в.

Предмет исследования – воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы первой половины XX в.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования поставлены **задачи**:

1. Раскрыть и обосновать ведущие направления теоретической и методической разработки категории «воспитание» в педагогике, официально действующей в системе отечественной общеобразовательной средней школы первой половины XX в.

2. Выявить и проанализировать концептуальные основы организации воспитания в его отличии от обучения в новаторской педагогической деятельности, получившей в рассматриваемый период официальное признание и оказавшей значительное влияние на развитие школьного воспитания.

3. Выявить основные социально-воспитательные функции школы, динамику их взаимодействия, влияние на целесообразность системы деятельности отечественной школы в рассматриваемый период.

4. Установить сущность, структурные особенности, воспитательное значение «уклада жизни» отечественной общеобразовательной средней школы первой половины XX в.

5. Охарактеризовать соотношение «уклада жизни» школы и «воспитывающего обучения» в процессе организации жизненного опыта, повседневной деятельности и поведения учащихся в школе и вне ее.

Исследование базируется на комплексе **источников**, включающих три основных блока: труды представителей официальной педагогики и общественной мысли – историко-педагогические исследования, учебники, пособия и руководства для учителей, уставы, инструкции, публицистические работы, записи выступлений, художественные произведения о школе, воспоминания; документы центральных органов власти – рескрипты, «Высочайшие повеления и распоряжения», «Всеподданнейшие отчеты», доклады министров просвещения, предписания, постановления ЦК ВКП (б) и СНК СССР; материалы органов регионального и внутришкольного управления

– циркуляры, официальные ходатайства, журналы ревизий и инспекторских проверок, отчеты директоров школ, протоколы заседаний педагогических советов, аттестаты выпускников, отчеты классных руководителей, сочинения школьников.

Методологической основой исследования являются философские положения о всеобщей связи и развитии явлений и процессов на основе бинарности и конструктивного синтеза противоположностей; категории исторического и логического, меры, сущего и должного, необходимости и случайности, причины и следствия, общего, особенного и единичного; системный подход, принципы взаимосвязи теории и практики в процессе научного познания, положения об объективном и субъективном факторах исторического развития, единстве гносеологического и фактографического аспектов в исследовании; принципы историзма, связи истории и современности.

Важную роль в методологическом осмыслении проблемы имели современные фундаментальные исследования по истории образования и ее методологии (М.В.Богуславский, Р.Б.Вендровская, С.Ф.Егоров, Г.Б.Корнетов, В.В.Назаров, З.И.Равкин, А.И.Пискунов, Л.А.Степашко, Н.К.Чапаев).

Теоретические основания исследования включают: положение о социально-исторической детерминации педагогических фактов и явлений, о необходимости их рассмотрения во взаимосвязи с историко-культурным развитием общества (Л.П.Будева, В.И.Беляев, В.П.Борисенков); социально-личностную концепцию воспитания (Р.А.Валеева, Л.И.Гриценко, А.А.Фролов); представление о целостном педагогическом процессе как динамично развивающейся структуре, встроенной в иные системно-структурные образования (В.А.Сластенин, Ю.П.Сокольников, А.В.Мудрик); о воспитательном процессе как развивающемся по своим внутренним законам в контексте общих тенденций развития школы, общества и мироздания (Н.Д.Никандров, В.А.Мосолов, Г.Н.Филонов).

Способ понимания воспитания в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы первой половины XX в. основан на **концептуальных положениях**, которые создают теоретические предпосылки для решения поставленной в исследовании проблемы и реализуются в его структуре, понятийном аппарате: воспитание – направленное развитие личности с целью усвоения ею социально-нравственных ценностей и образцов поведения на основе жизнедеятельности в определенных материальных, духовных и организационных условиях (А.В.Мудрик); отечественная школа является неповторимым, целостным социально-историческим явлением, которое развивается в общемировом контексте; в педагогике взаимодействуют два ведущих направления: официально действующее и демократическое (А.Н.Джуринский); соотношение теории и практики, воспитания и обучения – фундаментальные проблемы педагогики (В.В.Краевский); педагогический потенциал социальной среды содержит иерархически взаимосвязанные и равноценные влияния: формирующие, рационально ограничивающие свободу и независимость бытия, и развивающие, в определенной мере освобождающие личность, ее воспитание и развитие от зависимости обстоятельств (Ю.С.Мануйлов).

Понятийный аппарат исследования. Основными понятиями диссертационного исследования являются *«воспитание»*, *«обучение»*, *«воспитывающее обучение»*, *«уклад жизни» школы*, *«социальная среда»*, предварительно принятые в качестве рабочих определений.

«Воспитание» трактуется как специфический в отношении обучения педагогический процесс, который осуществляется на основе конкретного опыта поведения, в жизненной практике, реальной социально и личностно значимой деятельности.

«Обучение» рассматривается как совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, один из видов деятельности по приобщению человека посредством искусственных учебных ситуаций к социальной жизни. В процессе обучения осуществляются развитие и воспитание личности, усвоение

ею «идеальных моделей» деятельности и отношений, их общих принципов и норм, зафиксированных в общественном сознании.

«Воспитывающее обучение» - педагогический процесс, который формирует у школьников эмоционально-ценностное отношение к миру на основе знаний, выработанных в общественно-исторической практике результатах познания человеком действительности.

«Уклад жизни» школы понимается как связующее звено между формирующейся личностью и обществом, опосредованная форма воспитания устойчивого способа жизнедеятельности личности в повседневных, повторяющихся условиях ее жизненного опыта, закрепляющего ценностные ориентации и установки в типичных, допускающих индивидуальные различия способах поведения. В педагогике первой половины XX в. это понятие выражалось как «образ жизни» школы, ее «дух», «организм», «строй», «внутренняя жизнь», «внутришкольная среда», «среда учреждения», «стиль отношений».

«Социальная среда» применительно к ее значению для системы деятельности отечественной общеобразовательной средней школы представляется как изменяющиеся социально-экономические условия воспитания, которые в фазе линейного развития повседневными воздействиями оказывают типизирующее влияние на личность, а в фазе социальной неустойчивости усиливают роль новых возможностей, расширяют поле творческой свободы личности.

Методы исследования: *общенаучные методы:* индукции и дедукции, анализа и синтеза, конкретизации и обобщения; *исторические* – описательный, историко-генетический, историко-сравнительный, периодизации, ретроспекции в сочетании с хронологией; *историко-педагогические* – структурный анализ понятийно-терминологического аппарата педагогики в его развитии, сопоставление педагогических понятий, явлений, фактов и художественных образов, систематизация и классификация историко-педагогических источников, их статистический анализ.

Научная новизна результатов исследования:

1. Обосновано и на конкретно-историческом материале раскрыто в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы соотношение воспитания как специфического педагогического явления с социализацией личности и ее обучением. Доказано первостепенное значение проблемы этого соотношения для отечественной педагогики первой половины XX в. в контексте тенденций ее развития в предшествующий период. Показана динамика ведущих направлений в изменении взаимосвязи процессов воспитания, социализации и обучения в школьной практике.

2. Раскрыта и охарактеризована в аспекте соотношения целей, средств и реальных результатов воспитания педагогическая концепция А.С.Макаренко. В основе данной новаторской концепции лежит педагогически целесообразная организация практического опыта, поведения личности посредством «уклада жизни» педагогического учреждения, гармоничное сочетание в нем продуктивно-трудовой, учебно-образовательной, культурно-просветительской и оздоровительной деятельности, самоуправления и бытовых условий.

3. Установлено, что соотношение прогрессивно-опережающей и охранительно-стабилизирующей функций школы выступало системообразующим фактором при определении ею цели и реализации воспитательной системы, содержания, средств и критериев эффективности воспитания. Целостность этой системы и направление ее качественного развития и обновления детерминировались преобладанием одной из этих функций школы в соответствии с конкретно-историческими условиями определенного периода социально-экономического развития.

4. Выявлено, что «уклад жизни» отечественной общеобразовательной средней школы как ведущий фактор воспитания в первой половине XX в. трансформировался под влиянием не только объективно изменяющихся социально-педагогических условий в связи с потребностями государства, общества и личности в тех или иных результатах ее воспитательной деятельности, но и в соответствии с преувеличением роли «воспитывающего

обучения», научных знаний в деле воспитания, что чрезвычайно ограничивало сферу его действия.

5. Определены ведущие факторы рассогласованности «воспитывающего обучения» в школе и ее «уклада жизни» в 1900-1917 гг.; причины подчинения учебного процесса «укладу жизни» школы в 1917-1931 гг.; предпосылки перехода к господству «воспитывающего обучения» в системе воспитания, всей системе деятельности школы в 30-50-х гг. XX в.

Теоретическая значимость результатов исследования:

1. Конкретный историко-педагогический материал служит разработке общепедагогической проблемы специфики воспитания, содействует развитию системного, личностного, деятельностного и средового подходов к нему. Доказано значение опосредованной формы организации жизненного, социально-значимого опыта поведения и деятельности школьников – «уклада жизни» воспитательного учреждения, что является принципиальным дополнением к трактовке воспитания как процесса «непосредственного включения детей и молодежи в жизнь общества». Определение воспитания уточняется в аспекте первостепенного значения в нем понятий: «конкретная жизненная практика», «опыт созидательного поведения», «тип социального поведения» в его многообразных индивидуальных проявлениях.

2. Педагогическая концепция А.С.Макаренко, рассмотренная в общем контексте истории отечественного школьного воспитания, получает дальнейшее обоснование в аспекте ее значения для решения актуальных проблем воспитания в современной школе, обозначена фундаментальная роль в педагогике его идеи «педагогической целесообразности» и ее «логики» в создании эффективной системы деятельности школы.

3. Вскрыто и обосновано возникающее противоречие между динамичным процессом прогрессивного обновления педагогических целей и консервативностью форм, средств, показателей результативности воспитания. Содержательно представлено противоречие между традиционной ориентацией отечественной официальной педагогической теории первой половины XX в. на

приоритет воспитания и реальным научным обеспечением этого процесса, опирающимся в основном на «воспитывающее обучение», что вело к несоответствию с потребностями жизни, новыми задачами школы.

4. В общей педагогике актуализировано понятие «уклад жизни» школы, дана его сущностная характеристика как ведущего фактора личностного развития и воспитания, с помощью которого школьник воспринимает и осознает мир в его типичных жизненных ситуациях и видах деятельности, наиболее часто встречающихся в социально-культурной практике. Выявлены ведущие тенденции развития школьного «уклада жизни» во взаимодействии с групповыми и индивидуальными формами воспитания, «воспитывающим обучением», влиянием социальной среды в первой половине XX в. Дано причинно-следственное и функциональное объяснение качественных изменений в системе деятельности школы при трансформации какого-либо структурного компонента «уклада жизни». Акцентируется внимание на «укладе школьной жизни» как связующем звене между обществом и формирующейся личностью.

Практическая значимость исследования: выделение на историко-педагогическом материале ведущей, специфической в отношении обучения и социализации личности формы воспитания – «уклада жизни» способствует его утверждению в современной школе как главного фактора воспитания на уровне системы деятельности образовательного учреждения в целом. Разработку государственной, региональных и внутришкольных программ воспитания в русле обозначенного направления в практике школьного воспитания целесообразно осуществлять через перенос акцента в сфере воспитания с традиционного развития внеклассной и внешкольной культурно-просветительной работы, дополнительного образования и реализации отдельных воспитательных мероприятий на целостное совершенствование всех аспектов «уклада жизни» школы, системы отношений в ней. Обозначенные принципиальные основы организации воспитательного процесса создают

предпосылки для обновления нормативно-правовых основ практической деятельности современной школы.

Исследование показывает, что дальнейшая работа над наследием А.С.Макаренко может служить ориентиром для развития воспитания в системе деятельности современной школы как яркий образец сочетания преемственности и новаторства, педагогической теории и практики, эффективной системы воспитания и живого, творческого метода ее реализации.

Полученные выводы позволяют вести работу по совершенствованию учебных программ педагогики в высших учебных заведениях путем выведения раздела «Теория и методика воспитания» на уровень первостепенной значимости в системе общей педагогики и других педагогических дисциплинах. Результаты исследования могут быть использованы в модернизации вузовского курса истории педагогической мысли и образования, в разработке спецкурсов, подготовке курсовых и дипломных работ, в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Работа над диссертацией проходила в три **этапа**. *На первом этапе (1996-1999)* было положено начало разработке проблемы исследования и путей ее решения, проводился историографический анализ развития социально-воспитательной функции школы исследуемого периода, выявлялись и систематизировались источники и научная литература, вырабатывалась методология исследования. Основные результаты этой работы отражены в монографии «Воспитание в отечественной общеобразовательной средней школе: цели, сфера действия, результаты (с начала XIX до середины XX вв.)». *В рамках второго этапа (1999-2001)* хронологические рамки исследования были ограничены первой половиной XX в., углублялась концепция исследования, обогащалась его источниковая база. Результатом стала монография «Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной школы (первая половина XX в.)». *На третьем этапе (2001-2005)* определялись предмет, цель, задачи, методология и структура исследования как докторской диссертации, произведено литературное

оформление ее содержания и результатов. Они нашли отражение в монографии «Две корневые проблемы государственной воспитательной политики (социально-исторический аспект)» и учебно-методическом пособии «Наследие А.С.Макаренко в контексте основ отечественной педагогики».

Апробация результатов исследования. Его ход и результаты обсуждались на конференции молодых ученых «Педагогика и политика в образовании России конца XIX – начала XX вв.» (Москва, 1997), Всероссийской научно-практической конференции «История, образование и культура народов Среднего Поволжья» (Саранск, 1997), Второй Всероссийской научной конференции «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья» (Саранск, 1997), Международной научно-практической конференции «Наследие А.С.Макаренко и проблемы реформирования современной системы образования» (Минск, 1998), чтениях памяти Н.М.Добротвора (Н.Новгород, 1998), Международной научно-практической конференции «Новаторство как традиция отечественной педагогики» (Москва, 1998), XIX сессии Научного Совета по проблемам истории образования (Москва, 1998), Международной научно-практической конференции «Макаренко – выдающийся педагог XX столетия» (Полтава, 1998), региональной научно-практической конференции «Философия и история образования – учебный предмет в системе подготовки будущего учителя» (Н.Новгород, 1999), научно-практической конференции «Администратор системы образования: новые технологии управления» (Н.Новгород, 2000), Международной научной конференции «Распад СССР: 10 лет спустя» (Москва, 2001), региональной научно-практической конференции «Воспитание будущего учителя в системе высшего педагогического образования: идеи, ценности, ориентации» (Н.Новгород, 2001), Всероссийской научной конференции «Российская педагогика между прошлым и будущим: поиск новой парадигмы» (Смоленск, 2001), IX Всероссийской научно-практической конференции «Духовность, здоровье и творчество в системе мониторинга качества образования» (Марий-Эл, 2001), XXI и XXII сессиях Научного Совета по

проблемам истории образования и педагогической мысли (Москва, 2001, 2003), Всероссийской научной конференции «Философско-исторические основы общего образования в России» (Москва, 2002), Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание как социокультурный феномен» (Москва, 2003), Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 115-летию со дня рождения А.С.Макаренко и 100-летию со дня рождения С.А.Калабалина (Егорьевск, 2003). Результаты исследования докладывались и обсуждались на методологических семинарах исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С.Макаренко» Нижегородского государственного педагогического университета.

Внедрение результатов исследования осуществлено при проведении лекционных и семинарских занятий по курсам «Общие основы педагогики», «История образования и педагогической мысли» со студентами очной и заочной форм обучения по специальности «Физическая культура и спорт» в Нижегородском государственном педагогическом университете. Монографии, хрестоматия, учебно-методическое пособие, учебно-методические материалы и рекомендации нашли отражение при обновлении тематики курсовых и выпускных квалификационных работ, в содержании элективного курса «Специфика основ воспитания и обучения» для студентов Нижегородского государственного педагогического университета, обучающихся по специальности «Социальная педагогика». Выводы исследования использованы в ходе преподавательской деятельности сотрудников кафедры общей педагогики Горно-Алтайского государственного университета; на занятиях со студентами очной и заочной форм обучения по специальностям «Социальная педагогика», «Педагогика и методика начального образования», «Педагогика и методика дошкольного образования» в Вятском государственном гуманитарном университете. Результаты исследования использованы при чтении лекций по курсу «История образования и педагогической мысли» для студентов заочного отделения технологического факультета Коломенского государственного педагогического института, при написании студентами

контрольных работ и в процессе их консультирования; в Санкт-Петербургской юридической академии по курсам «Психология и педагогика профессиональной деятельности», «Отечественная история», «Культурология», «Социология», «Политология».

Обоснованность результатов исследования обеспечивается опорой на современные достижения методологии историко-педагогических исследований; апробацией выводов диссертационного исследования на сессиях Научного Совета по истории образования и педагогической мысли РАО, конференциях различного уровня, рассмотрением системы деятельности общеобразовательной школы в широком контексте социально-педагогических явлений, в совокупности основных направлений целостного воспитательно-образовательного процесса; соответствием содержания и структуры исследования его цели, логике изучения предмета и логике изложения результатов исследования; преемственностью и последовательностью в реализации исходных теоретических положений; построением исследования на основе единства индуктивного и дедуктивного подходов; направленностью на изучение целостной и развивающейся системы; выявлением сущности воспитания на основе противоречивой, бинарной природы его развития; целенаправленным анализом воспитания в массовой школе и новаторском опыте, органической и диалектически противоречивой связью вопросов воспитания с общепедагогическими проблемами, их разработкой в истории образования и современной педагогике.

Достоверность результатов исследования подтверждается содержательным анализом комплекса источников, выявлением историко-педагогических фактов противоречивого характера, вниманием к явлениям единства и рассогласованности целей, средств и результатов школьного воспитания, к его взаимодействию с социальной средой, сравнением с современными тенденциями в развитии педагогической мысли и воспитательной практики в общеобразовательной школе и семье.

Основные положения, выносимые на защиту

1. Цели, средства и реальные результаты воспитания в отечественной общеобразовательной средней школе первой половины XX в. изменялись в соответствии с различными направлениями разработки фундаментальной категории педагогики, определяющей ее предмет: в 1900-1917 гг. воспитание трактовалось исходя из ее самоценности и в связи с «воспитывающим обучением»; в 1917-1931 гг. акцентировалось внимание на специфике воспитания и его связи с социальной средой; в 1931-1953 гг. основы воспитания определялись идеей единого учебно-воспитательного процесса с приоритетом обучения и социально-экономических потребностей данного периода.

2. Высокую степень теоретической и практической целесообразности воспитания, в органическом взаимодействии «уклада жизни» и «воспитывающего обучения» в педагогическом учреждении обеспечивала новаторская концепция А.С.Макаренко. С 40-х гг. XX в. она стала одним из ведущих факторов развития официально действующей педагогики и воспитания в общеобразовательной школе. Вклад А.С.Макаренко в исследование основ воспитания определяется тем, что в 20-30 гг. он продолжил и творчески развил традицию российской педагогики XIX – начала XX вв. в определении воспитания как специфического, отличного от обучения, педагогического явления, разработал соответствующие новым историческим условиям организационно-методические предпосылки деятельности педагогического учреждения, его опережающей социально-воспитательной функции.

3. Взаимодействие цели, средств и реальных результатов воспитания в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы рассматриваемого периода определялось взаимодействием двух социально-воспитательных функций: охранительно-стабилизирующей и прогрессивно-опережающей. В 1900-1917 гг. господствовала охранительно-стабилизирующая функция воспитания, превалировала идея охраны «уклада жизни» от процессов, происходящих в социальной среде. Школа стремилась закрепить в сознании и

поведении воспитанников верноподданнические воззрения, религиозность, исполнительность, способность самостоятельно принимать решения. В 1917-1931 гг. доминировала прогрессивно-опережающая функция воспитания, обеспечивающая общественно-политическую ориентацию, индивидуальное и свободное развитие личности, поиск социально-нравственных ориентиров и новых ценностей жизни. В 1931-1953 гг. приоритетной в школьном воспитании стала охранительно-стабилизирующая функция, основанная на закреплении в системе знаний опыта предшествующих поколений в тесной связи с социально-экономическими преобразованиями, формированием преданности идеалам коллективизма, уважения к созидательному труду.

4. Структурными компонентами школьного «уклада жизни», целенаправленно действовавшими в их разном соотношении в различные периоды развития системы деятельности школы в первой половине XX в., являлись: ее «внутренний распорядок» («режим»), состав педагогического персонала и воспитанников, стиль отношений между ними, быт, внеклассные и внешкольные мероприятия. Воспитательный потенциал «уклада жизни» школы как главного фактора воспитания определялся государственно-правовыми нормативами ее деятельности, порядком приема в школу, текущей аттестацией, переводом из класса в класс и выпуском школьников, организацией их жизненной перспективы. Существенными элементами в жизнедеятельности школы и личностном развитии являлись традиции, символы и ритуалы, принципы и нормы поведения, контроль за их соблюдением, ученическое самоуправление, продуктивная деятельность воспитанников. Ведущими тенденциями развития всей деятельности школы являлись укрепление целостности системы, переход от ведущей роли в «укладе жизни» администрации и «педагогической корпорации» к системному «организму» школы, учрежденческому воспитательному коллективу, единому для педагогов и воспитанников, всех работников школы.

ГЛАВА I. КАТЕГОРИЯ «ВОСПИТАНИЯ» В КОНТЕКСТЕ ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИКИ, ОФИЦИАЛЬНО ДЕЙСТВУЮЩЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XX В.)

1.1. Отражение специфики воспитания в структуре предмета отечественной официальной педагогики (начало XX в.)

Трактовки воспитания в «тесном» и «пространном» смыслах в отечественной педагогике (к началу XX в. по конец 1917 г.). Современные представления о научно-педагогическом знании начала XX в. определяются тем, что педагогика того времени «основывалась на идеологии православия, самодержавия, народности. Ее методологические позиции определялись признанием примата веры над знанием, религии перед наукой» (469, с.31). В статье «Методологические аспекты развития педагогики в России конца XIX-начала XX вв. (2000)» С.Ф.Егоров обратил внимание на то, что при исследовании наследия какого-либо деятеля образования вышеуказанного периода «нелегко бывает определить его философские и в связи с этим методологические позиции» (467, с.11). По мнению С.Ф.Егорова, главная причина этой трудности – отсутствие последовательности методологической позиции педагога того времени в решении конкретных вопросов воспитания и обучения. В качестве примеров обнаруженного несоответствия между декларируемой методологией и конкретными работами, С.Ф.Егоров приводит наследие М.И.Демкова, К.Н.Вентцеля, И.С.Андреевского.

С точки зрения предмета диссертационного исследования особую ценность представляет вывод С.Ф.Егорова о том, что педагоги того времени «далеко не всегда осознавали связь методологии с повседневной практикой обучения и воспитания» (467, с.11).

Важно отметить и то, что в условиях острых социально-политических конфликтов в отечественной педагогике особую остроту приобрели проблемы

целесообразности воспитания, его действенности, направленности на духовность как стержневое и типичное качество личности.

Одним из первых исследователей истории отечественной педагогики, обративших внимание на качественное своеобразие официальной и творческой научно-педагогической мысли и практики, был П.Ф.Каптерев. В своей работе «Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели» (1909) он разграничил педагогику «государственную» и «общественную», учитывая их взаимовлияние. Педагог А.Велский в своих записках о современной ему педагогике и школе (1909), предисловие к которым написал широко известный к тому времени педагог, общественный деятель, доктор медицины и хирургии П.Ф.Лесгафт, впервые употребил термин «официальная педагогика» (176, с.153).

В то время современники обычно называли действующую в массовой практике школьного воспитания и обучения педагогику «охранительной», «казенной», «старой». При наличии острой критики «старой» педагогики и школы конкретно не указывались ее создатели и приверженцы. Как справедливо отмечает С.Ф.Егоров, «никто не мог с достаточной определенностью раскрыть смысл данного прилагательного, а тем более назвать теоретиков «старой школы» (469, с.24).

В 50-80 гг. XX в. термин «официальная педагогика» становится употребимым в монографических изданиях ведущих историков отечественной педагогики и образования – В.З.Смирнова (563, с.21), С.Ф.Егорова (470, с.18, 36, 48, 62 и др.). В 90-е гг. этот термин вошел в учебные издания для студентов высших учебных заведений (582, с.27). Его стали использовать и в работах по теории воспитания (516, с.3).

Активному внедрению в научный оборот понятия «официальная педагогика» содействовал Э.Д.Днепров. В его понимании это «совокупность теоретических и нормативных положений, отражающих идеологию государства и мотивирующих цели, способы и инструменты его школьной политики» (599, с.50). В этой трактовке нормативные педагогические положения выступают в

качестве как бы посредника между теорией и практикой воспитания. Э.Д.Днепров определяет «официальную педагогику» и как «доминирующий пласт реальной педагогической практики, выстроенной в соответствии с официальными педагогическими воззрениями» (464, с.27).

Исходя из такого подхода к официальной педагогике, рассмотрим исторически сложившиеся к началу XX в. трактовки ее главной категории – «воспитание», через которую определялся предмет данной науки.

Первый учебник по педагогике в России составил и в 1835 г. издал А.Г.Ободовский – профессор Главного педагогического института, единственного высшего педагогического учебного заведения России первой половины XIX в. В нем он обозначил две важнейшие научно-педагогические проблемы, решение которых составляло основную задачу профессиональной деятельности ведущих представителей отечественной теории и практики воспитания. Это проблемы взаимодействия воспитания и жизни, воспитания и обучения. В преподавании педагогики А.Г.Ободовский стремился довести эти проблемы до их практического решения, отражения в деятельностиготавливаемых им для средней школы учителей, воспитателей и «надзирателей».

«Руководство к педагогике, или науке воспитания» начинается с определения главной категории педагогики – воспитания в «пространном» и «тесном» смыслах. А.Г.Ободовский поставил в педагогике на первый план проблему взаимодействия целенаправленного воспитания с такими явлениями, как «природа, климат, правительство, общество» (323, с.260). Прибегая к современной терминологии, можно сказать, что он обозначил в качестве первостепенной для педагогики проблему взаимодействия воспитания как целенаправленного педагогического процесса с другими, более широкими социальными явлениями – жизнью общества, государственной образовательной политикой, процессом социализации личности.

Второй корневой проблеме педагогики А.Г.Ободовский посвятил специальный параграф – «Различие обучения от воспитания и тесная связь

между ними». Еще студентом изучая педагогику по «Основным положениям о воспитании и учении» немецкого педагога А.Г.Нимейера (1751-1828 гг.), он воспринял необходимость разграничения понятий воспитания и обучения, одновременно с их соединением в единый, целостный процесс в деятельности школы. В 1837 г. он издал особое «Руководство к дидактике, или науке преподавания». Оба учебника имели в названии дополнение: «составленное по Нимейеру». Так А.Г.Ободовский определил две главные части в структуре педагогики, показал приоритет в ней категории воспитания, связь педагогических и социальных явлений. Для него обучение – «ветвь воспитания», которая «дает направление отдельным способностям» (323, с.260).

Профессор того же института С.Лебедев, редактируя перевод с немецкого учебного издания по педагогике, сделал особое примечание и высказал в нем свое мнение относительно социальной функции воспитания. Соглашаясь с тем, что воспитанию необходимо «примеряться к жизни», «приноравливаться» к ней, он дополнил мысль о том, что педагоги «должны воспитывать для жизни, какова она есть», указанием на необходимость исходить из того, «какой она (жизнь – Г.К.) должна быть» (365, с.240). Тем самым С.Лебедев высказался не только за приоритет в воспитании существующих основ жизни, но и подчеркнул возможность активного участия воспитания в совершенствовании социально-культурной практики.

Одним из первых в России в последующее десятилетие взаимосвязь результатов воспитания с социально-культурной жизнью общества отразил в романе «Кто виноват» писатель, философ и публицист А.И.Герцен. В художественном образе Владимира Бельтова он показал одного из «лишних людей», которые «не умеют ничего делать и приносят на жертву человечеству одно желание, одно стремление, часто благородное, но почти всегда бесплодное» (185, с.50). А.И.Герцен считал, что «они – арестанты воспитания» (185, с.298).

«Бессилие характера» как типичное среди выпускников образовательных учреждений явление констатировал в статье «Русский человек на свидании» (1858г.) писатель, публицист и общественный деятель Н.Г.Чернышевский (405, с.160). Причину «бессилия характера» он усматривал в определяющем влиянии на отдельного человека привычных жизненных обстоятельств. В этой связи Н.Г.Чернышевский подчеркивал, что «нельзя не проникнуться мелочностью воли тому, кто живет в обществе, не имеющем никаких стремлений, кроме мелких житейских расчетов» (405, с.171). Без формирования в ходе повседневного опыта поведения «привычки к самобытному участию в гражданских делах» чрезвычайно обедняется сознание человека, которое все более ограничивается «узенькими заботами о своем кармане, о своем брюшке или о своих забавах» (405, с.169). Эта трансформация сферы сознания под влиянием жизненного опыта поведения постепенно влияет на волю человека и начинает определять всю «широту его решений» (405, с.169).

В коренных социально-экономических изменениях жизни, в преодолении отрыва сферы сознания от реальной, действенной практики Н.Г.Чернышевский видел корневое направление совершенствования социальной сущности человека.

Интерес российской общественности к проблемам воспитания как сложнейшего социально-педагогического явления возбудил хирург, педагог, общественный деятель Н.И.Пирогов. В статье «Вопросы жизни», опубликованной в 1856 г. в журнале «Морской сборник», он с горечью констатировал, что вопросы воспитания в России еще не рассматриваются как жизненно важные и современное общество не уделяет им должного внимания. Обнажив разлад между школой и жизнью, он высказался за устранение преждевременного социально-профессионального образования, обосновал подчинение обучения воспитанию, нравственному развитию человека, всех его духовных сил, а не только умственных.

Актуализировав роль социально-личностных последствий разлада между «внутренним» и «наружным» человеком, Н.И.Пирогов определил

приоритетную задачу школы как воспитание «истинного человека». Среди его качеств ученый называл твердую и свободную волю, высокие нравственные убеждения, свободу от показного и поддельного, непринужденную откровенность. Важнейшей характеристикой «истинного человека» Н.И.Пирогов считал его способность противостоять соблазнам личных материальных выгод, чинов, наград и выдерживать против них «внутренний бой».

Продолжая размышлять на тему связи воспитания и жизни в статье «Школа и жизнь» (1860), ученый высказал мысль о приоритете опережающей функции школы, которая должна стать «руководителем жизни на пути будущего» (348, с.211). Придавая должное значение стабилизирующей функции школьного воспитания, которая отражает и закрепляет достигнутый уровень социально-культурного развития, охраняет устои сложившейся жизни, Н.И.Пирогов понимал недопустимость ее первенства. Ибо оно, по мнению ученого, обрекло бы общество на «рабскую зависимость от настоящего, тогда как все будущее жизни находится в руках школы и, следовательно, ей принадлежит гегемония» (348, с.211).

Идеи Н.И.Пирогова получили широкий общественный резонанс, и проблемы воспитания оказались в центре общественного внимания. Педагог, теоретик-методист, публицист В.Я.Стоюнин писал о том времени: «Все заговорили о воспитании, кто явился с воспоминаниями, кто с теорией, кто с новыми планами. Не нужно говорить, что все эти голоса, хотя часто кричали и неосновательно, и необдуманно, и без знания дела, но принесли обществу большую пользу: они распространили в нем идею о здоровом воспитании, заставили очень многих задуматься над этим важным делом» (Цит по: 494, с.20). В 1857 г. в журнале «Современник» была опубликована статья Н.А.Добролюбова «Несколько слов о воспитании». По поводу «Вопросов жизни г. Пирогова» (в дальнейшем эта статья получит заголовок «О значении авторитета в воспитании»). В ней автор высказался «против подчинения воспитания отжившим традициям прошлого, устаревшим мнениям предшествующих поколений», которые приводят к «невозможности внести в

жизнь что-либо новое, более совершенное, отличное от прежде установленных порядков» (194, с.170).

Воспитание, целиком зависящее от устоявшихся основ жизни и полностью ориентирующееся на прошлое – «враг всякого усовершенствования», оно «ведет к мертвой неподвижности и застою», «влияние его отражается уже не на отдельных личностях, а на целом обществе... и совершенствование целого народа надолго замедляется этим несчастным обстоятельством» (194, с.174). Н.А.Добролюбов вслед за Н.И.Пироговым отметил, что современное воспитание прежде всего закрепляет предшествующий социально-культурный опыт и фактически не учитывает развития жизни, не реализует по отношению к ней опережающей функции – к «борьбе с ложным направлением общества воспитание совсем не готовит нас» (194, с.171).

Негативное воздействие на целенаправленное воспитание принятых в «светском» обществе стандартов поведения отмечал К.Д.Ушинский. В работе «Труд в его психическом и воспитательном значении», опубликованной в 1860 г. в ведущем официальном педагогическом издании – «Журнале Министерства Народного Просвещения» он писал: «Люди образованные или имеющие претензию на образованность стараются о самых серьезных вещах говорить шутя, и предмет разговора должен быть слишком ничтожен, – какой-нибудь новый фасон платья или какое-нибудь событие преферанса, чтобы о нем позволялось говорить в обществе серьезно. Не только серьезный разговор, но даже серьезный взгляд на жизнь считается неприличным, и человек, встречаясь с другим человеком, прежде всего старается надеть на себя шутовскую маску... Дельное воспитание должно бороться с таким достойным сожаления направлением общества и дать молодым людям положительно серьезный взгляд на жизнь» (392, с.23).

Для этого необходима «такая среда, которая не была слишком узка для дитяти, но за границами которой стояла бы крепкая, неподатливая жизнь, беспрерывно отталкивающая дитя, когда оно хочет переступить отмежеванных

ему предел» (394, с.470). Из этих строк видно, что основой воспитания К.Д.Ушинский признавал целенаправленно создаваемый «уклад жизни» школы, который создавал бы условия для активной и целеустремленной деятельности ребенка, как говорил К.Д.Ушинский, «внутри отведенной ему сферы» (394, с.470). Важнейшая задача «уклада жизни» - охранять, защищать детство и юность от пережитков и регрессивных моментов взрослой жизни, к которой дети в силу своих возрастных особенностей еще не готовы.

Признавая возможность и необходимость опережения воспитанием существующего «направления общества», К.Д.Ушинский одновременно подчеркивал и его зависимость от развития жизни. Об определяющей роли жизни в воспитании он писал в статье «О народности в общественном воспитании», опубликованной в 1857 г. в «Журнале для воспитания»: «Невозможно так изолировать воспитание, чтобы окружающая его со всех сторон жизнь не имела на него влияния. Она постоянно будет вносить свои убеждения и в учителей, и в учеников, придавать особенный оттенок лекциям первых и давать направление восприимчивости вторых. Если же что-нибудь несогласное с общественной жизнью не успеет укорениться в молодом сердце, то и это немного за дверями школы быстро изгладится» (386, с.110).

Проблему возможностей опережения школой жизни и ограниченности возможностей школы в управлении жизненными процессами, в обусловленности их собственной объективной логикой развития К.Д.Ушинский достаточно ясно поднимал в своем капитальном труде «Человек как предмет воспитания». Он возлагал на школу, не содействующую прогрессивному развитию общества, большую вину и предсказывал ее крах из-за разлада с жизнью: «Школе не опровергнуть жизни, но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперек ее пути. Школа, противящаяся жизни, сама виновата, если не внесет в нее тех благодетельных умеряющих влияний, которые может и обязана внести» (393, с.659).

О приоритете объективных законов развития жизни, хотя и вне их связи с деятельностью школы, писал ранее в статье «Очерки гоголевского периода

русской литературы» Н.Г.Чернышевский: «Во всех отраслях человеческой деятельности только те направления достигают блестящего развития, которые находятся в живой связи с потребностями общества. То, что не имеет корней в почве жизни, остается вяло и бледно, не только не приобретает исторического значения, но и само по себе, без отношения к действию на общество, бывает ничтожно» (404, с.299).

Сподвижник Н.Г.Чернышевского, литературный критик, публицист, философ М.А.Антонович в опубликованной в 1859 г. в научно-политическом журнале «Космос» статье «Единство физического и нравственного космоса» обозначил насущную необходимость противодействия «осквернению знания» путем обличения «лжи и фальши в человеке», который «действует вопреки своему знанию» (149, с.310). М.А.Антонович писал о широком распространении этого явления в социальной жизни и называл его «эпидемической язвой»: «Как часто приходится встречать людей, которые знают, что хорошо и что дурно, однако вовсе не поступают сообразно своим знаниям, теоретически рассуждают так, а поступают иначе» (149, с.308).

В середине 60-х гг. XIX в. М.А.Антонович активно участвовал в полемике двух ведущих журналов того времени – «Современника» и «Русского слова». Отстаивая необходимость коренных социально экономических преобразований в России, он боролся против направления журнала «Русское слово», отводящего основную роль в решении социальных проблем распространению знаний.

Оппонентом М.А.Антоновича был П.Д.Юркевич – религиозный философ, учитель В.Соловьева, в 1869-1873 гг. декан историко-филологического факультета Московского университета. Главной сферой его философских интересов была антропология. В работе «Сердце и его значение в духовной жизни человека» (1860) он придал переживаниям, чувствам, реакциям человека ведущую роль в духовной жизни, категорически возражая против интеллектуалистической трактовки духовности. Ум П.Д.Юркевич называл

вершиной, но не корнем духовной жизни и подчеркивал необходимость связи знаний с «деятельностью души», поведением человека.

Целью воспитания П.Д.Юркевич считал совершенство человека, которое он понимал как «проявление образа Божия делами мудрости, правды, любви и святости» (425, с.10). Идеал совершенства – это не нечто навсегда данное. В понимании П.Д.Юркевича педагог «должен при каждом частном случае выяснять себе образ совершеннейшего человека и обогащать его наблюдениями и размышлением» (425, с.10). Согласно взглядам этого педагога и философа цель воспитания должна совпадать с целью жизни. Суть современного человека – в духовности: «Где дух, там и свобода», «освобождение человека через развитие его моральной сущности есть кратчайшая и всеобъемлющая цель педагогики» (426, с.34).

В энциклопедическом словаре Ф.А.Брокгауза и И.А.Эфрона труды П.Д.Юркевича «Чтения о воспитании» (1865) и «Курс общей педагогики» (1869) названы «наиболее замечательными трудами по педагогике того времени» (605, с.420). В «Курсе общей педагогики» определялась главная причина «жалоб на безнравственность, будто бы распространяющуюся с распространением познания» (426, с.197). Признавая объективное наличие этой тенденции, справедливость и «основательность» ее констатации современниками, особую социально-личностную опасность, П.Д.Юркевич указал на систему деятельности школы как основной фактор противодействия этим явлениям. Приоритет воспитания над обучением в школе, по его мнению, во многом определяется такими жизненными институтами воспитания как «семейство, общество, государство и церковь». Называя их «воспитательными учреждениями, или воспитательными силами», он отводил научному знанию о воспитании роль «общих руководящих правил», во многом производных от деятельности вышеуказанных «воспитательных учреждений» (426, с.194).

Проблему возможностей науки в управлении воспитательным процессом он ставил и в §9 «Воспитание как искусство, управляемое наукой», и в § 54 «Педагогика как наука и воспитание как явление в действительной жизни»

своего «Курса общей педагогики». Именно с развитием научного знания и его активным влиянием на практику воспитания П.Д.Юркевич связывал возможность опережающей социально-воспитательной функции школы: «К тому, что есть в воспитании, наука присовокупляет знание того, что **должно** быть в воспитании... Не высшие силы должны подчинять деспотической рутине, но рутину жизни должны воодушевлять началами высшей истинно человеческой жизни» (426, с.40, 33). При этом он упоминал, как впоследствии А.С.Макаренко, о сильных сторонах и «замечательных» свойствах «здорового смысла» в воспитании, который «особенно чуток к естественным формам воспитания» (426, с.31, 314).

Опыт поведения и отношений в реальных жизненных обстоятельствах считал «основным агентом, формирующим характер», Н.В.Шелгунов – публицист, литературный критик, общественный деятель (415, с.710). В «Письмах о воспитании» (1872) он писал: «Исключительно теоретическая, книжная жизнь создает только людей ничтожных и бесхарактерных; вот почему наше время есть время ничтожных характеров. Не организацией и практикой жизни создаем мы свое благородство, а вычитываем его из книжек» (415, с.710).

О слабом влиянии «высоких мыслей и чувств на жизненную практику» писал в «Письмах к тетеньке» известный писатель М.Е.Салтыков-Щедрин (369, с.424). По его наблюдениям, немало людей «светского общества», «не имея ничего за душой, кроме праха», маскируют его «громкими фразами» (369, с.423).

Д.И.Менделеев, констатируя то же явление, указал в «Заметках о народном просвещении России» (1901) на основной путь его преодоления. По его мнению, необходимы качественные изменения в школьном воспитании, ибо сама социальная жизнь совершенствуется во многом благодаря целенаправленному педагогическому процессу. В этой связи он писал: «Основную тему моих педагогических размышлений составляет желание распространить убеждение в том, что школа составляет громадную силу,

определяющую быт и судьбу народов и государств... вложенное в школу скажется на деле через одно или два поколения. Если же что-либо не развили при посредстве школ, расцвета того не ищите в массе даже просвещеннейших духовных, военных и литераторов, хотя бы то и отвечало существенным склонностям народа» (313, с.366).

Педагог Д.И.Тихомиров, автор популярных в России конца XIX – начала XX вв. руководств по начальному обучению и его методике, в 1906 г. заострял внимание на проблеме определяющей роли социально-воспитательной функции школы для общей эффективности ее деятельности. Длительный приоритет охранительно-стабилизирующей функции школы, по его мнению, приводит к ее краху: «Для школы не страшно, если она идет впереди окружающей ее жизни со своими нравственными идеалами и разумными новшествами... Страшно для школы, когда она отстанет от жизни, окаменеет в своих омертвленных формах. Чем консервативнее школьные уставы и порядки, тем дальше отстает школа от окружающей ее семейной и общественной жизни, теряет с нею связь, а под конец и совсем разрывает с обществом и становится чуждым для него учреждением... Все более и более растет несоответствие между усвоенною в семье внутренней жизнью детей и формальными школьными порядками и всею школьной жизнью; начинается затем полный разлад, полное разъединение между детьми и школой, подчинение первых последней поддерживается одною внешней дисциплиной. Отношения становятся исключительно формальными: воспитание и образование юношество получает при таких условиях вне школы, – без всякого с ее стороны участия» (379, с.1).

Таким образом, по наблюдениям Д.И.Тихомирова, отставание школы от развития социальной среды ведет к тому, что в воспитании все большее значение приобретают внешние формы по сравнению с его содержательной сущностью. Оно становится формальным, и в становлении личности решающее значение получает процесс социализации.

В своей общественно-педагогической деятельности В.А.Волкович, сотрудничая в совещательном комитете Санкт-Петербургского родительского кружка с П.Ф.Каптеревым, Е.С.Левицкой и др., заострял внимание на проблеме соотношения воспитания и социальной среды. В «Энциклопедии общественного воспитания и обучения» он учитывал взаимодействие «организованного воспитания» (с постановкой цели и соответствующих им средств) и «непреднамеренного воспитания». Последнее «осуществляется не только в такой, хаотичной среде как улица, но и также в семье, и даже в школе» (400, с.8). В работе «Педагогика – наука перед судом ее противников» В.А.Волкович подметил необходимость опережающей социально-воспитательной функции школы «как специально организованной силы, созданной для сознательного улучшения человечества» (182, с.27).

Педагог, автор учебников по теории и истории педагогики, директор Московского учительского института М.И.Демков в «Курсе педагогики» (1906г.) исходил из того, что «ребенок готовится для жизни в обществе и как единичный человек он не имеет никакого значения» (191, с.37). Осознавая всю важность социального аспекта деятельности школы, он рассматривал ее в контексте более широких «факторов воспитания» – семьи, общества, государства («реальные факторы») и книг, науки, искусства, церкви («духовные факторы») (191, с.65). Со всей определенностью он высказался о наличии опережающей функции школьного воспитания при обязательной опоре ее на консервативно-стабилизирующую функцию: «Воспитание не только зависит от жизни и ее развития, но деятельное воспитание создает новые уклады жизни, способствует ее организации и развитию» (190, с.13).

Последователь К.Д.Ушинского, педагог К.В.Ельницкий – автор ряда научных трудов и учебников по педагогике, ее истории и методике русского языка, в работе «Воспитание и обучение в семье и школе» (1914) в качестве «факторов воспитания» выделял «внешнюю природу, семью, события, книги, общество, церковь». Специфику школы он усматривал в том, что она «имеет свою прямою задачей воспитательно и образовательно влиять на своих

питомцев» (199, с.17). Для согласованности факторов воспитания «воспитателю приходится подавлять или устранять влияние одних факторов и усиливать влияние других факторов и таким образом довести питомца до той степени, на которой он, получивший доброе направление, самостоятельно стремился бы к укреплению в себе добрых качеств и подавлению недобрых» (199, с.18).

Педагог В.П.Вахтеров в «Основах новой педагогики» (1916) со всей остротой обнажил проблему связи социального развития общества с результатами деятельности воспитательных учреждений: «Последнее десятилетие поставило перед нами несколько крупнейших исторических задач, и мы не выдержали этого экзамена. У нас не оказалось людей, стоящих на высоте предъявленных к ним требований... Это не должно удивлять нас, потому что при нашем воспитании и условиях жизни и не могло вырасти ничего лучшего. Но это побуждает нас с наибольшей серьезностью отнестись к вопросу образования и воспитания поколений, идущих нам на смену... Сила страны в числе просвещенных, энергичных, трудоспособных, стойких деятелей, а это дело воспитания и образования» (175, с.4).

Продолжая подчеркивать зависимость воспитания от социально-экономической жизни страны и признавая возможность активного влияния воспитания на совершенствование жизни, он высказался за одновременное совершенствование общественной жизни и воспитания, определяющую роль в педагогических результатах деятельности школы государственной политики и таких социальных институтов жизни, как церковь и общественное сознание: «Общественная реформа, с одной стороны, и реформа воспитания – с другой. Одностороннее решение этого вопроса было бы обречено на неизбежный провал... И если до сих пор школьное дело не только у нас, но и в более культурных странах далеко не достигло такого развития, как, например, медицина, психиатрия и др., – то это прежде всего потому, что школе мешали посторонние, чужие ей цели, навязываемые ей то государством, то церковью, то сословными и классовыми предрассудками» (175, с.49, 51).

Таким образом, в отечественной педагогике к началу XX в. по проблеме взаимодействия школьного воспитания и жизни были высказаны три основные положения: 1) результаты школьного воспитания являются одним из факторов развития социальной жизни, существенно влияющим на жизнедеятельность всего поколения выпускников, в том числе их выдающихся представителей в сфере науки, государственной деятельности, политики, культуры, образования; 2) школа как социально-воспитательный институт не только зависит от других «воспитательных сил» – государства, общества, семьи, церкви, но и способна к «борьбе» с негативными явлениями социальной жизни; 3) активно-преобразующее воздействие школьного воспитания на жизнь эффективно при опоре на объективные закономерности и тенденции ее развития и учете предшествующего опыта социально-культурного развития.

Воспитание в «тесном» и «широком» смыслах в официальной педагогике России (к началу XX в. по 1917 г.). В 1851 г. в Московском университете была создана первая в России кафедра педагогики. Ее заведующий, историк словесности С.П.Шевырев в лекции «Введение в педагогию», в 1852 г. опубликованной в «Журнале Министерства Народного Просвещения» и отдельной брошюрой, разграничивал вслед за А.Г.Ободовским «педагогию в собственном смысле, или науку о воспитании» и «науку учения – дидактику» (413, с.16).

В русле этой традиции К.Д.Ушинский, являясь с 1860 по 1861 гг. редактором «Журнала Министерства Народного Просвещения», ввел в него раздел «Педагогика и дидактика», который закрепил сложившийся к тому времени подход к структуре педагогики. Из статей, опубликованных в «Журнале Министерства Народного Просвещения» за 1,5 года редактирования его К.Д.Ушинским, 72 статьи были даны в разделе «Педагогика и дидактика». Существовал особый подраздел «Педагогика в тесном смысле (общие вопросы)». Из опубликованных в этом подразделе 18 статей, 8 принадлежало К.Д.Ушинскому.

В составленной К.Д.Ушинским в 1870 г. «Программе педагогики для специальных классов женских учебных заведений» курс педагогики (в «широком» смысле) включал педагогику, как науку о воспитании, (в «узком» смысле) и дидактику (390, с.381). В дальнейшем в учебных планах женских гимназий и учительских институтов также значились «Педагогика и дидактика» (134, с.208). Соответственно в аттестатах выпускников этих заведений вплоть до конца 1917 г. значились успехи по «Педагогике и дидактике».

Этот подход к структуре педагогики закрепляли специальные издания «для занимающихся обучением и воспитанием». В одном из них (1872) говорилось: «Слово педагогика понимается или в обширном или в тесном смысле. В первом случае – это и дидактика, в последнем – исключение ее» (370, с.376).

К.В.Ельницкий в пособии «Общая педагогика» (1894) ее предмет ограничивал «изложением общих законов постепенного воспитания душевных и физических сил человека» (201, с.4). Выступая за самоценность и взаимосвязь воспитанности и обученности личности, К.В.Ельницкий писал: «воспитать в ребенке умственные и нравственные силы нужно так, чтобы последние не были подавлены первыми, а напротив, находили в них добрых помощников в своей деятельности» (201, с.39). Предметом дидактики К.В.Ельницкий считал «изложение положений, касающихся собственно образования ума, т.е. обучения» (201, с.4).

М.И.Демков в «Курсе педагогики» в русле той же позиции писал: «Под именем педагогики разумеют науку о воспитании и обучении, т.е. систематическое изложение начал, правил и законов, относящихся к воспитанию и обучению детей и юношей» (190, с.1). Он выделял и педагогику «в собственном смысле, или теорию воспитания», которая «излагает основные принципы, правила и законы воспитания» (190, с.6).

Общую педагогику, дидактику и историю педагогики М.И. Демков относил к отделу «строго научного знания» (190, с.1). Методологии педагогики он отводил прикладное значение, определяя методологию как «приложение

общих правил и законов обучения к обучению разным отдельным наукам или предметам» (190, с.6). В том же значении термин «методология» использовался в немецкой педагогике первой половины XX в.: «Учение о методах или нормах учебных планов называется методологиею или дидактикою» (366, с.6). Метод трактовался как «способ обучения, как должно распределить предмет, чтобы успешно передать его учащимся» (366, с.6).

Таким образом, термин «методология» ограничивался сферой обучения, отождествлялся с дидактикой. Этот термин не применялся к педагогике в «тесном» или «обширном» смысле.

Традиция определения педагогики в «обширном» и «тесном» смыслах являлась устойчивой, она применялась и к воспитанию как центральной категории этой науки. Архиепископ Евсевий, ректор Московской, с 1847 г. Санкт-Петербургской духовной академии, писал: «Под воспитанием в тесном смысле разумеют намеренное влияние на образование и облагораживание воспитанника, посредством которого надо доводить его до такого состояния, в котором он мог бы, без постороннего руководства, располагать собою согласно своим временем и вечным назначением» (Цит.по: 192, с.269).

«Воспитание человека в различные периоды его развития в физическом, умственном и нравственном отношении» считал задачей «практической (опытной педагогики)» Л.Н.Модзалевский (316, с.18). С 1862 г. он совместно с Н.И.Пироговым изучал организацию воспитания за рубежом. Будучи соратником и последователем К.Д.Ушинского, Л.Н.Модзалевский преподавал педагогику в Смольном институте благородных девиц и на педагогических курсах во 2-й военной гимназии. В 1866 г. был издан его «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен», который по заключению учебного комитета 7 декабря 1867 г. был отнесен к обязательным изданиям учительских библиотек учебных заведений России и рекомендован в качестве учебного руководства для подготовки учителей. В этом труде автор в соответствии с немецкой педагогической традицией рассматривал педагогику в двух взаимосвязанных аспектах: как науку и как искусство, выделяя

«умозрительную», т.е. теоретическую и «практическую» педагогику (316, с.31, 33).

Л.Н.Модзалевский не относил педагогику ни к «разряду точных», ни «философских» наук, полагая, что она «граничит с науками естественными, так как в ней главную роль играет опыт, приводящий к выводу и обобщению»; при этом педагогике «непрерывно присущ философский элемент, но она не останавливается на одном умозрении» (316, с.11). Наука о воспитании во многом «проигрывает в точности, но зато выигрывает в жизненности и практичности»; в ней «на практике проверяется и применяется то, что выработала теория, которая, в свою очередь, сложилась из практических выводов уже не 1-2, а тысячи деятелей, и которая живет и обновляется только новыми и новыми эмпирическими данными» (316, с.32, 5). В определении Л.Н.Модзалевского «педагогика есть система тех научных понятий и технических правил, без знания и применения которых невозможно правильно вести воспитательное дело» (316, с.11).

В соответствии с такой трактовкой педагогики Л.Н.Модзалевский определил и цель своего капитального труда по истории зарубежного воспитания и обучения – «показать, каким образом понимаема была у различных народов с их высочайшими представлениями теоретическая идея воспитания и насколько она была осуществляема на практике... Теоретическая и практическая сторона являются перед нами в их постоянном взаимодействии» (316, с.1).

Л.Н.Модзалевский говорил не только о зависимости научного знания о воспитании от общего «состояния образованности того или иного народа», но и об активной роли педагогики, которая «и сама много содействует дальнейшему развитию этой образованности» (316, с.32). При этом он считал необходимым исследовать воспитание и обучение в соотношении их целей, средств и реальных результатов: изучать «воспитательное дело у исторических народов с практической, так и с теоретической стороны, с целью показать последовательное развитие воспитательной идеи в человечестве, и в то же

время обратить внимание – насколько раскрывалась эта идея у того или другого народа, сущность и цель воспитания, какими средствами он старался осуществить эти идеалы и сколько достигал их осуществления» (316, с.3).

О специфике и взаимосвязи процессов воспитания и обучения он писал: «При цельности и единстве человеческой личности воспитание тесно связано с обучением... в то же время воспитание составляет особый акт педагогической деятельности, главным моментом которой служат: общественность, пример и более всего привычка... Умственного развития питомца еще можно достигнуть с помощью одной только науки и при руководстве одной личности; – нрав же, характер слагается непременно в обществе, при соприкосновении с другими личностями, и при реальной, практической деятельности человека... Воспитывает не один воспитатель, но и вся пестрая окружающая жизнь» (316, с.24).

Нередко случается так, что «воспитание зависит у нас не от сознательно выработанных принципов науки, а просто от личности, и по мере появления или удаления авторитетных личностей, колеблется то в ту, то в другую сторону» (316, с.7).

Л.Н.Модзалевский признавал, что педагоги-теоретики нередко «только философствуют о воспитании и теряются в абстрактности разных нравственных принципов» (316, с.7). В результате устойчивым и широко распространенным стало «предубеждение против педагогики как науки», работники школы не находят «ничего привлекательного в тех туманных и бесплодных умозрениях или в том наборе моральных сентенций, фраз и избитых советов, какие предлагали под именем педагогики» (316, с.10).

Стремясь посредством истории педагогики содействовать углублению научного знания о воспитании, Л.Н.Модзалевский планировал написать особый труд «История воспитания в России», «насколько она возможна при уже существующем материале для нее» (316, с.3). Но осуществить свой замысел ему не удалось: сведениями по истории русской педагогики были лишь

дополнены два последующие издания его «Очерка по истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен» (1874-1877 гг.; 1892-1899 гг.).

Между тем, необходимость теоретической и исторической разработки проблем воспитания все острее осознавалась современниками.

Н.Ф.Бунаков – педагог, теоретик и практик начального обучения, с 1859г. преподаватель русского языка в Вологодской классической гимназии, в 1866-1879 гг. преподаватель Воронежской военной гимназии, в 1870 г. так охарактеризовал степень разработанности двух основных частей педагогики: «Дидактика находилась тогда в более выгодном положении, так как большинство педагогов России обращалось на теорию и практику обучения, тогда как в вопросах воспитания дело все ограничивалось определением общих задач и ограничительных отдельных принципов» (173, с.502).

Спустя 25 лет ту же тенденцию подметил теоретик педагогики М.А.Олесницкий. В «Полном курсе педагогики» он писал: «В существующих у нас руководствах по педагогике лучше разработана дидактика, или теория обучения. К недостаткам современного воспитания надобно отнести именно преобладание умственной стороны – интеллектуализма» (332, с.4).

О том, что обучение в своей специфической функции организовано более целесообразно, чем воспитание, и потому определяет весь «уклад жизни» школы, писал в статье «О педагогическом интеллектуализме» (1923) философ, психолог и педагог, активный деятель общественно-педагогического движения российской эмиграции «первой волны» В.В.Зеньковский. Он констатировал, что «развитие интеллекта, регуляция его работы так тщательно, так бережно осуществляется школой, признается ее задачей», в то время как на вопросы воспитания «обращается лишь случайное внимание» (207, с.148). Воспитание хотя и «занимало известное место в школьной жизни, но всегда было чем-то вторичным, дополнительным» (207, с.148).

Педагогически целесообразно, говорил В.В.Зеньковский на I педагогическом съезде деятелей средней и низшей русской школы за границей (1923), чтобы обучение являлось «одним из проявлений общей жизни», но не

доминировало в системе деятельности школы. Ее основная задача – дать «такой социальный опыт, который формирует моральное сознание и дает простор моральному творчеству» (207, с.141). При обеспечении приоритета воспитания в системе деятельности школы «будут достигнуты лучшие условия именно для развития ума» (207, с.143).

Об активном влиянии обучения на воспитание говорил М.И.Демков в «Курсе педагогики»: «В воспитании слишком много придают веса слову, увещанию, между тем, как главное в нем – опыт, т.е. усилие самого ребенка, доставляющее ему знание и опыт» (190, с.37).

На тот же недостаток педагогической теории и практики указывал в «Курсе педагогики» (1869) П.Д.Юркевич. П.Д.Юркевич в специальном параграфе – «Сведение воспитания на обучение», писал: «Воспитание сообщает воспитаннику лучшие свойства, обучение – правильные сведения... Чрезвычайные затруднения, связанные с воспитанием как искусством изменять душевную жизнь воспитанника, дают повод заменить все воспитательные меры одною, именно – обучением. Но как ни основательно мнение, что обучение есть самая могучая воспитательная мера, однако педагогика не знает искусства, чтобы совершенства умственные, доставляемые обучением, сделать источником совершенств всего человека» (426, с.190, 197).

Нерешенность проблемы специфики воспитания, с акцентом на негативные социально-личностные последствия его организации по логике обучения, вскрывал Н.В.Шелгунов. В «Письмах о воспитании» (1872) он писал об опасности формирования «книжного», «механически развитого» ума: «Чем больше ребенок сидит за книгами, чем больше он учится, чем больше его память обременяется исключительно головным книжным материалом, тем ограниченнее и теоретичнее становится область его душевной жизни и тем более ничтожным делается его характер... Создаются люди, превосходно умеющие «рассуждать» о добродетели и в то же время не чувствующие ее сердцем; создаются люди, превосходно рассуждающие о справедливости и не справедливые в действительности, честные в мыслях и бесчестные в поступках,

герои патриотизма в голове и малодушные трусы в жизни, общественные деятели в теории и узкие себялюбцы в повседневной практике» (415, с.705, 708).

Педагог-эксперт Министерства народного просвещения, член Совета министра в 1897-1900 гг., Н.Х.Вессель на первых страницах «Руководства к преподаванию общеобразовательных предметов» (1874) ставил ту же проблему специфики воспитания и обучения: «что же следует понимать под воспитанием и учением, в каких отношениях они находятся между собою и в чем состоит деятельность каждого из них в деле общего образования» (364, с.1).

В 1878 г. В.Я.Стоюнин, обращаясь к проблеме соотношения понятий «воспитание», «обучение», «образование», «просвещение» в историческом аспекте, отмечал их «сбивчивость и неясность» в начале XIX в. и говорил, что уже тогда «одни смешивали воспитание с обучением», а другие считали, что «воспитание совершенно другое дело», подтверждая изначально высокую значимость этой проблемы (376, с.187, 190). И хотя осуществить свой замысел по написанию «Истории русского воспитания» В.Я.Стоюнину не удалось, сущность воспитания в его отличии от обучения и в связи с ним продолжала оставаться предметом пристального внимания теоретиков и практиков отечественного образования.

Т.Докучаев в «Учебнике педагогики» (1887) заострял внимание на воспитании «силы характера» ученика, посвятив этому вопросу специальный параграф. В нем он предупреждал работников школы об опасности «словесного воспитания, при котором обыкновенно рассчитывают на моральные наставления и нравоучительные рассказы» (197, с.362). Отмечая, что «обычно эти меры учат детей рассуждать о добродетели, но не направляют их волю к добру», залогом эффективности воспитания он называл возможность проявлять «силу характера на самом деле, а не на словах только» (197, с.362). «Дисциплинарные правила» должны быть согласованы «с возрастом воспитанника, не меняться изо дня в день, чуждаться мелочности, оставлять воспитаннику достаточное количество времени для самостоятельных

действий»; необходимо неуклонно требовать, чтобы установленные правила «в точности исполнялись воспитанниками» (197, с.361).

О важности педагогически целесообразного «внутреннего распорядка» школы для воспитания «силы характера» ее «питомцев» еще в 1846 г. писал в «Мыслях о воспитании» А.Афтонасьев. «Сила характера», по его мнению, может быть уничтожена «под гнетом строгости или безмерного послабления» (151, с.23). Основными показателями педагогически целесообразного влияния «внутреннего распорядка» на школьников он считал их самочувствие, внешние формы его проявления: у «питомцев» не должно быть «ни страху, ни боязливого шептания, ни притворного почтения, ни недоверчивости, ни желания прятаться, но должны быть всегда ясные, открытые, довольные лица, полная доверчивость, свобода и благородная поступь, свободная речь, открытый, потупленный взгляд, живая одушевленная физиономия» (151, с.21).

Известнейшие в конце XIX – начале XX вв. деятели российского образования, осмысливая его проблемы в ходе личного практического опыта, также обращались к проблеме специфики воспитания. А.Н.Острогорский, в 60-е гг. XIX в. сотрудник военного министра Д.А.Милютина по реформе общеобразовательных учебных заведений военного ведомства, в 1883-1910 гг. редактор журнала «Педагогический сборник», учитель и воспитатель 2-й военной гимназии и Пажеского корпуса, в 1878-1882 гг. директор военно-учительской семинарии, рассматривал проблему отличия воспитания и обучения в статье «Образование и воспитание» (1897). В ней он говорил о слабой разработке проблем воспитания, обращал внимание на то, что «школа, как бы ни открещивалась от воспитания, невольно, но непременно воспитывает, и эта сторона дела заслуживает полного внимания тех, кому воспитание дорого» (333, с.140).

Подчеркивая, что школе «никак не удастся уйти от прямого воспитательного влияния на своих питомцев», А.Н.Острогорский «прямое воспитывающее влияние» связывал с «жизнью, ее уроками и внушениями, ее впечатлениями и требованиями» (333, с.139). Если «обучение, преподавание,

образование имеют в виду умственные силы», то воспитание – «убеждения и характер человека», «весь его личный опыт» (333, с.136, 137).

К.П.Яновский почетный член Академии наук и Академии художеств, с 1901 г. член Государственного совета, ранее – учитель гимназии, с 1871 г. помощник попечителя Санкт-Петербургского, с 1878 г. попечитель Кавказского учебного округа, в «Мыслях о воспитании и обучении» (1900) рассматривал воспитание как средство сохранения и защиты сложившихся социально-экономических основ жизни российского общества от действия факторов, потрясающих эти основы, считая, что воспитание способно предотвратить «разложение нашего государственного организма» (428, с.4).

К.П.Яновский обращал внимание на особенности процессов воспитания и обучения в целостном «учебно-воспитательном деле»: «Несмотря на такую тесную связь обучения с воспитанием, между ними существует и значительное различие: первое влияет на учащегося в пределах, ограниченных как по содержанию, сообщая ему то или другое определенное знание, так и по времени, употребляя известный период его на сообщение этих знаний; влияние же воспитания на человека ничем не ограничено во всю его жизнь: оно начинается со дня рождения и кончается смертью; а по содержанию оно отличается разнообразием, зависящим от прирожденных качеств питомца и разнообразия среды и обстоятельств, в которых он находится» (428, с.194). Подчеркивая необходимость приоритета воспитания над обучением, он писал: «Сообщение знаний учащимся входит в задачу школы, но оно, составляя второстепенную ее задачу, должно подчиняться главной цели – развитию у учащихся лучших человеческих качеств» (428, с.8).

М.И.Демков признавал не только общность, но и качественное своеобразие воспитания и обучения: они «опираются на культурную жизнь во всей ее широте и полноте, многократно переплетаются друг с другом, часто переходят в другие области... Воспитание, прибегая к наставлениям, советам, вразумлениям, переходит в обучение» (191, с.7). Воспитание и обучение «в достаточной мере выделяются своеобразными задачами и функциями», между

ними «существует достаточная разница. Первое направляется не только на тело и ум, но на волю и чувствования, а последнее – преимущественно, если не исключительно, на умственную деятельность» (191, с.7, 9).

С.Ф.Егоров в результате исследования отечественной педагогики начала XX в. выявил, что дидактическая часть учебников М.И.Демкова основывалась главным образом на психологическом учении И.Ф.Гербарта. В этой связи С.Ф.Егоров считал справедливой оценку учебников М.И.Демкова, данную П.Ф.Каптеревым: «сильно отдаёт немецкими дидактиками» (469, с.52).

Отечественная педагогика испытывала сильное влияние немецких педагогических традиций. Об их широком распространении во всем мире и активном влиянии на школьную практику писал в статье «О народности в общественном воспитании» К.Д.Ушинский: «Вся педагогическая литература остальной Европы не составит и пятой части германской педагогической литературы... педагогические теории Германии находят себе усердных переводчиков на все языки и множество последователей в школах всех народов» (386, с.96).

Интеллектуализм воспитания в школьной практике при разграничении воспитания и обучения в немецкой педагогической теории, расхождение между наукой и практикой К.Д.Ушинский считал негативной чертой: «Здесь воспитание приносится в жертву науке, или, вернее сказать, наука и ученость являются окончательной целью, к которой направлено все воспитание. Человек ученый и человек хорошо воспитанный для немца одно и то же; хоть он и старается положить в своей педагогической теории границу между этими двумя понятиями, но на деле эта черта исчезает. Умение приложить знание к делу, укрепление душевных способностей, развитие характера, внешняя полировка человека составляют для немецкой педагогики вопросы второстепенные. Она и на самый характер человека думает действовать не иначе, как через посредство знаний» (386, с.58).

В специальном приложении к физиологической и психологической частям «Педагогической антропологии», названном «Грехи воспитания вообще

и русского в особенности в отношении нервного организма детей», К.Д.Ушинский охарактеризовал результаты воплощения в школьную практику интеллектуалистической трактовки воспитания, стремления воспитать характер главным образом с помощью знаний: в школе дети лишь «читают да учатся, учатся да читают, не пробуя и не упражняя своих сил и своей воли ни в какой самостоятельной деятельности... Развитие головы и совершенное бессилие характеров, способность все понимать и обо всем мечтать (я не могу даже сказать думать) и неспособность что-нибудь делать – вот плоды такого воспитания» (395, с.271). При этом К.Д.Ушинский признавал большую положительную роль немецкой педагогической теории и писал, что «должно отдать им (немцам – Г.К.) справедливость, что в этом отношении они много сделали для искусства воспитания вообще» (Цит.по: 494, с.34).

В III отделе «Критика и библиография» «Журнала Министерства Народного Просвещения» за июль 1860 г. (№ 7) была опубликована статья немецкого педагога К.Шмидта «Гимназическая педагогика» (подпись автора отсутствует).

Содержание статьи К.Шмидта сразу после ее издания осудил В.Я.Стоюнин. В журнале «Воспитание» за 1860 г. (№ 12) он опубликовал письмо «Новая программа Журнала Министерства Народного Просвещения». Возражая В.Я.Стоюнину на упрек в отсутствии резкой критики идей К.Шмидта, К.Д.Ушинский так определил назначение этой публикации: «подчеркнуть положительные мысли труда К.Шмидта, которые значимы для решения насущных проблем отечественного воспитания» (Цит.по: 494, с.34). «Если подвергать критике, да еще основательной, то очевидно, что излишне было бы и печатать такое сочинение» – писал К.Д.Ушинский (Цит.по: 494, с.34). В дальнейшем, он в примечании к статье «Одна из темных сторон германского воспитания» вновь обратился к этому вопросу: «В Журнале Министерства Народного Просвещения, будучи его редактором, я старался ознакомить русскую публику с светлыми сторонами педагогических убеждений К.Шмидта» (Цит.по: 494, с.34).

К.Шмидт рассматривал воспитание в контексте его роли в поддержании основ жизни и ее совершенствования, в отличии от обучения и в связи с ним: «Воспитание состоит в том, чтобы развитой человек преднамеренно ведет человека развивающегося к сознательной самостоятельности и самостоятельности, раскрывая в нем божественные начала истины, свободы и любви, и притом действуя на него соображаясь с его индивидуальностью, с духом того времени, в котором он живет, и с общественным мнением того народа, к которому он принадлежит. В «Сборнике переводов по педагогике, дидактике и методике» (1872) А.Г.Нимейер и Ф.Шварц названы «первыми светилами на горизонте педагогической теории» (370, с.386).

В этом понятии о воспитании заключается как обучение, так и то, что мы называем собственно воспитание. Обучение и воспитание так тесно связаны между собой, что разделить их нет никакой возможности» (Цит.по: 494, с.34). Воспитание связано с жизнью: «Человек, не понимающий духа времени и общественного мнения, есть ходячая развалина, живой мертвец» (Цит.по: 494, с.35). При этом «воспитание должно готовить воспитанника не только для настоящей минуты, а для более разумного, лучшего будущего», «...школа должна возвышаться над ложным общественным мнением» (Цит.по: 494, с.35).

Одним из популярных в те годы немецких педагогов (наряду с Нимейером, Магером) был Ф.Шварц (1766-1837 гг.). Он стремился преодолеть господство интеллектуализма в воспитании, подчинение его обучению. Ф.Шварц писал: «...Воспоминание незначительных, но собственных опытов сильнее действует, чем умопредставление о важнейших опытах, но чужих... Вообще должно сознаться, что обыкновенно слишком высоко ставят влияние обучения на воспитание и часто прельщают себя несбыточными надеждами. Всякое умопредставление действует слабее, нежели наглядность и самый опыт. Знание редко бывает источником действий; скорее – воображение, но более всего – чувство и природное побуждение. При всем том знание есть важнейшее средство воспитания, потому что более всех других находится во власти воспитателя» (318, с.142-143).

«Учебную книгу педагогики и дидактики» Ф.Шварца в изложении В.Куртмана на русский язык перевел старший учитель гимназии г. Риги С.Шафранов. Изданная в 1859 г. первая часть книги получила заголовок «Руководство к воспитанию». Она начиналась с определения воспитания в его отношении к развитию и обучению личности: «В науке разумеют под ним (воспитанием – *Г.К.*) нечто противоположное или естественному развитию человека, или обучению. В первом случае придают этому слову обширнейший смысл, заключающий в себе также и обучение... Сущность воспитания в теснейшем смысле есть нравственное укрепление» (365, с.1-2).

Наряду с опорой в воспитании на природные предпосылки развития детей и их индивидуальные особенности педагогам рекомендовалось учитывать иерархическую взаимосвязь типичного и своеобразного в педагогическом процессе: «Если распознать все личностные особенности каждого из питомцев, и если по ним расположить свой образ действий, то можно наделать много промахов... Личностные особенности, конечно, следует принимать в соображение, но не выводить же из них закона. Иным природным склонностям питомца воспитатель обязан благоприятствовать, но многим другим и прямо противодействовать. Иначе, под титулом личной особенности, плотская природа возобладает над нравственной» (366, с.191). Воспитание в «обширном» смысле Ф.Шварц и В.Куртман рассматривали как процесс, базирующийся на естественном развитии и в то же время опережающий, направляющий его.

В специальном параграфе «Понятие о воспитании в теснейшем смысле» оно определялось в его отличии от обучения: «В область его не входит то образование способности познавательной, которое состоит в сообщении питомцу уже готовых многоценных умопредставлений и называется обучением... Воспитание стремится развить в питомце телесные и духовные свойства до наивысшей степени совершенства, не придавая самостоятельной важности встречающейся при том передаче умопредставлений» (365, с.90).

«В теснейшем смысле (т.е. за исключением обучения, касающегося только одной стороны человека – его познавательных способностей)»

воспитание трактовалось не только вне жесткого, альтернативного разграничения с обучением, но даже в тесной связи с ним: «Человеческие способности столь тесно между собой связаны, что нельзя действовать на одну из них, не касаясь вместе с тем и других, поэтому и нельзя совершенно отделить обучения от воспитания, и названия эти употребляются, смотря по преобладанию признаков того или другого» (365, с.1-2). «Без обучения невозможно строго воспитательное устройство» (366, с.172).

Опыт речевого поведения и наблюдение рассматривались как необходимая база для сознательного усвоения законов, норм и грамматических правил языка. «Сознание возвышается и укрепляется чутьем... живое употребление языка должно предшествовать сознанию и само наводит на него» (366, с.384).

Ф.Шварц и В.Куртман исходили из того, что «возможно отделить науку преподавания от науки воспитания, хотя мы не утверждаем, что здесь возможно будет строго логическое разделение» (365, с.95).

Определением обучения начинается вторая часть педагогики Ф.Шварца и В.Куртмана, изданная в России в 1867 г.: «Первая и прямая цель обучения есть изоощрение способности умопредставления... Каждое правильное обучение действует вместе с тем и воспитательно уже потому, что не нарушает гармонии сил и что разум ставит нравственность выше знания и умения» (366, с.1).

В рассматриваемой педагогике центральной являлась проблема соотношения и единства теории и практики, индукции и дедукции в познании педагогических явлений. Достоинством педагогики называлась ее «тесная связь с жизнью», «постоянная проверка опытом» научных представлений (365, с.34). «Умозрение должно иметь свое основание в опыте, а опыт заимствовать себе свет от умозрения» (365, с.34).

При выявлении закономерностей воспитательного процесса важное значение придавалось анализу его состояния и результатов в их связи с педагогическими средствами в различных типах воспитательных учреждений, в том числе и специфических: «Осмотр разных родов исправительных заведений

и сравнение употребляемых в них средств воспитания было бы человечеству важнее иных кругосветных путешествий. Статистические обозрения результатов воспитательных заведений и мер, хотя они могут касаться только внешней стороны, могли бы повести к надежнейшим заключениям о целесообразности различных учреждений... Наглядное ознакомление с ходом воспитания и с воспитательными учреждениями, под руководством опытного воспитателя, должно послужить основанием воспитательного искусства: сюда относится посещение сиротских домов, заведений для воспитания покинутых детей, тупоумных и лишенных одного какого-либо внешнего чувства» (365, с.171, 27). Таким образом признавалось, что закономерности воспитания могут выявляться и в специфических условиях педагогической деятельности.

Осмысливая природу воспитательных средств, Ф.Шварц и В.Куртман сделали выводы о необходимости их системности, недопустимости изолированного применения воспитательных средств, обязательности учета при применении конкретных обстоятельств, возможности искажения и расхождения между целью и результатом: «Нет ни одного воспитательного средства, которое делало бы все прочие излишними; нет педагогического такого всеврачующего средства», необходимо «употреблять их в совокупности», «смотря по случаю и времени», «каждое воспитательное средство, будучи употреблено превратно или через меру, может принести вред» (365, с.172).

Зачастую в реальной воспитательной практике решающее бывает «не в том, что воспитатель имел на уме, но в том, как он подействовал на воспитанника. Тут сбывается иногда поговорка: «метил в ворону, а попал в корову» (365, с.192). Преувеличение словесных методов в воспитании нередко доходит до того, что «на детей перестают действовать слова воспитателя» (365, с.173).

Постепенность и системность в воспитании может сочетаться с «переломом». «Всякое воспитание должно быть синтетическим и непрерывным процессом, в воспитании не должно быть скачков и пробелов»,

но «когда дело идет о дитяти, воспитывавшемся дотоле совершенно превратно, если уже самой его нравственности грозит опасность, то необходим перелом» (365, с.190). Для умелого использования воспитательных средств педагогам необходимо качественное «теоретическое и техническое приготовление, которого не достает теперь» (365, с.206).

Фактически эти же проблемы впоследствии ставил и решал в своем опыте А.С.Макаренко: разделение науки о воспитании и обучении с учетом их связи, соотношение педагогической теории и практики, целей и результатов воспитания, сознания и поведения в воспитании, типичного и индивидуального, естественного развития человека и его воспитания, индукции и дедукции в познании педагогических явлений; природа педагогических средств, их системность и изменения с развитием воспитательного процесса, соотношение эволюционного и «взрывного» в воспитании, специфика методов перевоспитания, роль педагогической техники в практике воспитания и др.

Отечественная педагогика воспитанию в «тесном» смысле, в его направленности на жизненный опыт привычного поведения, уделяла много внимания. К.Д.Ушинский в статье «Грехи воспитания вообще и русского в особенности в отношении нервного организма детей» подчеркивал целесообразность ряда запретов на определенное поведение, необходимость распорядка в повседневных условиях жизнедеятельности и точного соблюдения правил поведения как основы для формирования привычек, «образа действия».

Он писал об обязательности «педантически строгого распределения детского дня», формирования привычек как основы «образа действий» воспитанника, обдуманности и конкретизации «действий» в правилах и требовании их «неуклонного исполнения» (395, с.270). «Не следует устанавливать такого правила, за исполнением которого следить нельзя, потому что нарушение одного правила ведет к нарушению других... привычки не будут укореняться, и вы лишитесь этой великой воспитательной силы... вредно действует на воспитание частая перемена воспитателей, если нельзя рассчитывать, что они будут следовать в своей деятельности одним и тем же

правилам» (395, с.271, 281). В статье «Воспитание привычек и навыков» К.Д.Ушинский писал: «Привычка есть основание воспитательной силы, рычаг воспитательной деятельности... только привычка открывает воспитателю возможность вносить те или другие свойства, принципы в самый характер воспитанника, в его нервную систему, в его природу» (395, с.278).

Привычку как основу воспитания рассматривал в «Письмах о воспитании» Н.В.Шелгунов, обращая внимание на недопустимость машинообразности и шаблонного характера действий личности: «Самые мелочные поступки наши определяются нашими привычками; весь склад нашей жизни, все наше воспитание есть собственно ряд известных усиленных привычек, которым мы не можем ни изменить, ни исправить... Говоря: человек «с характером», мы предполагаем присутствие какой-то сложной нравственной силы. И если хотим сказать, что в человеке этой силы нет, мы говорим: – человек «без характера» (415, с.639, 702).

К.В.Ельницкий в статье «Привычки, их значение и воспитание» (1898) писал, что «обогащение ума знаниями» - задача более легкая, чем воспитание привычек поведения (202, с.1). Говоря о необходимости участия сознания личности в управлении своим поведением, К.В.Ельницкий касался проблемы соотношения сознания и поведения в воспитании: одно сознание воспитанника еще не обеспечивает выработки в нем нужного навыка; оно является лишь одним из условий, способствующих выработке его» (202, с.22).

Привычки и навыки поведения, по К.В.Ельницкому, «не должны подавлять собою сознательной деятельности человека», «нужны как верные слуги, помогающие человеку подняться в своем усовершенствовании» (201, с.38-39). В формировании привычек поведения ведущую роль он отводил педагогам и учебному процессу, а также «товарищам» и «школьным правилам»: «школьный порядок регулирует поведение их (учащихся – Г.К.), а масса одновременно учащихся детей приучает их к совместной жизни и деятельности» (199, с.17).

На эту же, исключительно важную роль навыков поведения указывал известный государственный деятель того времени, Обер-прокурор Священного Синода, один из авторов проекта реформ 1860-х гг. К.П.Победоносцев. В работе «Воспитание характера в школе» (1900) он писал: «Одна **умственная** или воображаемая добродетель – ничего не стоит и производит лишь самообольщение... Великое дело навик: в нем существенная соблюдательная (консервативная) сила для природы человеческой и для человеческого общества... навик, - хотя и получает напоследок свойство автоматическое – в самом начале своем держится на сознании и требует усилия воли» (349, с.167, 164).

В.П.Вахтеров также обращался к проблеме соотношения сознания и опыта привычного поведения. В «Основах новой педагогики» он писал: «Если бы люди не обладали способностью приобретать навыки и привычки, их развитие не пошло бы дальше младенческой стадии. Мы только потому и можем в приобретении знаний и умений идти все вперед и вперед, что приобретенное раньше и закрепленное привычкой делаем достоянием области бессознательного автоматизма, а внимание и сознание освобождаем для приобретения новых знаний и новых умений» (175, с.364).

Известный в начале XX века педагог М.А.Куплетский, автор книги «Общеобразовательная школа в русском государстве», в «Заметках по теории религиозного воспитания» (1909г.) писал: «Нравственная привычка может образоваться не от нравоучений, хотя бы их приходилось слышать каждый день, и не от примеров, хотя бы примерам и следовали, а только от частых действий, определяемых соответственным чувством. Эта истина, ясно представляемая наукою о душе и вполне согласная с обыденными воззрениями, совершенно чужда ходячим фантастическим понятиям о воспитании» (265, с.109).

М.А.Куплетский считал школу «помощницей» в религиозном воспитании личности. Главные «факторы» религиозного воспитания – семья и церковь. В педагогическом процессе, «в религиозном развитии человека воспитание

важнее обучения и должно предшествовать ему, а обучение составляет только дополнение воспитания и непременно должно опираться на него» (265, с.62). Приоритет обучения опасен тем, что «человек будет двоиться, подобно фарисеям, казаться на словах не тем, что он есть на деле» (265, с.29). Поэтому «мало толку в одном только словесном выражении своих знаний» (265, с.29).

Анализируя психолого-педагогические взгляды В.Ф.Одоевского (1804-1869 гг.) – деятеля образования, историка музыки и композитора, В.В.Большакова обратила внимание на роль «уроков послушания», где детей пручали «не только понимать необходимость сидеть тихо, выполнять указания учителя, но и осуществлять эти требования и указания на деле» (Цит.по: 441, с.31).

К началу XX в. признавалось, что привычки поведения, формируемые на основе «внутреннего распорядка», «школьного порядка», «режима» заведения, прежде всего были нацелены на формирование «разумно-строгой дисциплины». Точные требования к поведению не должны были вырождаться в «мелочный педантизм и доходить до нелепостей» (312, с.206). С другой стороны циркулярные предписания, к которым относится «Практическая педагогика для средних учебных заведений» (1899), порицали невнимание к нюансам повседневной жизнедеятельности воспитательного учреждения и предписывали «заботливо следить за самыми последними мелочами в организме школы», соблюдая чувство меры, не опасаться «фальшивых упреков в педантизме» (312, с.206).

В «Журнале Министерства Народного Просвещения» «Очерки науки о воспитании» (1866) П.Д.Тимошенко назывались, наряду «с оригинальными трудами Ушинского и переводами Куртмана», необходимыми для работников школы книгами (51, с.92).

Автор вышеназванных очерков исходил из того, что «воспитание, которое управляет образом жизни питомцев, больше может сделать, нежели обучение» (377, с.211). Он рассматривал проблемы воспитания характера, под которым понимал «постоянный, определенный образ действий, так что в

известных случаях можно заранее сказать, как поступит ученик в том или ином случае» (377, с.71).

Проявление духовности в опыте поведения школьников – важнейший показатель эффективности «учебно-воспитательного дела», ибо «приближаться к Богу только устами дело очень легкое, но совершенно недостойное» (377, с.221).

В «Очерках науки о воспитании» П.Д.Тимошенко констатировал доминирование в практике школьного воспитания дисциплины «ограничения», «сдерживания», «торможения» и недооценку активной дисциплины. Хотя такое соотношение двух типов дисциплины, как писал П.Д.Тимошенко, и ведет к выработке необходимых в воспитательном отношении привычек – самообладания, исполнительности, ответственности, но одновременно «у дисциплины отнимает способность непосредственно действовать на внутренние силы воспитанника, - действовать воспитательно» (377, с.141). В этой связи ставилась проблема ограниченности сферы воспитания, опыта поведения школьников: «В современном воспитании мало обращается внимания на то, насколько обозначенные пределы деятельности помогают натуре воспитанника всесторонне развиваться – что составляет основную задачу воспитания» (377, с.162).

Как следствие – правила поведения соблюдаются во многом формально, из-за страха наказания. В результате «дисциплина является в воспитании пришлою силою, редко основывается на его началах и никогда ему не помогает» (377, с.141). Изъян «полицейской дисциплины», основанной исключительно на представлении о возмездии и страхе наказания, усматривали в том, что она оказывает «разрушительное действие на натуру ребенка: развивает в нем хитрость, лукавство, притворство и другие свойства, развитие которых никогда не может иметь в виду правильное воспитание» (377, с.161).

Недооценка сознательности в воспитании опасна тем, что школьник «будет стремиться демонстрировать принятые стандарты поведения, и это старание может легко обратиться в привычку, а потому в общественной

деятельности он явится лицом неискренним, фальшивым, а достигши такого возраста, в котором он предоставлен самому себе, принимает совершенно обратный образ поведения» (377, с.161-162). Такой результат воспитания – недопустим, ибо задача педагогики – имеющимися у ней воспитательными средствами распознавать «людей, для которых не быть, а казаться известною личностью – составляет основной закон их практической деятельности» (377, с.161).

Даже при исправлении или искоренении у школьника неприемлемых для воспитанного человека привычек рекомендовалось показать ученику эти недостатки «и приучать его самого исправлять их, а не вырабатывать манеры посредством особенной дрессировки, потому что в последнем случае усвоенные манеры остаются принадлежностью внешности и не будут иметь внутреннего основания в его чувстве... Воспитанник должен стараться удовлетворить собственному чувству, а не мнению других людей» (377, с.142, 234).

Развитие самостоятельности ребенка связывалось с постепенным применением и изменением системы педагогических средств. Считалось целесообразным воспитанникам «давать в виде исключения полную свободу, частью, чтобы видеть, умеют ли они (дети – Г.К.) ею пользоваться, частью, чтобы очевидно доказать им, как еще нужно для них руководство» (377, с.251).

Соответствующая детскому возрасту степень свободы ребенка, его самостоятельность, «самодеятельность» рассматривалась как основная характеристика его личности. При констатации какого-либо качества необходимо было отмечать «какое оно оказывает влияние на натуру вообще. Но при этом воспитанник все это должен проявить в своем поведении, а воспитатель должен доставить ему известную долю свободы» (377, с.233). Подчеркивалось, что «только являясь с известною долею самостоятельности, поступок воспитанника и дает основание воспитателю более определенным образом судить о том, насколько он овладел действительно тем или другим

нравственным началом, о чем трудно сделать заключение тогда, когда воспитанник буквально повторяет виденный образец» (377, с.155).

Запрещалось использовать «общие заявления, у которых нет фактического основания: был ленив, небрежен, несдержан, невежлив» (312, с.208). Высоко ценилось наличие у учителя педагогического такта: «Именно в жизни средней школы часто было бы крайне необходимо сохранять вежливость и самый тонкий такт, так как эти качества производят на чуткую молодежь даже более глубокое впечатление, чем мудрость и нравственное совершенство» (312, с.54).

«Очерки науки о воспитании» П.Д.Тимошенко нацеливали работников школы на такую организацию деятельности, при которой бы «воспитание отличалось основательностью, без этого оно не может быть прочным... воспитатель должен развивать в воспитаннике известные качества и сведения с такою прочностью и силою, что и то и другое сделалось его полною собственностью» (377, с.107). Заострялось внимание на максимально возможной объективности в оценке состояния воспитания и его результатов, подчеркивались опасные личностно-социальные последствия «лакировки» воспитания: «Воспитатель не должен умственных и нравственных недостатков своего воспитанника прикрывать ненужным блеском, с целью обмануть неопытных наблюдателей. Подобное поведение воспитателя будет не только преступлением перед воспитанником, которое дает вместо истинного усовершенствования ложное, но и перед обществом, в числе сограждан которого, вследствие такого поведения воспитателя явятся потом недостойные члены» (377, с.106).

Об этой же опасности в статье «О значении авторитета в воспитании» (1857) писал Н.А.Добролюбов: «Весь внутренний человек, развитый им (ребенком – Г.К.) не от себя, а навязанный извне, представляется ему чем-то чуждым, внешним, и весь, разом, без труда, опрокидывается, особенно если при этом вмешается какое-нибудь влияние, совершенно противоположное влиянию воспитателей... Эти люди или впадают в апатичное бездействие, становясь

лишними на белом свете, или делаются ярыми, слепыми противниками именно тех начал, по которым их воспитывали» (194, с.182).

Не расходясь по существу в оценке реальной практики воспитания с официальной педагогикой, Н.А.Добролюбов в определении путей преодоления негативных явлений отрицал конструктивный синтез регламентации и свободы, «внешнего» и «внутреннего», привычного опыта и сознания. Он считал педагогически целесообразной такую постановку воспитания, при которой бы взрослые «старались о развитии, а не о подавлении внутреннего человека в своих воспитанниках, и чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным – не по привычке, а по сознанию и убеждению» (194, с.183).

Официальная педагогика считала интеллектуалистическую трактовку сознания личности неприемлемой, опасной в плане общих результатов воспитания.

Одним из первых вопрос об эффективности воспитания в 1857 г. поставил К.Д.Ушинский. В статье «Три элемента школы», опубликованной в «Журнале для воспитания», он указал на «воспитательную силу» школы, ее самостоятельность и относительную независимость от целей и идеалов воспитания. В этой связи он писал: «Сила всегда слепа: она идет и по ложной, и по истинной дороге; но что же возможно без силы? Как бы ни были чисты и возвышенны цели воспитания, оно должно еще иметь силу, чтобы достичь этих целей» (391, с.37). Пример эффективного воздействия «воспитательной силы» К.Д.Ушинский видел в английских учебных заведениях, деятельности реформатора средней школы Т.Арнольда.

Педагогически неуправляемая «воспитательная сила» школы ведет к тому, что «новый источник зла обильно сочится в лоно общественной жизни» (391, с.50).

Важную роль в организации «воспитательной силы» школы он отводил правильному выбору «главного воспитателя» – директора школы; соразмерности числа воспитателей и воспитанников; преемственности в воспитании, его опоре на традиции: «В школьном воспитании самое важное

дело – выбор главного воспитателя... Обширность и многолюдство учебного заведения никогда не должны превышать пределов возможности личного наблюдения и влияния главного воспитателя... иначе он поневоле перестанет вести заведение: оно само поведет его за собой... С утверждением духа заведения пределы его могут расширяться... таким заведением надобно дорожить..., его лелеять и беречь, как дорогое многоплодное растение; и новый воспитатель, сменивший прежнего, должен всегда помнить, что на таком богатом соками корне можно многое привить, но что самого корня касаться не должно» (391, с.48).

Немаловажным фактором эффективности воспитания К.Д.Ушинский считал материальное положение педагога, оплата труда которого должна «вознаграждать не только за труд, но и за потраченные с пользой для общества годы жизни», ведь воспитатель вынужден «жертвовать всем своим временем воспитанникам» (391, с.50).

Н.И.Пирогов в «Правилах о проступках и наказаниях учеников Киевского учебного округа» (1859) констатировал определяющую роль в системе деятельности школы ее «духа», который бывает как стихийным, так и целенаправленным: «Во всех учебных заведениях рано или поздно развивается дух корпорации, который при известных условиях, может повредить законности и поддержать ее» (347, с.191). Содействие тому, чтобы «корпоративный дух» укреплял «нравственные связи между учащимися и целым учреждением» Н.И.Пирогов называл «главной задачей педагогики» (347, с.192).

Как известно, к 70-м гг. XIX в. в европейском образовании возникло целое направление, которое было обозначено как «гербартианство». Его центрами стали университеты Лейпцига, Йены и Вены, а также «Ассоциация научной педагогики г. Лейпцига» и «Ежегодник ассоциации научной педагогики». Идеи немецкого педагога И.Ф.Гербарта (1776-1841 гг.) к этому времени стали сильно влиять на педагогическую теорию и работу средних школ в большинстве европейских стран, в том числе и в России. Это влияние

сохранялось за рубежом до начала XX в., до зарождения мощного новаторского педагогического движения – «реформаторская педагогика». Отечественная официальная педагогика оказалась в стороне от этого движения, и влияние педагогической концепции И.Ф.Гербарта на учебно-воспитательный процесс средней школы сохранялось вплоть до вступления в 1914 г. России в первую мировую войну.

В «Общей педагогике, выведенной из цели воспитания» (1806) И.Ф.Гербарт подчинил обучение воспитанию «силы нравственного характера». Он писал, что не представляет воспитания без обучения. При этом он не отрицал возможности организации обучения без воспитательного потенциала – дающего учащимся главным образом лишь систему знаний и навыков.

Как свидетельствуют результаты исследований Н.Хильгенхера, еще до И.Ф.Гербарта теории и практики образования в Германии делали различие между воспитанием и обучением. Под воспитанием понималось формирование характера с целью усовершенствования личности, суть обучения – знакомство с миром, сообщение новых знаний, формирование навыков (591, с.229). Заслугу И.Ф.Гербарта и его новаторство Н.Хильгенхер видит в том, что главную роль в «воспитывающем обучении» И.Ф.Гербарт отвел личному опыту ребенка, развитию его «многостороннего интереса, самостоятельной умственной деятельности» (591, с.240).

Вводя в педагогическую теорию термин «воспитывающее обучение», И.Ф.Гербарт направил обучение на формирование правильного «восприятия мира» и людей, «многостороннего интереса», стремления к насыщенной умственной деятельности на основе развития «нравственной интуиции», укрепления характера и силы воли.

Отечественная официально действующая педагогика в соответствии с концепцией «воспитывающего обучения» целесообразно разрабатывала проблемы формирования «умственного кругозора» школьников, признавая систематизированные знания необходимой предпосылкой самостоятельной деятельности. В соответствии с этой концепцией затруднения и

нерешительность школьников в сложных ситуациях П.Д.Тимошенко связывал с отсутствием у детей «большого количества фактов, необходимых для объяснения дела» (377, с.183). При этом подчеркивалось, что хотя «отчетливость, твердость и богатство познаний есть необходимое условие для развития твердости характера,... но она зависит и от других причин» (377, с.183).

К началу XX в. в отечественной педагогике отмечалось сильное влияние на практику воспитания такого явления, как «дух» школы. Одним из первых на него обратил внимание в 1857 г. К.Д.Ушинский. В опубликованной «Журналом для воспитания» его статье «О народности в общественном воспитании» указывается на «невидимый дух учебного заведения», который «живет, кажется, как и домовый, в стенах заведения и равно подчиняет себе всякий личный характер» (386, с.64). Таким образом, К.Д.Ушинский отразил такие характерные признаки «духа» школы, как «неуловимость», «невидимость», типизация индивидуального поведения.

В том же году, в том же журнале была опубликована статья «О духе в учебных заведениях» (автор не указан, в конце статьи значится подпись: д-р Л-ич). В ней говорилось: «Дух учебного заведения есть выражение составившегося между воспитанниками заведения понятия о степени необходимости заниматься науками и о долге чести в исполнении своих обязанностей в отношении начальства, товарищей и общества. Единомыслие общества и направление единомыслия проявляются во внешности однообразием поступков каждого из членов, что и составляет так называемый тон, или что равно, дух» (337, с.149). В этой попытке теоретически осмыслить явление «духа» отмечены общие ценности всего «общества» школы, их символизация во внешних формах, процедурах и ритуалах. Важнейшая черта «духа» школы – его отражение в поведении воспитанников, их отношении к своим обязанностям, администрации, во взаимоотношениях между собой.

Писатель и педагог Л.Н.Толстой, в 1860 г. выступая за ограничение задач школы обучением, без права ее вмешательства в воспитание характера и

убеждений личности, отметил сильное воздействие на детей «духа» школы. Отражая свои педагогические наблюдения в «Дневнике Яснополянской школы за ноябрь и декабрь месяцы 1862 г.», он фиксировал, что в его школе есть что-то неопределенное, «что-то совершенно неизвестное в науке педагогике и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения – это дух школы» (381, с.173).

К.В.Ельницкий в изданном 24 раза в дореволюционной (1917) России «Курсе дидактики» достаточно неопределенно писал об этом явлении, указывая лишь на широту «духа» («всех других воспитательных элементов») и решающую роль в его формировании личных качеств педагогов и администрации. «Дух» школы в его понимании – это «продукт, главным образом, личных свойств учителей и заведывающих школой, а также всех других воспитательных элементов, влияющих на учеников» (200, с.113).

А.Н.Острогорский подметил зависимость этого явления от индивидуальных особенностей «главного воспитателя» – директора школы. В статье «Об отношении семьи к школе» (1899) он писал, что «есть заведения, на питомцах которых видна печать лица, стоящего во главе школы», «нередко у учебных заведений складывается своя физиономия, которая может зависеть от состава или преподавателей, или учеников» (334, с.12).

М.И.Демков в главе XI «О ходе урока и духе обучения» своего «Курса педагогики» писал, что «в обучении учителя так или иначе будет отражаться дух школы», «дух обучения прежде всего зависит от личности учителя, затем от духа всего учебного заведения» (190, с.189).

При слабом действии этого фактора воспитания «все остальные реформы не могут пустить корни, а столкнутся с поколением людей, которые не доросли до понимания новых задач» (399, с.6).

Официальная педагогика подчеркивала не столько необходимость заботиться о достижении своих целей отдельным учителем-предметником, сколько первенство общего результата деятельности школы: «Отдельный преподаватель является только членом большого целого, учительской

корпорации и всего организма гимназии. Поэтому учитель не только должен иметь в виду свою цель, но и думать о том, что все другие стремятся вместе с ним к той же цели» (312, с.67).

В «Общей педагогике» (1904) Т.Циглера, одного из известнейших последователей И.Ф.Гербарта, говорилось «об общей системе воспитания, которая важнее всех отдельных мероприятий» (399, с.63). «Корпоративный дух небольших школьных обществ» назван основным фактором воспитания, а его основы связывались прежде всего с организацией жизненного опыта учащихся: «школа является первым жизненным потоком, в котором образуется характер, и как бы нравственным организмом, в котором впервые может развиваться дух взаимной зависимости, социальный дух, и прибавим еще дух государственности» (399, с.64).

К началу XX в. в отечественной педагогике имелись подходы, подчиняющие воспитание как специфическое педагогическое явление учебному процессу. Так, в рекомендованной для отечественной школы «Практической педагогике для высших учебных заведений» А.Маттиаса воспитание осмыслено с точки зрения задач обучения: «Хорошее преподавание, при условии если преподаватель твердо понимает свою цель, имеет самое сильное воспитательное значение.

Влияние школьных порядков и дисциплины имеет меньшее значение, чем указанный фактор; школьные порядки и дисциплина являются только в качестве поддержки, играют служебную роль и имеют лишь второстепенное значение» (312, с.192).

Идею главенства обучения в воспитании поддерживал в работе «Общеобразовательная школа в русском государстве» М.А.Куплетский: «Правильная, живая, плодотворная постановка учебной деятельности школы уже сама по себе в значительной степени гарантирует и успешность ее воспитательной деятельности» (266, с.5). Как он выражался, «дополнительное средство» к этому – «правильное влияние организации школы: господство в ней разумного, строгого и делового порядка и духа» (266, с.5).

Говоря об «организации школы», ее «строе», Д.И.Тихомиров в 1900 г. свел эти явления в своем труде «Об основах и организации средней школы» к содержанию учебного процесса (378, с.10).

Педагогическая теория в общем плане ставила проблему соотношения физического и духовного в воспитании человека. Обычно учебные и научные труды по педагогике и воспитанию начинались с изложения проблем «телесного» воспитания. Сами авторы первенство этих проблем объясняли тем, что в начальный период жизни человека воспитание тела предшествует воспитанию духа.

Физическое воспитание рассматривалось как мощный фактор развития личности в педагогике Ф.Шварца и В.Куртмана. В особом параграфе «О телесном воспитании вообще» они говорили о значении физического воспитания «не только для самого тела, но и исходя из его связи с духом» (365, с.291). Кроме сохранения здоровья и приобретения навыка свободного владения своим телом, перед физическим воспитанием ставилась задача формирования «остроты внешних чувств, которые отчасти относятся и к духовной стороне жизни», «поддержания в питомце равновесия сил и охраны его тела от вреда, происходящего вследствие преобладания умственной деятельности» (365, с.291, 300).

К.Шмидт в «Гимназической педагогике» рассматривал воспитанника как «организм в отношении телесном и духовном». Поэтому «кто хочет воспитать человека, тот должен воспитывать в нем гармонически и тело, и душу: дух не должен развиваться за счет тела, а тем более тело не должно развиваться за счет духа» (186, с.23). В те же годы другой немецкий педагог – Циллер, последователь И.Ф.Гербарта исключал физическую активность из числа воспитательных факторов: «посредством воспитания не должно быть развиваемо тело ребенка, потому что там, где дело идет непосредственно о заботах о теле и его благополучии, обращаются не к воспитателю, а к врачу... Только заботы воспитателя о духовной жизни ребенка существенны» (Цит.по: 320, с.48).

Принципиально иную позицию по вопросу о соотношении физического и духовного в воспитании занимал немецкий педагог А.Д.Дистервег. К.Д.Ушинский избрал для перевода его статью «Педагогическая гимнастика», которую опубликовал в «Журнале Министерства Народного Просвещения» (1864 г., № 1, 4). В этой статье А.Д.Дистервег настаивал на том, что «гимнастика должна действовать педагогически, равно как педагог гимнастически, при воспитании и образовании оба направления не должны идти отдельно, а находиться в органической связи» (Цит.по: 494, с.48).

В «Психологических монографиях» (1860) К.Д.Ушинский заострил внимание на сложности и значимости вопроса соотношения духовного и физического в жизни человека и в его воспитании: «выдающиеся мыслители потратили немало усилий для того, чтобы удовлетворить заданную потребность человеческой мысли в объяснении тайны сочетания двух сторон человеческой природы» (Цит.по: 494, с.48).

Понимая труд как активность в широком смысле, включая и физическую активность, К.Д.Ушинский дал характеристику социально-воспитательной, социально-психологической сущности труда. Статьей «Труд в его психическом и воспитательном значении», которая была опубликована в «Журнале Министерства Народного Просвещения» в 1860 г. (№ 7), К.Д.Ушинский дополнил появившийся к тому времени в журнале «Современник» социально-экономический анализ роли труда (дан Н.Г.Чернышевским в комментариях к главам «Политической экономии» Милля в начале 1860).

П.Д.Юркевич в «Чтениях о воспитании» посвятил физическому воспитанию §9 «Отношение души к телу», §10 «Тело как орган движения», §11 «Тело как орган знания», §12 «Общее чувство тела, или чувство жизни». В его «Курсе общей педагогики» физическому воспитанию отведена целая глава «Педагогическое попечение о теле воспитанника», в которой есть §101 «Природа и здравый смысл в деле телесного воспитания».

П.Д.Тимошенко в «Очерках науки о воспитании» констатировал традицию преимущественной заботы «о развитии только душевных

способностей, оставляя без внимания развитие тела... такой характер воспитания сказывается вредными последствиями и на духовной организации воспитанника. Такое воспитание осуждает и сама педагогика, а неудовлетворительность его не может быть поставлена ей в вину» (377, с.8, 55). Необходимо «установление надлежащих отношений между физическою и духовною природою ребенка» (377, с.59). Об актуальности этой задачи писал в статье «Новые труды, появившиеся на русском языке по вопросу о физическом образовании в школе» П.Ф.Лесгафт (269, с.22).

В 1906 г. К.Н.Вентцель – педагог, теоретик и пропагандист свободного воспитания – в ходе критики официальной педагогики проблемы школьного физического воспитания связал с «внутренним распорядком» жизнедеятельности учреждения: «В области физического воспитания современная школа обуздывает естественную экспансивность жизни, которую обнаруживают дети... Детям препятствуют играть, бегать, шалить, развиваться свободно и естественно и затем путем насилия и принуждения стараются вызвать физические упражнения, которые, конечно, не могут иметь той цели, какую имеют упражнения свободные, естественные, вытекшие из внутренних побуждений ребенка к физической деятельности» (177, с.6). Основываясь на волюнтаристической этике, главную задачу воспитания К.Н.Вентцель видел в создании условий и возможностей для развития воли ребенка путем свободы действия.

Критика современниками отечественной педагогики, официально действующей в школе начала XX в., вполне соответствует ведущим тенденциям развития европейской педагогики и школы того времени. Р.А.Валеева показала сущностные черты «педоцентристской революции» и критику «старой» педагогики. В официальной педагогике реформаторская педагогика выделяла неприятие детства как важнейшего этапа к будущей, «настоящей» взрослой жизни, игнорирование самобытности и своеобразия психики ребенка, его стремления к самораскрытию и творческой самореализации; обращение к шаблонным, формализованным методам

воспитания и обучения без учета особенностей личности ребенка и его природы; отсутствие знаний о ребенке, которые должны стать основой гуманистических взаимоотношений взрослых и детей (443, с.52).

В 1893 г. редакция журнала «Вестник воспитания» перевела на русский язык труд английского педагога Роберта Герберта Квика. Перевод был издан в виде приложений к вышеназванному журналу. «Антитезу между старым и новым воспитанием». Р.Г.Квик определял через соотношение «учености» и конкретного жизненного опыта школьника: старое воспитание» делает акцент на том, «что знает ученик», а «новое воспитание» - на том, «как он поступает и каков он сам» (231, с.294).

Педагог и психолог П.Ф.Каптерев в русле западного либерально-демократического типа образования, отошел от педагогических традиций, заложенных К.Д.Ушинским, утверждая первенство общечеловеческого перед «народным» в педагогическом идеале. Теорию педагогического процесса он разрабатывал на основе его автономности, свободы от регламентации со стороны государства и церкви, руководящей роли педагогического совета в управлении школой. Говоря о прогрессивной функции научно-педагогического знания, в работе «Педагогический процесс» (1905) он рассматривал педагогику как «приготовительницу лучшего будущего» (224, с.44). Цитируя слова немецкого философа, физика, математика и лингвиста Г.В.Лейбница: «Отдайте мне воспитание, и прежде чем пройдет одно столетие, я изменю лицо Европы», П.Ф.Каптерев называл школы «кухнями души», повысить эффективность их деятельности считал возможным на основе «знания свойств человеческой природы и главнейших условий ее развития» (Цит.по: 224, с.42, 44). В его понимании, воспитание присоединяется к саморазвитию и «может действовать только на его почве, по его образу и подобию» (Цит.по: 224, с.6).

Характеризуя отечественную школу начала XX в., П.Ф.Каптерев говорил о «механическом отношении учителей к делу», «канцелярском характере педагогических советов», «односторонности, безжизненности и отвлеченности школы» (225, с.7, 10).

За введение нового духа в школу в 1900 г. выступил литературовед и педагог Ю.Айхенвальд, так определяя коренной недостаток официальной педагогики: дети «насильно подводятся под общий уровень нравственного и умственного шаблона» (Цит.по: 438, с.65).

Сторонники «новой педагогики» в России стремились «ликвидировать стереотипы поведения» воспитанников и педагогов, дать простор развитию внутренней мотивации личности. При этом они не учитывали прогрессивных тенденций в развитии целей и средств официально действующей в школе педагогики, противопоставляли охранительно-стабилизирующую и прогрессивно-опережающую функцию образования: «Дать возможно больше полезных знаний, по возможности больше полезных знаний, по возможности по всем наукам, – вот главная задача старой педагогики... Новая педагогика выставляет новый лозунг: свобода, творчество детей. Новая педагогика и ставит своей целью сделать из школы именно лабораторию, где бы молодые работники жили всем существом своим, радовались и мучались над творческим воплощением своих переживаний, придавали бы им реальные формы, прилагали познания на деле» (396, с. 20-23).

В начале XX в. под влиянием трудов американских психологов Д.Болдуина и С.Холла, а также немецкого педагога и психолога Э.Меймана, создавшего «экспериментальную педагогику», используя естественно-научные методы исследования, – в России получили распространение работы педологического характера. В этом направлении работали психолог А.П.Нечаев, физиолог и психиатр, психолог В.М.Бехтеров, невропатолог Г.И.Россолимо. Стремление педагоги освоить объективные методы привело затем к бурному развитию педологии. Целостное восприятие личности ребенка и процесса ее развития педология стала заменять механическим объединением знания о различных направлениях человеческой психики. Тестовые обследования, внедряемые в педагогическую теорию и практику, изменяли систему деятельности школы.

В условиях бурного развития естественных и медицинских наук, экспериментальной психологии и педагогики, педологии официальная педагогика все более «растворялась» в системе социально-гуманитарного знания. Ее представители констатировали «отчуждение педагогики от самой себя и смешение ее с психологией (и физиологией)» (332, с.1).

М.А.Олесницкий выступал за самостоятельность педагогики в системе научного знания, так определяя сложившееся положение: «В руководствах по педагогике излагают психологию, педагогический же материал в виде практических замечаний получает здесь как бы второстепенное значение... Книга озаглавлена – педагогика, и урок идет по педагогике, а между тем они (ученики – Г.К.) слышат психологию. Ни малейшего сомнения, что педагогические принципы и правила должны быть основаны на данных психологии, но психология должна иметь здесь служебное значение, быть только средством, а не целью» (332, с.2).

Таким образом, к началу XX в. в отечественной педагогике воспитание в его отличии от обучения рассматривалось как организация личной жизненной практики, конкретного опыта поведения детей в реальной, социально и личностно значимой деятельности. В «широком» смысле воспитание трактовалось в его связи с обучением как специфическим процессом, в котором акцент делается на знании как обобщенных, выработанных в общественно-исторической практике результатах познания человеком действительности. Соответственно такой трактовке воспитания как главной категории педагогики определялся и ее предмет. Педагогика в «собственном» («тесном», «узком») смысле включала лишь проблемы воспитания в отличие от обучения. Предмет педагогики в «широком» смысле охватывал и обучение не только в его самоценности, но и в значении для воспитания.

В противовес широко распространенной интеллектуалистической трактовке воспитания, внимание акцентировалось на необходимости педагогически целесообразного управления процессом накопления школьниками опыта привычного поведения в его самоценности и в связи с

формирующимся сознанием личности. «Внутренний распорядок» жизнедеятельности школы, закрепленный в установленных правилах и способах их поддержания, был нацелен на упорядоченность отношений и дисциплину, сочетание регламентации и саморегуляции поведения, исполнительности и самостоятельности, ответственности и инициативы. В то же время в педагогической теории отмечалось преобладание в школьной практике дисциплины «сдерживания». Причину этого явления усматривали в ограниченности сферы накопления жизненного опыта школьников. Эффективность воспитания, прочность его результатов связывались с таким явлением, как «дух» школы. Основательной научной разработки в то время оно еще не получило, так же, как и поставленная в плане предмета общей педагогики проблема физического воспитания в его отличии и в связи с духовным воспитанием личности.

1.2. Воспитание в его связи с социальной средой в отечественной официальной педагогике (1917-1953 гг.)

Вклад ведущих представителей педагогической теории и практики в разработку категории воспитания (1917-1953 гг.). Правительство, пришедшее к власти в результате революционных событий 24-25 октября 1917 г., нуждалось в научно-педагогической разработке положений марксистско-ленинского учения о коммунистическом воспитании, его главных принципов и целей. Еще в «Инструкции делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам», составленной в 1866 г. К.Марксом, говорилось о громадном социально-политическом значении воспитания молодежи: «Наиболее передовые рабочие вполне сознают, что будущее их класса, и следовательно, будущее человечества, всецело зависит от воспитания подрастающего поколения» (309, с.198).

Преимущество в понимании исключительной важности воспитания для закрепления и развития политических завоеваний видна в работе «РКСМ и

бойскаутизм», написанной в 1922 г. одним из ведущих государственных и партийных деятелей того времени, теоретиком и организатором советской системы образования Н.К.Крупской: без эффективного воспитания «задаром окажутся все принесенные на алтарь революции жертвы, без этого – нет победы пролетариата, без этого – гибель» (262, с.30). В речи «Идеалы социалистического воспитания», сказанной Н.К.Крупской в 1918 г., изменения в системе политической власти назывались объективной предпосылкой для воспитания «нового человека»: жизнь оказывает «громадное влияние на воспитание человека, поэтому реорганизация общественного строя в деле воспитания имеет громадное значение» (249, с.83).

Таким образом, проблемы воспитания являлись важным направлением коммунистического строительства, нуждающегося в коллективистах с активно-творческим мышлением, людях, способных к волевому усилию и практически-действенному выражению преданности идеалам коммунизма.

В оценке существовавшей к концу 1917 г. практики школьного воспитания отмечались его подчинение учебному процессу, слабая реализация направленности на характер и волю личности: «Воспитание приносилось в жертву обучения, интеллект ставился на первый план, забывали о выработке характера, о развитии воли» (58, с.269).

Новые подходы к воспитанию проходили проверку в опытно-показательных учреждениях Наркомпроса. В 1925 г. действовало 24 центральных опытно-показательных учреждения и более 100 местных. Опытным показательным учреждением Украинского Наркомпроса в 1923 – 1926 гг. была Полтавская трудовая колония им. М.Горького (до ее переезда в Куряж, под Харьков – руководитель А.С.Макаренко).

Реформирование отечественного школьного воспитания осуществлялось в единстве с процессом формирования советской педагогики. Ее становление в качестве официальной концепции в 20-е гг. определяли идеи Н.К.Крупской, А.В.Луначарского, Н.Н.Иорданского, А.Г.Калашникова, А.П.Пинкевича, П.П.Блонского, С.Т.Шацкого и др. Центральным в педагогической теории и

школьной практике стал термин «социальное воспитание». Об официальном его значении и употреблении применительно ко всей системе советского воспитания свидетельствуют наименование одного из главных подразделений Наркомпроса РСФСР – Главное управление социального воспитания и политического образования (Главсоцвос).

Программой для становления советской педагогики и школы стала речь А.В.Луначарского «О социальном воспитании» (3 ноября 1918 г.), где он показал генезис идеи социального, общественного воспитания и реальность ее осуществления при социалистическом строе. А.И.Ульянова-Елизарова конкретизировала эту идею в издании: «Основы социального воспитания с точки зрения коммунизма» (1920). Н.К.Крупская в 1924 г. обобщила работу в СССР в области социального воспитания в предисловии к сборнику «Современная практика социального воспитания».

Она так определяла главную цель общеобразовательной политехнической школы: подготовка «нового поколения людей, которые явились бы и работниками производства, и хозяевами его в полном смысле этого слова» (261, с.31). В новом объединении людей важна не только духовная, но и «организационная» связь, т.к. это объединение людей действия, созидания, социального творчества. Говоря об единстве обучения и воспитания, она обращала внимание на различие этих процессов (Цит.по: 494, с.53). Особо Н.К.Крупская подчеркивала, что воспитательные задачи определяют «в значительной степени весь дух школы» (247, с.27).

Еще в 1918 г. в статье «На пути к трудовой школе» С.П.Шацкий высказался за такую организацию жизнедеятельности школы, которая опережала бы практику жизненных отношений людей: «Правильно организованная школа всегда должна идти впереди общества как наиболее свежая часть его» (412, с.36). В «Основах и практике социального воспитания» (1923) эту мысль поддержал Н.Н.Иорданский, в 1921-1922 гг. заведовавший Главсоцвосом: школа должна быть «не только в уровень жизни, ее требований, подчиняться ее директивам, но стать выше ее, воспитывая будущих строителей

жизни», при этом «воспитанию нельзя отрываться от реальной действительности» (218, с.1). За приоритет опережающей социально-воспитательной функции школы высказалась в докладе на II Всесоюзном съезде пионерработников (1925) Н.К.Крупская: «Школа должна идти несколько впереди жизни» (250, с.158).

Государственно-правовую базу для деятельности отечественной школы на принципах общедоступности, светскости, трудового начала и бесплатности учебно-воспитательного процесса, совместного для девочек и мальчиков, закрепили «Положение о единой трудовой школе РСФСР» и «Основные принципы единой трудовой школы» (1918). В этих документах говорилось о связи воспитания с жизнью и государственной политикой, активных методах воспитания и обучения, всестороннем развитии каждого ребенка. «Школьная коммуна», «реальная солидарность интересов», «коллективный производительный труд и организация всей школьной жизни», самоуправление создавали основу для воспитания и обучения в процессе живой практики, опыта поведения в школе и жизни.

Среди педагогов 20-х гг. был широко распространен лозунг «жизнь диктует программы». Перевод и выпуск учащихся осуществлялись на основе отзывов педагогических советов, без отметок; никакие наказания в школе не допускались; учащимся предоставлялась «полная самостоятельность» – таковы государственно-правовые основы школьного воспитания в 20-е гг.

С принятием Наркомпросом РСФСР «Положения об организациях учащихся в школе второй ступени» (1921), большое значение в социальном воспитании приобрели общественные организации учащихся. V съезд РКСМ 19 мая 1922 г. положил начало массовому развитию пионерского движения. В тезисах доклада на партсовещании по народному образованию (1925) Н.К.Крупская нацеливала на преобразовательный, общественно-полезный, опережающий характер пионерского движения, которое «ставит себе целью разумное налаживание жизни и работы не только в школе, но и в семейном быту и во всей окружающей среде» (257, с.149).

Она категорически возражала против распространяющегося в практике работы школы явления, отражаемого термином «общественная нагрузка». Ибо он закреплял прежде всего заданный, исполнительский и принудительный характер деятельности. В воспитательных же целях «важно, чтобы ребята вглядывались в жизнь и смотрели, как эту жизнь надо переменить к лучшему» (244, с.476).

В 20-е гг., как показала Р.Б.Вендровская, в деятельности отечественной школы осуществлялся целенаправленный поиск путей, методов и форм наиболее полного обеспечения единства обучения и воспитания» (445, с.101). В русле этого направления Н.И.Попова – известный деятель образования того времени, автор книги «Школа жизни» (1925), так определяла основную задачу школы того времени: создать «систему общественного воспитания, органически слитую с образовательной работой» (Цит.по: 445, с.101).

На основе тесной связи с жизнью, социально-культурной практикой и общественно-полезной работой строились содержание и методика школьного обучения 20-х гг. Его воспитательная и развивающая функции, усиленные за счет повышения роли жизненного опыта учащихся, обеспечивали активность и критичность их ума, навыки коллективной учебной работы. При этом собственно обучающая функция, формирующая прочную систему научных знаний у учащихся, существенно недооценивалась. Это отрицательно сказалось на результативности всего обучения, игнорирующего устойчивые традиции классно-урочной системы.

Поэтому, несмотря на содействие школьному обучению и воспитанию социальной среды, наличие крепкой связи внеклассных и внешкольных мероприятий с практикой демократических и социалистических общественных преобразований, к концу 20-х гг. стало очевидным, что провозглашенный в 1918 г. курс на приоритет воспитания в школе оказался неэффективным. Он нанес ущерб учебно-образовательной работе и стал разрушать всю систему деятельности школы, вел к снижению в ней роли порядка и дисциплины, порождал неуважение к учителю и школьной администрации.

При отсутствии норм «внутреннего распорядка» и системы педагогически целесообразных средств их поддержания, П.П.Блонский основную ответственность за воспитание культуры поведения детей возлагал на руководителя физическим воспитанием в школе: «Если хотите узнать, как поставлен в школе физвос, идите не в гимнастический зал, этот «храм» учителя-гимнаста, идите в класс и там наблюдайте детей, как они толкаются и дерутся на переменах, как их учительница растеривает во время экскурсии» (167, с.42).

В 1918 – 1922 гг. П.Ф.Каптерев в ряде статей в журнале «Педагогическая мысль» изложил свою программу обновления общего образования в России, основанную на независимости школы и педагогики от влияния политических партий. Он не принял идею единой трудовой школы. (С 1921 г. – профессор Воронежского университета и Института народного образования).

В 1919 г. вышла книга П.П.Блонского «Трудовая школа» (ч. 1-2). Ее главную идею: школа должна вводить ученика в мир «индустриально-коллективистической культуры» - высоко оценил В.И.Ленин. П.П.Блонский – первый ректор Академии социального воспитания (народного образования – в 1919 г. и коммунистического воспитания – с 1923). С 1922 г. она функционировала как высшее учебное заведение по подготовке педагогических кадров. В 1922-1924 гг. вышло несколько изданий «Педагогики» П.П.Блонского.

Его трактовка психолого-педагогических явлений противоречива: их объяснение с позиций «биогенетического закона» Э.Геккеля и педоцентризма сочетается с установкой на целостное изучение личности, ее воспитание в единстве с социальной средой, практическим жизненным опытом. П.П.Блонский критиковал «свободное воспитание», буржуазную трудовую школу, идею «моральной дефективности» детей (последнее – практически одновременно с Н.К.Крупской и А.С.Макаренко, в начале 20-х гг.).

В 1921 г. в работе «Марксизм как метод решения педагогических проблем» П.П.Блонский писал: «Поражаешься, какое отсутствие определенного

научного метода господствует в современной педагогике» (161, с.301). Методологической основой педагогики советского периода провозглашалась материалистическая диалектика, которой отводилась роль метода познания и практического преобразования педагогической действительности. Универсальные законы диалектики – всеобщая связь явлений, переход количественных изменений в качественные, развитие как борьба противоположностей, диалектическое отрицание – необходимо было обогатить конкретно-педагогическим содержанием.

О преувеличении роли социализации в формировании личности, отсутствии целесообразной стратегии взаимодействия социальной среды и школьного воспитания красноречиво свидетельствует «Программа изучения поведения ребенка или детского коллектива» (1924). В ней С.С.Моложавый суть школьного воспитания усматривает в целенаправленной деятельности отдельного педагога, управляющего воздействиями социальной среды: «Социальная среда – есть истинный рычаг воспитания, вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. Как садовник был бы безумен, если хотел бы влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка» (Цит.по: 520, с.54).

В 1920-1926 гг. было произведено несколько изданий книги В.Н.Шульгина «Основные вопросы социального воспитания», где социальное воспитание начинает мыслиться как антипод школы. А.С.Макаренко увидел в этой книге принципиальную ошибку: установку на стихийное влияние среды, ослабление руководства воспитанием. В 1922-1932 гг. В.Н.Шульгин руководил Исследовательским институтом методов школьной работы.

Большое влияние на школьную практику имела книга Н.Н.Иорданского «Основы и практика социального воспитания», много раз переиздаваемая в первой половине 20-х гг. Анализируя то, что в ней говорится о работе воспитателя, А.С.Макаренко писал: это далеко не соответствует духу социального, коллективного воспитания, т.к. не выходит за рамки

обособленной личности воспитателя и его персонального отношения к ребенку. «Здесь вообще функционируют души..., а не реальности» (Цит.по: 494, с.56). В книгах «Детский дом-коммуна» (1919), «Организация детской среды» (1925) Н.Н.Иорданский рассматривал демократическое управление школой как важный фактор нового воспитания. Он отстаивал взгляд на школу как на относительно самостоятельный институт.

В начале 20-х гг. С.И.Гессен, будучи заведующим кафедрой философии и педагогики Томского университета, в сибирских журналах начал публикацию труда «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». Книга вышла в 1923 г. в г. Берлине (в декабре 1921 г. С.И.Гессен эмигрировал в Германию).

А.П.Пинкевич в 1924 г. опубликовал работы «Педагогика. Т.1. Теория воспитания. Курс лекций» и «Основные проблемы современной школы». В 1924-1925 гг. вышла его 2-х томная «Педагогика» (т.1 – Опыт марксистской педагогики; т.2 – Трудовая школа). В то время, когда педагогика многими рассматривалась лишь как «прикладная» философия, биология, психология, социология, – А.П.Пинкевич отстаивал право педагогики на самостоятельность, отдавая также должное ее практической направленности и элементам искусства. Категорически отрицая биогенетический принцип в педагогике, он все же трактовал ее как социально-биологическую науку, а воспитание – лишь как содействие развитию прирожденных свойств человека. 1926-1931 гг. он директор Научно-исследовательского института педагогики (при 2-м МГУ).

В 1924 г. М.М.Пистрак издал книгу «Школа-коммуна Наркомпроса. Из опыта московской опытно-показательной школы-коммуны им. П.Н.Лепешинского (будучи ее руководителем в 1918-1931 гг., по совместительству, работая в Наркомпросе). М.М.Пистрак значительно преувеличивал возможности детей в организации воспитания, которое согласно исследованиям Ю.С.Мануйлова, М.М.Пистрак видел «здоровой самоорганизующейся детской средой, соответствующей требованиям современности». (Цит.по: 520, с.55). В 1925 г. вышли его «Насущные проблемы современной школы». Уделяя большое внимание политехнизации школы, связи

обучения и воспитания с различными видами труда школьников, он не видел реальных путей их участия в промышленном производстве, механизированном сельском хозяйстве.

В 1927-1929 гг. в СССР вышла первая педагогическая энциклопедия, под ред. А.Г.Калашникова – с 1921 г. члена педагогической секции Государственного Ученого Совета, в 1946-1948 гг. – наркома просвещения РСФСР. В этом трехтомном издании закреплялась социально-биологическая трактовка воспитания и педагогики, согласно которой цели и содержание учебно-воспитательного процесса определяются социально-экономическим строем, а способы их реализации – биологической природой человека. В данной А.Г.Калашниковым трактовке, воспитание – это «социальное приспособление, пригонка функционирования отдельной личности к общественным потребностям» (219, с.10). В «Очерках марксистской педагогики» (1929) повышение социальной роли воспитания он называл «утопией», отрицая возможность опережения школой жизни: «Нельзя готовить подрастающее поколение к такому общественному строю, который еще ни в какой мере не сложился» (220, с.193).

Эту же позицию разделял А.П.Пинкевич – ректор 3 МГУ, в 1936-1937 гг. заведующий кафедрой педагогики Московского государственного педагогического института им. В.И.Ленина. В учебнике «Педагогика» (1929) А.П.Пинкевич настаивал на тесной связи воспитания с современной жизнью, ибо «сделать школу ячейкой будущего социалистического строя невозможно по той простой причине, что школу не только нельзя уберечь от окружающих влияний, но, напротив, ее нужно самым деятельным образом связать с современностью, изучая, наблюдая и участвуя, организованно участвуя в самой современной жизни» (344, с.277).

Книга А.Г.Калашникова «Очерки марксистской педагогики» привлекла внимание ведущих деятелей официальной педагогики того времени, многих сотрудников научно-исследовательских центров. На методологической комиссии Московского научно-исследовательского института научной

педагогики были указаны серьезные упущения А.Г.Калашникова в трактовке воспитания и педагогики. С официальным докладом «Против ревизии марксизма в педагогике» выступал И.Ф.Свадковский – в 1931-1932 гг. директор Научно-исследовательского института планирования и организации народного образования НКП РСФСР, в 1936-1939 гг. – директор института научной педагогики в Ленинграде, в 1944-1945 гг. – директор Института теории и истории педагогики АПН РСФСР.

Критикуя А.Г.Калашникова, И.Ф.Свадковский доказывал, что педагогическая наука должна сосредотачиваться не на биологии ребенка, а изучать конкретные проявления классовой борьбы в воспитании. В статье «Методологические основы марксистско-ленинской педагогики» И.Ф.Свадковский подверг резкой критике взгляды А.П.Пинкевича, В.Н.Шульгина, М.В.Крупениной за недостаточное применение классового подхода в исследовании воспитательных явлений.

В 1931 г. издал книгу «Классовая борьба и воспитание» Е.Н.Медынский. В 1917-1922 гг. он работал в Нижнем Новгороде и Свердловске. С 1922 г. – профессор педагогики 2 Московского государственного университета, Высшего коммунистического института педагогики, Московского педагогического института им. В.И.Ленина. Уже в заголовке вышеуказанной книги Е.Н.Медынский обозначил основную проблему марксистской педагогики, которую раскрыл в четырех главах: 1) Значение вопроса о классовой борьбе для построения марксистской педагогики. 2) Современные проблемы о классовой борьбе в педагогике. 3) Вопрос о стихийном и классовом в педагогике. 4) Воспитание как орудие и форма классовой борьбы. Значительный вклад в решение проблемы классовый подход и воспитание, по мнению Е.Н.Медынского внес И.Ф.Свадковский.

Для понимания официальной педагогики 20-30-х гг. XX в. целесообразно учесть ее характеристику, данную А.С.Макаренко, и его собственные представления о связи воспитания с жизнью. Признавая ведущую роль социально обусловленной целенаправленности воспитания, его связь с жизнью

и трудом, коллективную основу, он писал, что воспитание может и должно «обгонять общество в его человеческом творчестве» (300, с.106). Уже в 1922 г. А.С.Макаренко искал решение вопроса о предмете педагогики вне социально-биологической концепции: «В настоящее время считается, что объектом педагогического исследования является ребенок... Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)» (283, с.10). Научный факт в педагогике – это устойчивая связь явлений, содержащая объективные педагогические закономерности. В дальнейшем в авторских материалах «Книги для родителей» А.С.Макаренко конкретизировал этот тезис: «Опыт солидарного поведения и составляет настоящий объект социалистического воспитания» (281, с.519).

Усиление роли воспитания в школе и педагогике в значительной степени пошло по пути трансформации обучения, учебного плана школы и программ. Подчинение учебной работы учебно-полезной деятельности учащихся, отбор и систематизация учебного материала в соответствии с жизненно-практическими задачами, местными хозяйственными и культурными запросами, по методу «комплексов», «проектов-заданий», – нарушали специфику обучения, не обеспечивали решение его главной задачи: формирование системы научных знаний и способов их получения и использования.

Неразличение процессов обучения и воспитания, установка на их механическое слияние – главный недостаток педагогической теории и практики 20-х гг.

В 1926-1931 гг. выходят педагогические труды: П.П.Блонский «Основы педагогики» (2-е и 3-е издания, 1927-1929 гг.); А.П.Пинкевич «Введение в педагогику» (4-е издание, 1930), «Педагогика» в 2-х томах (1-й том – Опыт марксистской педагогики, 6-е издание, 1931 г. и 2-й том – Трудовая школа, 5-е издание, 1930 г.); Н.Н.Иорданский «Школоведение. Руководство для массового учителя» (3-е издание 1927-1929 гг.); А.Г.Калашников «Очерки марксистской педагогики», т. 1. Социология воспитания (1929); Е.Л.Аркин «Об изучении детского коллектива» (1927). Вышло пособие для педагогического образования:

А.П.Пинкевич («Основы советской педагогики. Рабочая книга для педтехникумов» (1929).

В 1927 г. педология начинает претендовать на роль целостной и единственной марксистской «науки о детях», поглощая психологию, физиологию и анатомию детского возраста (психологические отделения в вузах преобразовались в педологические).

В 1925 г. издана «Педология» П.П.Блонского. В 1927 г. проведена педологическая конференция. Вышли книги: И.А.Арямов «Основы педологии»; А.Б.Залкинд «Основные вопросы педологии» (переиздана в 1930 г.). В конце 1927 г. - начале 1928 г. состоялся I Всесоюзный педологический съезд. В 1928 г. при Наркомпросе создана Комиссия по планированию исследований по педологии (рук. психоневролог А.Б.Залкинд), начал выходить журнал «Педология», издана книга М.Я.Басова «Общие основы педологии. Пособие для педвузов» (переиздано в 1931 г.). В 1929-1931 гг. появились издания: Л.С.Выготский «Педология подростка»; П.П.Блонский «Возрастная педология»; Е.А.Аркин «Личность и среда в свете современной биологии».

Разрабатывая далее социально-биологическую концепцию как теорию «двух факторов», педология разделилась на два направления: биогенетическое, считающее главным в воспитании природно-наследственный фактор (П.П.Блонский, И.А.Арямов, Е.А.Аркин), и социогенетическое, считающее ведущим началом социальную среду (А.Б.Залкинд, С.С.Моложавый, А.С.Залужный). Оба направления трактовали роль наследственности и среды, не выходя за пределы развития природных сил, способностей ребенка и обусловленности этого развития жизненными обстоятельствами.

Из поля зрения педологии по существу выпадал третий фактор – воспитание и обучение. Игнорировалась самооценность этих процессов, их активно-творческая сущность, целенаправленность. Необходимость изучения и учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, их жизненных условий сводилась к делению детей по «типам» и группам на основе тестовых обследований. Они производились вне педагогического процесса, поэтому не

могли показать реальные возможности развития ребенка, его потенциалы. Педагогика рассматривалась как «эмпирическая» наука, лишь определяющая для различных типов детей «соответствующие» методы.

В сборнике «Детский коллектив и ребенок» (1926) статья А.С.Залужного трактовала коллектив в духе «коллективной рефлексологии» В.М.Бехтерева – как группу лиц, «совокупно реагирующих на те или иные раздражители». Этот тезис лег в основу его статьи в сборнике «Педология и воспитание» (1928) и «Учение о коллективе» (1930).

А.С.Макаренко во Вступлении к задуманной им в начале 30-х гг. книге «Опыт методики работы детской трудовой колонии» показал теоретическую и практическую несостоятельность определения А.С.Залужного, говоря, что к реальной действительности более близки формулировки Е.А.Аркина, Г.А.Фортунатова, М.Я.Басова.

А.С.Макаренко в своей педагогической практике не допускал педологических обследований, у него не было должности педолога. Позднее, в августе 1937 г., он обозначил коренной недостаток педологии: она «почти не скрывала своего безразличного отношения к нашим целям», культивировала в педагогической теории и практике стихийность, пассивное следование за развитием личности.

Не разделял увлечение педологией С.Т.Шацкий, видя, что она изучает детей, отстраняясь от практической педагогической работы. В 1928 г. важнейшей теоретической проблемой он считал взаимодействие макро и микросреды воспитания, «педагогику среды», «программы и метода воспитания» (Цит.по: 494, с.60). Н.К.Крупская, активно поддерживая педологию, уже на I психологическом съезде предупреждала: «Тесты – опасность оторваться от живой жизни». В сентябре 1928 г. она отмечала, что педология стала «быстро превращаться в какую-то схоластику» (Цит.по: 483, с.117).

В 1927 г. советская педагогика подошла к такому рубежу, когда необходимо было четко определиться в постановке и решении фундаментальных проблем: воспитание и жизнь; педагогика, школа и

общество; педагогика и другие науки. Эти проблемы легли в основу острой педагогической дискуссии, развернувшейся в 1928-1930 гг., в преддверии и в ходе «великого перелома на всех фронтах социалистического строительства» (1929).

В центре дискуссии оказался предмет педагогики – вопрос, тесно связанный с пониманием сущности воспитания, сферы его действия, связи с другими социально-экономическими явлениями. В работе «Теоретическая дискуссия в советской педагогике» (1930) В.Я.Струминский писал: «Смена социальных систем требует соответствующей смены педагогических категорий» (Цит.по: 580, с.32). Возникла идея о расширении границ и задач педагогики, ее новом положении в системе наук. Актуальным стал вопрос о развитии общественно-педагогических функций школы, повышении ее роли в обществе. Необходимо было решить комплекс назревших проблем: соотношение социального и биологического, наследственного и приобретенного при жизни, среды и воспитания, «организованного» и стихийного, педагогики социальной и школы («детской педагогики»), воспитания и обучения, воспитания и развития личности.

Это была попытка «методологического прорыва» в педагогике. В ходе дискуссии определились два крайних направления: «левый уклон» и «правый уклон». Во главе первого стал В.Н.Шульгин, возбудивший дискуссию осенью 1927 г. статьей «Педагогика переходной эпохи», а также сборником «Проблемы научной педагогики». Его соратник – М.В.Крупенина, специалист в области детского коммунистического движения и культурно-просветительской работы, руководитель Станции социалистического воспитания Трехгорной мануфактуры. Они создали оригинальную концепцию взаимодействия школы и среды, при котором воспитательные функции того и другого могут быть значительно усилены. Их идеи разделял С.Е.Гайсинович и др.

В ходе педагогической дискуссии о предмете педагогики, ее центральной категории, определились два подхода к воспитанию в его связи с жизнью, социальной средой. Первый подход предельно расширял сферу воспитания до

включения в него важнейших явлений социальной действительности, порождая «растворение» педагогики в социальной среде, означая по существу, ликвидацию ее как науки. Это направление отстаивали и разрабатывали В.Н.Шульгин, М.В.Крупенина. Менее радикален, как выяснил Ю.С.Мануйлов, был С.Т.Шацкий, «хотя его симпатии были также на стороне внешкольной среды» (Цит.по: 520, с.41). Вторым подходом до предела суживал сферу воспитания в школе как автономном учреждении, специально организующем педагогические мероприятия общественной направленности для улучшения окружающей жизни. Такого подхода придерживались А.Г.Калашников, А.П.Пинкевич.

Опираясь на несомненные успехи в общественном воспитании, политическом просвещении, связи школы с производством (особенно в ФЗУ, ФЗС, профобразовании), В.Н.Шульгин и М.В.Крупенина предложили считать предметом педагогики единый процесс воспитания молодого поколения и взрослых. Они полагали, что необходимо разрабатывать педагогику Коммунистической партии, Советов, профсоюзов, военную, вузовскую и др., рассматривая «организованные» и «стихийные» влияния в их взаимодействии.

Традиционная педагогика и школа, как они считали, не смогут выйти на уровень новых условий и требований жизни. Настало время сменить тип школы, расширить ее социальную базу и задачи, соединяя воспитание и обучение с производительным трудом производственного характера в живом контексте с рабочим классом. Школа прошлого «отомрет» развившись в «центр организации общественной детской активности», «школу как культурно-производственный цех завода», «школу-предприятие».

(В 60-х гг. – 70-х гг. такой подход создал в педагогике Запада и развивающихся стран направление «дескулизации», устранения школы как института конформистского общества и ее замены неформальными объединениями на социально-трудовой и профессиональной основе).

В 1928 г. вышла книга В.Н.Шульгина «О воспитании коммунистической морали». До этого проблемы морали, нравственного воспитания в советской

педагогической теории и практике игнорировались, хотя В.И.Ленин в речи «Задачи союзов молодежи» выступил против этого и показал, в чем заключается сущность коммунистической морали. Термина «нравственное воспитание» старались избегать, опасаясь традиций «религиозно-нравственного» воспитания. Считалось достаточным употребление терминов «общественное воспитание», «социальное», «общественно-политическое», «коммунистическое».

П.П.Блонский полагал, что трудовая основа школы обеспечивает такое воспитание, при котором нет надобности особо заниматься нравственным воспитанием. А.П.Пинкевич в работах 1925-1930 гг. формирование норм поведения считал органической частью воспитания мировоззрения. В.Н.Шульгин в нравственном воспитании не допускал нейтральности по отношению к принципам классовости и партийности. Он со всей определенностью сказал, что воспитание нового человека – это прежде всего изменение нравов общества, воспитание нового отношения к человеку. В книге «Воспитательные задачи школы» Ф.Ф.Королева и Л.Е.Раскина (1930) игнорирование термина «нравственное воспитание» продолжалось, хотя обозначаемые им педагогические явления рассматривались, подвергались острой критике.

В дискуссии 1927-1931 гг. «правый уклон» представляли А.Г.Калашников, П.П.Блонский, А.П.Пинкевич – сторонники сохранения автономии школы в ее традиционном виде. Проект В.Н.Шульгина – М.В.Крупениной они расценивали как «ликвидацию» школы, воспитания и педагогики вообще, их растворение в жизни, социальных и политических процессах. По их мнению, без традиционной школы не может быть полноценного обучения, народного образования. Сферой действия школы и педагогики должно по-прежнему оставаться молодое поколение.

А.В.Луначарский, Н.К.Крупская считали правомерным расширение взгляда на педагогические явления и роль, функции школы в общественном

развитии, если при этом сохраняется специфика школы, воспитания и самостоятельность педагогики как науки.

В это время снова встал вопрос о детском доме, его перспективах. В начале 1929 г. численность детей в детдомах по сравнению с началом 20-х гг. сократилась в 4 раза, являясь следствием успешного преодоления беспризорности. Судьба детдома стала связываться только с беспризорностью и детьми-сиротами.

В этой связи Н.К.Крупская напоминала, что советская школа и педагогика изначально встали на пути нового, общественного воспитания. «Не случайно наши первые опытные школы создавались в форме детдомов-коммун... Но очень скоро детдома превратились в дома для беспризорных... Пока мы не наладим дела с детдомами, мы, собственно, не имеем права говорить об общественном воспитании» (243, с.393). Главный недостаток детдома она видела в том, что он плохо готовил детей к жизни, не давал необходимой трудовой и профессиональной подготовки, неудовлетворительно была поставлена и учеба.

К 1929 г. А.С.Макаренко написал «теоретическую главу» первой части «Педагогической поэмы» – «На педагогических ухабах» (затем она подверглась некоторой доработке; в текст «Педагогической поэмы» вошла лишь в Украинском издании 1935 г., во всех других изданиях дается как приложение к «Педагогической поэме»). В ней он полемизировал с официальной теорией воспитания по проблеме предмета педагогики, ее связей с другими науками, роли производительного труда в воспитании, соотношения теории и опыта.

В понимании А.С.Макаренко педагогика – наука «прежде всего практически целесообразная» (301, с.113). В 1926-1930 гг. он выдвинул проблему, которая в дискуссии 1928-1930 гг. о предмете педагогики, еще не была обозначена со всей определенностью: соотношение теории и практики в педагогике, – что имеет непосредственное отношение к ее предмету и задачам. Современную ему официально действующую педагогику А.С.Макаренко охарактеризовал в материале 1928-1929 гг.: «Схоластическая удаленность

нашей науки от педагогической практики, отсутствие определенного научного метода, гипотетичность большинства педагогических положений, преобладание формы проповеди, крайняя дедуктивность самой логики научной работы и, наконец, целое море удивительно живучих предрассудков» (292, с.82-83). Он утверждал: «Мы должны стремиться к овладению синтезом, целым, неразложимым человеком и научиться так организовать воспитание, чтобы наши достижения характеризовались совершенствованием системы данной личности в целом. Это вовсе не значит, что работа над теорией анализа должна быть отвергнута. Пусть составляет предмет любой науки, но педагогам пока что нужно главное внимание направлять на создание синтетической педагогики. Если это и ересь, то ересь для меня оправданная всем моим колониальным опытом» (297, с.13-14).

В ходе участия во Всероссийской конференции работников детских домов, которая состоялась в Москве в ноябре 1927 г., А.С.Макаренко указал на расхождение целей и результатов воспитания. Он говорил о парадоксальном явлении: при ведущей установке на трудовое воспитание из детских домов выходят «убежденные потребители».

В 1930 г. А.С.Макаренко сформулировал мысль: проблема заключается не в отношении теории к практике, а в самом единстве и качестве как теории, так и практики. Специфическая особенность педагогики, ее предмета и задач – практико-ориентированная направленность, выявление закономерностей во взаимодействии целей, средств и результатов воспитания и обучения.

В «рассогласованности» целей, практических средств и результатов воспитания А.С.Макаренко видел коренной недостаток официальной педагогической теории и практики. Он разрабатывал «логику педагогической целесообразности», которой определяется содержание и характер педагогического мышления, методология педагогики. У него вызывало недоумение то, что на I Всероссийском совещании по педагогическим наукам (апрель 1937 г.) вопрос о целях воспитания не стал предметом специального рассмотрения.

Решение теоретико-методологических проблем А.С.Макаренко доводил до разработки практических педагогических средств, а решение практических вопросов организации, методики и технологии воспитания – до рассмотрения их теоретических предпосылок. В его творчестве неразрывно связываются все четыре «этажа» педагогики: методологический, теоретический, организационно-методический и процессуально-технологический. Этот их синтез, отход от «чистой теории», позволял многим считать, что А.С.Макаренко – педагог-практик, его успехи основаны лишь на интуиции, таланте, опытности. А он удивлялся: «Отчего то, что для практиков составляет главный вопрос, не составляет никакого вопроса в теории?» (292, с.83).

Непонимание органической связи теоретических положений А.С.Макаренко с его конкретной воспитательной практикой ярко проявлялось в рецензиях на «Педагогическую поэму». У многих рецензентов положительная и даже восторженная оценка живой педагогической практики колонии им. Горького сочеталась с категорическим отрицанием «теоретической части» произведения. И очевидцы говорили: макаренковская практика воспитания «идет вразрез с его теориями». О.Д.Иваненко (прототип О.Варской в «Педагогической поэме») свидетельствует: «Многие вначале остро спорили с Макаренко, но когда они приходили в колонию, у них захватывало дух». Характерна и такая сентенция: «Коллектив у вас чудесный. Но это ничего не значит, методы ваши ужасны» (296, с.81).

Приведенные макаренковские материалы, написанные в период от середины 20-х гг. до середины 30-х гг., показывают, что А.С.Макаренко в преддверии педагогической дискуссии 1928-1930 гг. и во время ее прохождения имел свой взгляд на обсуждаемые проблемы. Успешный практический опыт, творческие способности педагога-теоретика позволили ему внести существенный вклад в разработку основ воспитания и педагогики.

В выработке целесообразной стратегии воспитания Н.К.Крупская главным считала «правильное определение предмета педагогики», необходимое

«для установления русла, по которому должна протекать педагогическая работа» (Цит.по: 558, с.101).

Проблема специфики компонентов целостного учебно-воспитательного процесса не поднималась в педагогической теории и практике тех лет, она не ставилась и в ходе педагогической дискуссии 1928-1930 гг.

Недооценка воспитательной роли обучения в его специфической функции видна по принятым в то время трактовкам воспитания, рассматривающим его вне связи с обучением. В 1928 г. Н.К.Крупская определила воспитание в «узком» смысле как «то или иное преднамеренное и систематическое воздействие взрослых на поведение детей и подростков», отметив, что «воспитывает весь семейный, весь школьный уклад. Воспитывает улица, вся окружающая обстановка, весь общественный строй» – это воспитание в «широком» смысле слова (Цит.по: 494, с.65).

Непосредственным откликом А.С.Макаренко на педагогическую дискуссию 1928-1930 гг. является глава «В пучине педагогики» книги-очерка «ФД-1». Затрагивая там проблему определения педагогики как социально-биологической науки, – он качественно изменил ее постановку, трансформируя в проблему соотношения сознания и поведения личности. Решающим фактором воспитания А.С.Макаренко признавал опыт поведения, опираясь на который можно целенаправленно развивать ее сознание. Оно «должно прийти... в результате многочисленных социальных упражнений, только тогда оно ценно». «Широко распространенное у нас словесное воспитание», не подкрепленное практическим опытом, «на деле прежде всего слабосильно, во-вторых, одиноко, не способно творить никакую практику – это то, что для нашего общества особенно опасно» (303, с.179). Тема сознания и поведения в главах «У подошвы Олимпа» и «Помогите мальчику» «Педагогической поэмы» становится ведущей, раскрывается в единстве с проблемой воспитания коллектива и личности.

В 1928 г. Н.К.Крупская в докладе на VIII съезде ВЛКСМ говорила, что «с воспитательной работой у нас дело обстоит совершенно неблагоприятно» (254,

с.269). Тогда же эту оценку повторил А.В.Луначарский: «с делом воспитания мы до нелепости отстали» (272, с.271).

В 1931-1935 гг. в руководстве народным образованием начинают разрабатываться специальные постановления ЦК ВКП (б), иногда совместно с правительством – СНК СССР. В утвержденном СНК РСФСР «Уставе единой трудовой школы» 1923 г. отсутствовало понятие «внутреннего распорядка», которое стало основополагающим в постановлениях ЦК ВКП (б) 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе»; СНК СССР и ЦК ВКП (б) 3 сентября 1935 г. «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе».

В обучении восстанавливались все атрибуты классно-урочной системы: урок, постоянный состав класса, четкое расписание занятий, систематический индивидуальный учет учебных успехов, введение «проверочных испытаний». Ставилась задача укрепления дисциплины, вводилась мера исключения из школы на срок от 1 до 3-х лет «учащихся, хулиганствующих и оскорбляющих учащихся персонал, нарушающих распоряжения администрации школы и ломающих школьный режим, портящих или расхищающих имущество школы» (97, с.163).

В 1934 г. принят устав начальной, неполной средней и средней школы, Наркомпрос издал приказ «О дисциплине и воспитательной работе». С 1935 г. в школах вводилось свидетельство о переводе в следующий класс, аттестация учебных успехов и поведения школьников оценками «отлично», «хорошо», «посредственно», «плохо», «очень плохо», восстанавливалась форма одежды учащихся.

Воспитание стало осуществляться в рамках школьного класса, при повышении роли классного руководителя и его ответственности за результаты воспитания в целом. Это явление подмечал А.С.Макаренко: «Иногда удается видеть коллектив классный, но мне почти никогда не приходилось видеть коллектив школы» (301, с.120). Он же настаивал на том, что полноценное воспитание возможно «только через большой коллектив, интересы которого

вытекают не из простого общения, а из более глубокого социального синтеза» (301, с.165).

Даже при восстановлении воспитательной роли «внутреннего распорядка» школы, в ее деятельности некоторое время сохранялся приоритет индивидуального своеобразия ребенка и существенно недооценивались типичные качества и методы воспитания. О нарушении педагогически целесообразного соотношения этих элементов писал А.С.Макаренко в 1939 г.: «В нашей школьной практике (я хорошо знаком сейчас со школами, нет того дня, когда бы я не был в школе) можно наблюдать то, что я называю гипертрофией индивидуального подхода. В медицине вы слышали термин «гипертрофия сердца», т.е. увеличение сердца. Ну, так вот, вследствие такой гипертрофии мы в работе с нашими ребятами надеемся на чудеса индивидуального подхода и до сих пор увлекаемся верой в спасительность такой педагогики» (286, с.283).

Даже при целенаправленном укреплении с начала 30-х гг. школьной дисциплины, инерция предыдущего этапа продолжала определять практику школьного воспитания и в конце 30-х гг. Говоря о «содоме и визге» в школе, А.С.Макаренко выразил свое «решительное отрицание» этих «зоологических действий» (286, с.243, 214). Свое самочувствие в такой школе он определял так: «Я бываю во многих школах, у меня закаленные нервы, нервы, как тросы, и вот когда я захожу в такую школу, у меня начинается нервный тик. А ведь дети в течение 10 лет находятся в школе» (284, с.314).

Для преодоления этих негативных явлений в практике школьного воспитания А.С.Макаренко считал необходимым целенаправленное формирование такого типичного качества, как «способность к ориентировке». В его понимании, это «способность чувствовать, кто находится вокруг тебя, кем ты окружен... Тот крик, визг, которые часто бывают в детском коллективе, – это прежде всего полное отсутствие ориентировки, ощущение только себя и своего движения. Нет ощущения окружающего» (288, с.215).

Во многом дисциплинарное неблагополучие в отечественной школе 20-30-х гг. оставалось результатом того, что, как выражался А.С.Макаренко, «проблемы дисциплины в воспитательном учреждении обычно принимают непозволительно упрощенные формы» (294, с.703). Он констатировал, что современная ему педагогика, официально действующая в школе, проблемы дисциплины ставила лишь в аспекте «самодисциплины», вырастающей «не из социального опыта, не из практического действия, а из чистого сознания, из голой интеллектуальной убежденности» (296, с.557).

Н.К.Крупская в работе «Пионерская дисциплина» (1927) и ставила задачу воспитания «добровольной дисциплины», только вытекающей «из ясного сознания, что именно так, а не иначе надо сделать» (258, с.196). В докладе на экскурсии-конференции пионерработников «Пионердвижение и школа» (1927) она противопоставляла «внутреннюю дисциплину», воспитание которой – «одна из самых важных задач», – «внешней», «буржуазной», «принудительной» (256, с.214). В письме пионерам и школьникам «О сознательной дисциплине», опубликованном 6 апреля 1935 г. в газете «Комсомольская правда», она продолжила это противопоставление, говоря о том, что «нужно принудительную капиталистическую дисциплину заменить дисциплиной внутренней, дисциплиной, которая двигает человека на гораздо большее, чем дисциплина принудительная» (255, с.554).

А.С.Макаренко занимал принципиально иную позицию в вопросах соотношения сознания и опыта поведения личности, дисциплины «торможения» и «активного действия». Он настаивал на том, что «сознание не должно предшествовать опыту». В авторских материалах «Книги для родителей» А.С.Макаренко утверждает: «никакие идеи не определяют линии поведения человека, если у него не было опыта поведения» (281, с.519). «Самое упорное натаскивание человека на похвальных мыслях и знаниях – пустое занятие... Сознание должно прийти в результате опыта, в результате многочисленных социальных упражнений, только тогда оно ценно» (303, с.179). В его понимании «дисциплина, выражаемая только в запретительных

нормах, – худший вид нравственного воспитания в советской школе» (307, с.356). При этом А.С.Макаренко стремился к «дисциплине движения вперед и преодоления препятствий», «дисциплине борьбы», «стремления к чему-то», которая сочеталась бы с «точной дисциплинарной формой» (307, с.285, 264).

«Плохую дисциплину и плохую успеваемость» в работе «Некоторые соображения о школе и наших детях» (1935) А.С.Макаренко назвал не главным недостатком современной ему школы, а «только результатом» отсутствия «определенного тона и стиля», традиций деятельности (289, с.387). Стиль воспитания действует «во всех плоскостях детского учреждения, в каждый момент работы, в жизни, в быту, в школе, на производстве, во время игр и т.д.» (287, с.85). Внешние формы и средства символизации содержания воспитания создают стиль, который «становится вполне естественным и привычным только в постоянном опыте и упражнении с детства» (287, с.86).

Ведущие представители официальной педагогики стилю воспитания не придавали значения, обращали внимание главным образом на негативные стороны предшествующего периода школьной практики. Н.К.Крупская в предисловии к книге «Коммунистическое воспитание смены» (1934) вспоминала, как «сурово крыл Ильич старую школу, старую учебу, зубрежку, старые методы воспитания» (558, с.542). А.В.Луначарский говорил об отечественной школе начала XX в. исключительно в негативном плане: «Живых людей превращали в автоматы, живые души умерщвляли» (276, с.124).

А.С.Макаренко учитывал не только «недостатки старой школы, ее казенный формализм, ее бездушность», но и то обстоятельство, что «старая школа (царская) была очень выдержана в отношении стиля» (289, с.387). Он высоко оценил педагогическую целесообразность четких норм, «ясность положения в обществе» учителя, многие «внешние формы и процедуры».

В современной же ему школе – «идеи до сих пор имеют характер расплывчатый и идут неизвестно откуда: это идеи некоторой демократии, некоторого отрицания внешних мер, некоторой излишней веры в «развитие ребенка» (289, с.389). Наблюдая рассогласованность теории и массовой

практики воспитания в советской школе, А.С.Макаренко беспокоился за то, что результаты воспитания, не соответствующие его целям, «никого не смущали», так как «были дороги принципы и идеи» (296, с.557).

Создав «силу коллектива», «его мощь», он счел проблему стиля «самым существенным, самым важным отделом коллективного воспитания», обращал внимание на преемственность, фактор времени в выработке стиля, накопление традиций, «привычек, принимаемых уже не только чистым сознанием, а сознательным уважением к опыту старших поколений, к великому авторитету целого коллектива, живущего во времени» (296, с.556). Поэтому он и полагал, что вопросы воспитания «могут быть разрешены рекомендацией формы, стиля и тона для всей организации» (288, с.231). Явление стиля воспитания А.С.Макаренко считал теоретическим вопросом, «достойным иметь отдельные монографии» (282, с.210). По его признанию, в «Педагогической поэме» он «хотел поставить ребром вопрос о стиле, о тоне советского воспитания» (299, с.372).

В статье «Воспитание характера в школе», опубликованной в газете «Правда» (6 мая 1938 г.) А.С.Макаренко со всей определенностью высказался о стиле как решающем факторе воспитания: «борьба за образцовую советскую школу должна быть борьбой... за настоящий советский стиль в нашей школе» (282, с.403).

В те годы председатель Президиума Верховного Совета СССР М.И.Калинин обратился к проблеме специфики воспитания: «Когда мы говорим о коммунистическом воспитании, мы имеем в виду не изучение доктрины марксизма, а именно воспитание. Огромная разница между обучением и воспитанием. Воспитание – это одна из самых трудных задач, я говорю о настоящем, правильном воспитании» (Цит.по: 494, с.69). Через год, на собрании партактива г. Москвы (октябрь 1940 г.), в докладе «О коммунистическом воспитании», он заметит: «Слово воспитание «пестрит» в нашей печати, но в школе воспитание нередко смешивают с обучением. Понятно, воспитание имеет большое сходство с обучением, но ни в коем случае

не синоним». Нарком просвещения В.П.Потемкин (1940-1949 гг.) при оценке результатов воспитания главное внимание обращал на поведение школьников (353, с.224).

На темы воспитания в начале 40-х гг. вышли книги: Л.Е.Раскин «Дисциплина и культура поведения школьников»; Н.А.Петров «Личный пример учителя»; был издан учебник педагогики под редакцией П.Н.Груздева. В октябре 1943 г. правительство приняло постановление об организации Академии педагогических наук РСФСР, ее президентом стал В.П.Потемкин (с 1946 г. – И.А.Каиров, 1949 г. – министр просвещения РСФСР).

Развитие теории и практики школьного воспитания в послевоенные годы во многом определялось принятыми ЦК ВКП (б) в 1946-1948 гг. постановлениями о задачах идеологической работы в новых, послевоенных условиях. Необходимо было усилить борьбу против буржуазной идеологии, отступлений в искусстве и литературе от принципов народности и социалистического реализма.

Журнал «Советская педагогика» провел в 1946-1948 гг. дискуссию о воспитании коммунистической морали, нравственном воспитании в школе. В дискуссии участвовали С.М.Ривес, И.Т.Огородников, П.Н.Шимбирев, Н.И.Болдырев, Н.А.Петров. Принципы и методы нравственного воспитания, вопросы воспитания патриотизма обсуждались главным образом в политическом и идеологическом аспектах, без должного внимания к специфике целей и содержания нравственного воспитания, сущностных проявлений коммунистической морали.

О направленности теоретической и практической работы в области школьного воспитания говорят наименования наиболее значительных изданий 1946-1947 гг.: Л.Е.Раскин «Воспитание дисциплинированности»; Э.И.Моносзон «Воспитание сознательной дисциплины учащихся». В 1947 г. вышли «Основы педагогики» Н.К.Гончарова. В 1946 г. был переиздан учебник педагогики П.Н.Шимбирева, в 1948 г. – учебник под редакцией И.А.Каирова.

Педагогическая мысль и практика в 40-е – начале 50-х гг. развивалась в строгом соответствии с представлениями о ведущей роли сознания в воспитании. Как справедливо отмечает А.Н.Джуринский, советские ученые разрабатывали проблему единства воспитания и обучения в условиях, когда заметно приращивался объем научных знаний в дидактике (463, с.79). В итоге в педагогике закреплялась трактовка целостного педагогического процесса, в котором лишь декларировался приоритет воспитания. Реально же система педагогических средств обеспечивала ведущую роль обучения. И оно фактически определяло всю систему деятельности школы.

Значение педагогической концепции А.С.Макаренко для педагогики, официально действующей в отечественной средней школе (40 – начало 50-х гг. XX в.). А.С.Макаренко скончался скоропостижно 1 апреля 1939 г. Некролог «Памяти А.С.Макаренко», данный от имени Президиума Союза советских писателей, опубликовали «Правда», «Известия», «Комсомольская правда», затем «Учительская газета».

Через год после смерти А.С.Макаренко отношение руководства народным образованием к его творчеству стало изменяться к лучшему. В 1940 г. на страницах «Учительской газеты» развернулась дискуссия, начало которой было положено статьей Н.А.Лялина «О педагогическом наследстве А.С.Макаренко» (7-8 июня), после выступления заслуженной учительницы РСФСР М.Кропачевой в «Правде» (17 марта: «Неиспользованное наследство»). В.Колбановский в журнале «Красная новь», № 4 выступил со статьей «Новатор социалистической педагогики».

Полемическую заостренность дискуссии придала статья П.Н.Шимбирева «Ценное и ошибочное у Макаренко». О содержании и «настрое» дискуссии говорят наименования публикуемых в ходе ее материалов: Против принуждения, Непротивление злу и его последствия, Коллектив учителей плюс коллектив учащихся, Растить людей труда, а не белоручек, Против маниловской педагогики и «гуманизма» т. Спасского, Больше чувства меры, т. Лялин, Нельзя воспитывать только словом, О мужественной любви и гуманном

сюсюкании, О самостоятельности и инициативе учащихся, Активнее формировать характер, О превратном толковании правильных положений, Отбросить отжившее, взять живое и ценное, Сочетать обучение с производительным трудом, Роль наказаний, Нужно многое пересмотреть, Не принижать роль учителя и др.

В дискуссии участвовали в основном педагоги-практики. С положительной оценкой творчества А.С.Макаренко-педагога выступили И.Ф.Козлов, Т.С.Панфилова, С.М.Ривес, Л.Е.Раскин, И.А.Каиров, С.А.Калабалин, М.А.Данилов, Н.М.Шульман, многие работники школ. Итоги дискуссии подвел М.Мануйльский в «Правде», 27 августа. В 1940 г. в издательстве «Советский писатель» вышло 5-е издание «Педагогической поэмы».

Позиция педагогов-ученых нашла отражение в статье Б.Б.Комаровского «А.С.Макаренко – выдающийся советский педагог» в журнале «Советская педагогика», 1941, № 3. На всесоюзной конференции по педагогическим наукам в апреле 1941 г. с докладом об А.С.Макаренко выступил С.М.Ривес, текст доклада был опубликован в «Советской педагогике», № 7-8.

Об использовании макаренковского наследия писал также Б.П.Есипов в журнале «Начальная школа», № 6. В 1941 г. и ранее роль идей и опыта А.С.Макаренко в решении вопросов коллектива, дисциплины, трудового и семейного воспитания раскрывали в своих публикациях В.И.Куфаев, Н.Е.Магарик, И.И.Данюшевский, И.А.Печерникова, Е.И.Радина и др.

В 1941 г., за несколько дней до начала Великой Отечественной войны, в Московском институте им.К.Либкнехта кандидатскую диссертацию «Педагогический опыт А.С.Макаренко и основные положения его педагогического учения» защитил И.Ф.Козлов. Выделив в макаренковском наследии в качестве основополагающей идею единства воспитания и жизни, рассматривая воспитание как педагогически целесообразную организацию жизни и деятельности, он произвел поистине прорыв в педагогике, преодолел

трактовку воспитания как сферы действия отдельных, разрозненных воспитательных средств, надуманных «методов».

Но он совершил и большую ошибку, в единстве воспитания и жизни имея ввиду лишь «жизнь детей», обособленную от педагогов, взрослых, социальной действительности. Трактовка макаренковского воспитательного коллектива лишь как детского коллектива (а не как коллектива всего педагогического учреждения в целом), игнорирование вопроса о реальной общественной значимости деятельности этого коллектива (и, следовательно, вопроса о его трудовой основе) – это такое непонимание макаренковского наследия, которое граничит с его искажением.

Положение: «Воспитание есть педагогически целесообразная организация жизни и деятельности детей», воспринятое в трактовке И.Ф.Козлова, стало определять теоретическую разработку и практическое использование макаренковского наследия в течение 40-х гг. и последующих десятилетий. Это оживило теоретическую работу в педагогике, дало ощутимые результаты в творческом опыте воспитания.

Но игнорирование социального аспекта жизнедеятельности детей, ее слабая связь с жизнью общества неизбежно порождали в воспитании искусственность, формализм, «дисциплинарный уклон». Эти явления переносились затем на макаренковское наследие, вызывая отрицательное отношение к нему.

Идеологическим и организационным стимулом развития официальной педагогики того времени продолжали оставаться партийные оценки, резолюции, постановления. В ходе обсуждения книги Н.К.Гончарова «Основы педагогики» (М., 1947), проведенного Академией педагогических наук РСФСР 5-9 января 1950 г., это подчеркнул А.Г.Калашников: «Задачи советской педагогики точно определены в программе ВКП (б). Из этих задач следует, что предметом нашей педагогики является научное обоснование работы советской школы» (325, с.43).

Педагогика подверглась резкой критике в партийной печати за «серьезное отставание от современных требований», «остановку в развитии», «нахождение в плену отживших традиций» (124, с.1).

Начавшееся со второй половины 40-х гг. изучение наследия А.С.Макаренко всецело проходило с позиций официальной педагогики. Защищая этот подход, президент АПН РСФСР А.И.Каиров в январе 1950 г. говорил: «Мы понимаем вопрос об отношении к педагогическому наследию А.С.Макаренко в настоящее время следующим образом: педагогика Макаренко – это есть наша советская педагогика. Противопоставлять педагогику А.С.Макаренко советской педагогике и наоборот – невозможно... Советская страна идет вперед, требования к воспитанию растут, и мы обязаны, широко изучая теорию А.С.Макаренко, пользуясь его методом, работать творчески над дальнейшим развитием и усовершенствованием советской педагогики» (325, с.113). Это говорилось в связи с тем, что в «Основах педагогики» Н.К.Гончарова об А.С.Макаренко даже не упоминалось. Следуя идеям А.С.Макаренко, А.И.Каиров указывал на необходимость изучать особенности воспитательного процесса: «Методы воспитательной работы имеют свою линию, а методы образовательной работы – свою, воспитание и образование – две стороны одного и того же процесса, но каждый из них имеет свою специфику, свою методику» (325, с.113).

В учебных пособиях по педагогике воспитание по-прежнему трактовалось в духе «воспитывающего обучения» и «внеклассной, внешкольной работы».

П.Н.Груздев в «Вопросах воспитания и обучения» (М., 1949) стал выделять в качестве предмета педагогических исследований воспитательные отношения, которые «складываются, образуются в течение довольно длительного времени под влиянием разных факторов, а не только материала обучения» (458, с.24). Выделяя два пути воспитания: «в процессе обучения и в процессе жизни и труда, когда нет на лицо сознательных усилий», он все же продолжал сводить воспитание к «воспитывающему обучению». Это отметил в

ходе обсуждения его книги 25-27 мая 1950 г. Б.Н.Есипов: «Выходит, что вся педагогика свелась к теории обучения» (326, с.46).

В этом же духе оценивал «Основы педагогики» В.Е.Гмурман: «Коренной вопрос школьной практики сегодня: как добиться единства воспитания и школьного обучения, как поставить обучение так, чтобы оно воспитывало в коммунистическом духе, более того, как организовать такую систему воспитания, чтобы она стимулировала обучение» (326, с.57).

В «Очерках по педагогике» (М., 1951) И.М.Духовный вопрос о специфике воспитания и обучения рассматривал так: воспитание охватывает главным образом практическую сторону, область поведения, в отличие от обучения, направленного прежде всего на познавательную сферу личности. При этом приоритет по-прежнему отдавался «воспитывающему обучению». «Воспитание в школе осуществляется более всего через процессы обучения и образования» (465, с.182).

Можно заключить, что оригинально поставленные в наследии А.С.Макаренко проблемы предмета и метода педагогики, сочетания ее основных категорий, связи с другими науками, соотношения социальных и индивидуальных целей в воспитании не были по достоинству оценены и существенно не повлияли на официальную педагогику. Преобладающим становится использование отдельных его идей, их комментирование в свете «актуальных» задач воспитания. В результате происходила вульгаризация макаренковского наследия и его искажение.

1.3. Вклад А.С.Макаренко в разработку основ школьного воспитания и определение предмета педагогики (1920-1939 гг.)

Современные представления о сущности педагогического наследия А.С.Макаренко, его вкладе в педагогику. В последние десятилетия в макаренковедении как «проблема № 1» обозначен вклад А.С.Макаренко в определение предмета педагогики, сущности воспитания, его методологии (585,

с.6). Обращается внимание на то, что в полном объеме значение этого вклада в науку о воспитании до сих пор серьезно недооценивается, некоторые педагоги продолжают умалять или отрицать выдающуюся роль наследия А.С.Макаренко для теории и практики воспитания.

А.А.Фролов, один из ведущих современных макаренковедов, систематизировал наиболее типичные суждения и оценки такого рода, основанные на игнорировании конкретных фактов и общепризнанных результатов научных исследований, посвященных наследию А.С.Макаренко. Он представил «аксиомы» отношения к педагогическому наследию А.С.Макаренко следующим образом:

- это талантливый педагог-практик, он игнорировал педагогическую науку и лишь в конце своей жизни подошел к обобщению, осмыслению своей деятельности;

- это опыт работы с беспризорными детьми и несовершеннолетними правонарушителями, проведенный в условиях «закрытого» интернатного учреждения, далеко не соответствующий педагогической работе с «нормальными» детьми;

- это то, что было сделано в СССР в специфических условиях 20-30-х гг. XX в. и уже не имеет значения для современности (ранее – при «развитом социализме», ныне – в условиях социально-экономической либерализации);

- это представитель советской педагогической мысли и практики; его деятельность не имеет научно-практических предпосылок в отечественной и зарубежной педагогической истории;

- это деятель, вошедший в историю отечественной педагогики и школы лишь в 40-х гг.; уже в 60-х гг. он утратил свое значение для педагогической теории и практики;

- это представитель педагогики тоталитарного коллективизма, муштры и подавления личности и индивидуальности» (587, с.12).

По мнению А.А.Фролова и З.Вайтца, во многом в полемике о частных и глубинных основах наследия А.С.Макаренко как при его жизни, так и в

последующее время, включая современность, проявляются расхождения в представлениях о предмете педагогики. Рассматривая предмет педагогики в свете наследия А.С.Макаренки, А.А.Фролова и З.Вайтца так определили состояние научного знания по этой проблеме в общей педагогике: коренное, методологическое значение предмета педагогики «сведено к простой декларации» (586, с.27). С позиции А.А.Фролова и З.Вайтца, вопросы методологии, имеющей дело преимущественно с проблемой, **как** изучать определенную совокупность явлений, неразрывно связаны с вопросом, **что** изучается: «Метод – это движение самого содержания, он не может разрабатываться вне связи с содержанием образования» (586, с.26).

Этой же позиции придерживается один из современных ведущих теоретиков воспитания Ю.П.Сокольников. Осмысливая тенденции, перспективы и стратегию развития педагогической науки на современном этапе, он пишет: «Представление о воспитании является исходным, на чем должна строиться педагогическая теория. И, соответственно, первой задачей методологии педагогики является определение ее предмета» (564, с.4).

Ранее П.Р.Атутов, М.Н.Скаткин, Я.С.Турбовской в работе «Методологические проблемы развития педагогической науки» (1985) предмет педагогики поставили на первое место среди ее методологических проблем: предмет педагогики, место ее в системе научного знания, взаимодействие педагогики с другими науками, общие и специфические задачи педагогических дисциплин, понятийно-терминологическая система педагогики (523, с.38).

О том, что методология педагогики должна иметь дело не только с методами, но и с объектами, говорилось в ходе круглого стола «Методология педагогики: о чем спорим?», проведенного журналом «Советская педагогика» (1991). Тогда против такого понимания методологии выступил один из ведущих специалистов по данной проблеме – В.В.Краевский. Он высказался «против растворения педагогики в методологии», отнеся «трактовку сущности воспитания к специально-научным проблемам» (524, с.38).

В статье «Методология педагогики: прошлое и настоящее» (2002). В.В.Краевский определил методологию педагогической науки лишь как знание о путях и способах исследовательской деятельности, вне ее содержания. Это «система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципиальных подходах и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснование программы, логики, методов и оценки качества исследовательской работы» (513, с.9).

При таком подходе к методологии В.В.Краевский выделил две ее функции: научно-теоретическую (фундаментальную) и конструктивно-теоретическую (прикладную, нормативную) (511, с.50). В представлениях о функциях методологии педагогики позиция В.В.Краевского согласуется с определением педагогики как практико-ориентированной науки в современном макаренковедении.

А.А.Фролов, опираясь на конкретные проявления педагогического мышления и деятельности А.С.Макаренко, сделал вывод о том, что наследие этого педагога дает основания отнести педагогику к области праксиологии, которая изучает человеческую деятельность с точки зрения ее эффективности (589, с.3). Основу воззрений и опыта А.С.Макаренко составляла задача выявления закономерностей взаимодействия педагогических целей, средств и результатов. Связь теории и практики закладывалась им в самой теории воспитания, в понимании предмета педагогики.

Рассматривая педагогическую систему А.С.Макаренко в аспекте ее понятийно-терминологического аппарата, А.А.Фролов выделил в ней четыре компонента: методологический, теоретический, организационно-методический и процессуально-технологический. Проблемы педагогической теории и практики А.С.Макаренко разрабатывал в их единстве, через систему «перспективных линий» – универсальный инструмент педагогического знания и опыта, позволяющий регулировать опережающую функцию воспитания.

При этом в каждом «этаже» макаренковской педагогической системы А.А.Фролов выявил и центральное понятие. На уровне методологии главенствует категория «педагогической целесообразности», определяющая макаренковское понимание предмета педагогики, ее практико-ориентированной сущности, выражающейся в выяснении закономерностей взаимодействия целей, средств и показателей результативности образовательного процесса. Ключевое понятие теоретического компонента – «параллельное действие»: различение сущности воспитательного процесса и его явления «в глазах воспитанника». На организационно-методическом уровне стержневое понятие – «воспитательный коллектив», единый для взрослых и детей в педагогическом учреждении, связующее звено между личностью и обществом. Центральное место в процессуальном компоненте занимает «педагогическая операция».

Длительное время организационно-методические и технологические достижения и навыки А.С.Макаренко воспринимались упрощенно, наполнялись иным смыслом главным образом потому, что внимание не обращалось на взаимосвязь всех «этажей» педагогической системы. В результате наследие А.С.Макаренко использовалось, по заключению А.А.Фролова, «непосредственно в целях совершенствования практики воспитания, большей частью в виде простого воспроизводства некоторых идей, механического копирования педагогических форм и средств» (587, с.19). Это вульгаризировало наследие А.С.Макаренко, вызывало негативное отношение к его личности и творчеству в целом.

Из контекста развития отечественной педагогики к началу XX в. очевидно, что наследие этого единственного классика педагогики, всецело посвятившего свою деятельность воспитанию в его самоценности и в связи с обучением и социализацией личности, продолжает и творчески развивает представления о содержании педагогической деятельности, требующей сочетания научного знания с творческим элементом, «искусством», практическим опытом.

Вскрывая и излагая закономерности воспитательного процесса, А.С.Макаренко реализовывал идею единства трех главных способов постижения мира: рационально-научного, опытно-практического и ассоциативно-образного.

Необычайно успешный педагогический опыт А.С.Макаренко осуществлялся на уровне всей системы деятельности педагогического учреждения и получил убедительную оценку по дальнейшим жизненным судьбам более 2-х тысяч его воспитанников. Педагогическая практика А.С.Макаренко – это 28 лет его практической работы. Исследование макаренковского опыта в аспекте проблемы специфики воспитания, его связи с обучением и социализацией личности, с учетом корневых направлений развития педагогики предшествующего исторического периода может содействовать дальнейшему обоснованию значения наследия А.С.Макаренко для решения актуальных проблем современного воспитания.

Педагогический опыт А.С.Макаренко в аспекте проблемы специфики воспитания, его связи с обучением и социализацией личности. Педагогическая концепция А.С.Макаренко зародилась на основе опыта его работы в учреждениях для несовершеннолетних правонарушителей и беспризорных детей. Максимальное приближение воспитательного процесса к условиям воспитания «нормальных» детей – основа его творчества, выводящая значение теории и опыта за рамки специфики работы А.С.Макаренко. В 1922 г. он писал, что в самой логике работы «никогда не исходил из элемента правонарушения или беспризорности» (285, с.12). Воспитание обычных «детей и воспитание правонарушителей не может направляться обособленными группами принципов» (290, с.12). В 1931 г. А.С.Макаренко вновь акцентировал внимание на том, что «существует проблема не воспитания правонарушителей, а проблема воспитания вообще» (306, с.365).

Переход А.С.Макаренко в сентябре 1920 г. из 10-й трудовой школы г. Полтавы на новую работу обусловлен тем, что колонию он рассматривал как «более передовой тип детского учреждения и более соответствующий

принципам соцвоса» (298, с.33). Летом 1926 г. трудовая колония им. М.Горького со всем своим хозяйством переехала в Куряж, под Харьков, где 150 колониистов-горьковцев, объединившись с частью воспитанников расположенной там колонии, образуют Харьковскую трудовую колонию им. М.Горького, в составе 350 воспитанников в 1927 г. и 400 – в 1928 г.

В конце декабря 1927 г. 60 воспитанников и несколько сотрудников колонии составили коллектив трудовой коммуны им. Ф.Э.Дзержинского, которая была создана как живой памятник руководителю ВЧК – ОГПУ к 10-летию этой организации. Затем ее состав пополнялся во многом также колониистами-горьковцами. До осени 1928 г. А.С.Макаренко заведовал коммуной без отрыва от руководства колонией им. М.Горького, и его педагогический опыт получил продолжение как «история одного коллектива».

В своей деятельности А.С.Макаренко принципиально иначе, чем официальная педагогика, реализовывал связь воспитания с жизнью. Официальная педагогика широко практиковала общественно-полезную деятельность детей в окружающей действительности, недооценивая значение качественных и системных преобразований, опережающих жизнь, в самом «укладе» педагогического учреждения. А.С.Макаренко не занимался организацией общественно-полезной работы своих воспитанников в социальной среде, отрицал лежащие в ее основе принципы просветительства и благотворительности. Это было использовано как аргумент при его обвинении в отступлении от «основ соцвоса», в игнорировании общественно-политического воспитания, пионерской и комсомольской работы (295, с.138).

Лето 1928 г. стало концом деятельности А.С.Макаренко в трудовой колонии им.М.Горького. Тогда в его полемику с украинским руководством образования включились деятели, представляющие центральные органы, – Н.К.Крупская, А.В.Луначарский и др. Уволенный 3 сентября с заведования колоний, А.С.Макаренко продолжил историю своего воспитательного коллектива в коммуне им. Ф.Э.Дзержинского, соединяя воспитание и обучение с общественно-производственным трудом.

Примерно к 1930 г., как говорил А.С.Макаренко, им «был разрешен практически» вопрос об индивидуализации воспитания (Цит.по: 494, с.78). Необходим метод, «который будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность, идти вперед по линии своих наклонностей» (291, с.170). Поэтому и нужно воспитывать целый коллектив. Это единственный путь правильного воспитания, затем сам коллектив «становится большой воспитательной силой» (288, с.233).

«Педагогика завтрашнего дня» А.С.Макаренко позволяла успешно развивать потенциалы человеческой личности, прежде всего в сфере труда как ведущей продуктивной деятельности человека. «Педагогика параллельного действия» А.С.Макаренко предусматривала соединение производительного труда с воспитанием так, чтобы при подчинении трудового процесса задачам воспитания не нарушалась «логика производства». Его характерные особенности сохранялись и действовали как бы «в параллели» с педагогическим процессом.

«Параллельность», то есть соответствие, но не механическое «слияние» (или уподобление одного другому) обеспечивались по всем основным линиям связи педагогических явлений и процессов: школа и общество, педагогика и политика, обучение и воспитание, коллектив и личность и т.д. Это было единство различного, при котором сохраняется самостоятельность, «суверенитет» того и другого в их общей «связке».

При таком положении воспитание выступало не в своей «голой» сущности, а как атрибут жизненных условий и обстоятельств, собственной деятельности воспитанника, всего коллектива педагогического учреждения. В опыте А.С.Макаренко обеспечивалась «свобода в самочувствии воспитанника», который являлся не пассивным объектом воспитания, а личностью с определенными правами и обязанностями.

Таким образом А.С.Макаренко понимал и реализовывал принцип гуманизма в воспитании: в единстве социального и индивидуального,

педагогического руководства и самостоятельности, личной ответственности за свою жизненную судьбу.

Воспитание связывалось с жизнью не прямо и непосредственно, а с помощью коллектива, единого для сотрудников педагогического коллектива и воспитанников. С одной стороны, этот коллектив обладал социальным статусом, правами юридического лица, хозяйственной самостоятельностью и т.д. С другой – это особый вид коллектива, «воспитательный», учитывающий возрастные особенности детей.

Все эти основы воспитания А.С.Макаренко изложил в работах 1925 г.: «Очерк работы Полтавской колонии им. М.Горького» и «В Главсоцвос НКП УССР».

В коммуне им. Ф.Э.Дзержинского в 1928-1930 гг. было 150 воспитанников. В 1930 г. коммуна целеустремленно повышала производительность труда. Был введен поточный принцип организации труда, основанный на разделении труда по отдельным операциям. Тем самым А.С.Макаренко отказывался от общепринятого понимания соединения воспитания и обучения с трудом в виде их «увязки», когда труд превращался в своеобразный придаток учебно-воспитательного процесса, утрачивалась специфика трудовой деятельности, ее сущностное свойство – производительность труда.

В 1930 г. в коммуне начали действовать механизированные деревообделочные мастерские, арматурный и швейный цеха. Стоимость ежедневной продукции стала достигать 3-х тысяч рублей. Производство начало принимать и исполнять крупные заказы: мебель для учебных заведений, домов культуры, двери для строящегося Харьковского тракторного завода и др.

Примерно за 3 месяца коммуна перешла на полную самокупаемость, освободившись от содержания за счет ГПУ. Коммунары стали получать единую зарплату, исчисляемую по количеству сдельной работы, произведенного продукта. Производство коммуны на общих основаниях освобождалось от государственных и местных налогов и сборов. Все это внесло новые мощные

импульсы в воспитательный процесс, максимально приближая его к жизни, естественным условиям становления и развития человеческой личности.

Возраст воспитанников в 1930 г. – в основном от 14 до 18 лет. Организация труда – посменная, с чередованием учебы в школе и 4-х часов работы на производстве (это время трудовой деятельности А.С.Макаренко старался уменьшить, склоняясь к норме в 2 часа работы). Как и в горьковской колонии, применялась отрядная организация труда, она являлась основой организации всей жизнедеятельности коллектива. Соотношение численности воспитанников и мастеров производства, педагогов, обслуживающего персонала продолжало оставаться в пропорции примерно 3:1. Срок пребывания воспитанников в коммуне – 3-4 года и более.

В сентябре 1930 г. в коммуне был открыт вечерний рабфак Харьковского машиностроительного института, то есть начался переход к общему среднему образованию, со специализацией в области машиностроения. Эта специализация совпала с перспективой строительства коммунарского завода точного машиностроения; его проектирование началось весной 1931 г. На строительство от государства был получен долгосрочный кредит.

Развитие производства коммуны им. Ф.Э.Дзержинского к середине 30-х гг. стало подрывать ее педагогическую ориентацию. Это явилось одной из главных причин прекращения деятельности коммуны как педагогического учреждения в 1937 г. А.С.Макаренко был переведен в Киев и назначен помощником начальника отдела трудовых колоний для несовершеннолетних НКВД УССР 1 июля 1935 г.

В январе 1935 г. А.С.Макаренко сообщал А.М.Горькому: «...Напишу товарищу Бубнову предложение... Написать большую, очень большую работу, серьезную книгу о советском воспитании. Если у меня хватит здоровья, ...капитальный труд. Я однажды приступил к нему (в конце 1932 - начале 1933 гг. – Г.К.), но увидел, что такую книгу можно писать в полном отрешении от текущей работы..., просмотрев все высказывания старого опыта, истории, художественной литературы... Сколько у меня накопилось за 30 лет работы

мыслей, наблюдений, предчувствий, анализов, синтезов... Я потому и буду просить т.Бубнова, чтобы мне дали возможность жить в Москве... Мне понадобится два года» (342, с.264).

В мае 1936 г. А.С.Макаренко выступил в Высшем коммунистическом институте просвещения (Москва) при обсуждении «Педагогической поэмы». ВКИП являлся подразделением Академии коммунистического воспитания, он готовил научных работников, преподавателей вузов, руководителей местных органов образования. Преподавательскую и научную работу в нем вели С.Е.Гайсинович, И.Ф.Свадковский, А.П.Пинкевич, С.А.Каменев, И.Т.Огородников, А.Б.Залкинд, Е.Н.Медынский, Н.К.Гончаров, В.Е.Гмурман и др. При институте действовал Центральный НИИ педагогики, его директором был тогда М.М.Пистрак.

Поблагодарив за положительные отзывы о книге, А.С.Макаренко остановился на том, что, вероятно, вызвало критику, – на его негативном отношении к педагогической науке. Он сказал: «Мы с вами стоим на одной позиции советской педагогики, но расположены по-разному». Расхождение – в содержании педагогической теории, ее направленности на вопросы педагогической практики. А.С.Макаренко резко высказался по проблеме соотношения теории и практики воспитания, говорил о недостатках в состоянии методологии педагогики, о слабой педагогической разработке идеологических основ марксистско-ленинского учения о воспитании. «Они (К.Маркс и В.И.Ленин – *Г.К.*) дали задание, а вы ничего не сделали, чтобы его выполнить», стремитесь идеологию «превращать в педагогическую технику» (Цит.по: 584, с.22). При этом «нет опытной методологии... а только старый беспомощный схоластический метод утверждения и проповеди» (Цит.по: 430, с.147). Сама задача разработки педагогики ставилась Н.К.Крупской, в ее работе «Общество педагогов-марксистов» (1930) сказано: нужны «не только цитаты из Маркса, Энгельса, Ленина по вопросам воспитания и просвещения – мы должны всю марксистскую педагогику до конца продумать с точки зрения марксизма-ленинизма» (494, с.81). В 1933 г. в работе «О коммунистическом

воспитании подрастающего поколения» Н.К.Крупская акцентировала внимание на необходимости использования в педагогике марксистского «метода диалектического изучения явлений» (252, с.634).

В стенограмме доклада А.С.Макаренко «Из опыта работы» на совещании учителей Ярославской железной дороги 29 марта 1939 г. затронута та же проблема – состояние методологии педагогики, необходимость создания педагогической теории, тесно связанной с практикой: «Надо сказать, что методологии тоже нет... Здесь логика простого усмотрения, а иногда и самодурство. Методология: средство, которое (просто – *Г.К.*) бросают, и (оно – *Г.К.*) никем не проверяется... Нет изобретательности мысли, нет опытной методологии, а только метод утверждения и проповеди» (32, л. 34).

Это было последнее публичное выступление А.С.Макаренко, в котором он вновь обратился к проблеме воспитания в его отличии от обучения: «Я настаиваю, что вопрос воспитания, методика воспитания надо совершенно отделить от вопроса преподавания. Тем более надо отделить, что воспитательный процесс совершается не только в классе» (Цит.по: 588, с.74). В 1936 г., при игнорировании в официальной педагогике проблемы специфики воспитания и обучения, он предлагал «в интересах дела отделить школьную педагогику классной работы от педагогики воспитания... Разделить эти две педагогики и определить их главные методы» (Цит.по: 431, с.74).

А.С.Макаренко ставил эту проблему в связи с реализацией в своем опыте практико-ориентированной функции педагогики, стремлением направить воспитание в советской школе на «действительные, не воображаемые, а настоящие, реальные качества личности» (286, с.287). Вскрывая изъяны «словесного воспитания», он приводил пример: «Бурсаки о Господе Боге также умели прекрасно разговаривать, но в сущности были циниками и хамами» (Цит.по: 508, с.73). В его же опыте воспитание достигается «не путем чьей-нибудь проповеди или нравоучений, а исключительно из жизни, работы, стремления самого коллектива» (Цит.по: 494, с.82).

При разработке основ воспитания в своем педагогическом опыте А.С.Макаренко ставил проблемы соотношения теории и практики, индукции и дедукции в познании воспитательных явлений, учитывал противоречивость их развития. «Направленный общими дедуктивными положениями, длительный опыт цельной системы должен сам в себе заключать постоянный анализ», углубление опыта «не может быть свободно от ошибок», нужно «сугубо диалектическое отношение к ним» (291, с.182). Ибо то, что на первый взгляд можно воспринять как ошибку, в действительности может оказаться необходимым и важным фактором дальнейшего развития. С развитием самого воспитательного процесса и социальной среды «дополнения, изменения должны быть постоянным явлением в воспитательной системе» (291, с.181). Поэтому и «система воспитательных средств не может быть установлена навсегда», она должна пройти качественные трансформации, «система воспитания в начале и в конце должна сильно отличаться одна от другой» (300, с.108).

Одним из оснований для дедукции в воспитании А.С.Макаренко считал «накопленный веками социальный и культурный опыт людей, концентрированный в так называемом «здоровом смысле», который «пользуется наименьшим уважением педагогов» (287, с.181).

В фрагменте «О взрыве» «Педагогической поэмы» А.С.Макаренко рассматривал проблему соотношения эволюционного и «взрывного» в воспитательном процессе, имеющую важное значение при перевоспитании (305, с.459).

Организацию воспитания А.С.Макаренко мыслил на уровне всего педагогического учреждения, считая, что «решающим в деле воспитания (собственно воспитания, я не касаюсь вопросов образования) является не метод отдельного учителя и даже не метод целой школы, а организация школы, коллектива и организация воспитательного процесса» (Цит.по: 494, с.82). Единый коллектив, включающий педагогов и воспитанников, – это социальный живой организм, который «потому и организм, что он имеет органы, что там

есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость» (288, с.231). Без опережающей функции воспитания, реализующейся в организации перспективы, нельзя добиться «хорошей работы и дисциплины» (287, с.75).

По наблюдениям А.С.Макаренко, с развитием сети внешкольных учреждений возникло «разбивание воспитательного процесса», ослабление влияния коллектива школы и «растаскивание» детей между «различными учреждениями и лицами, не связанными взаимной ответственностью и единоначалием» (301, с.124).

Вслед за К.Д.Ушинским А.С.Макаренко считал директора «абсолютно правомочным воспитателем школы» (299, с.399). В опубликованной в газете «Правда» 23 марта 1938 г. статье «Проблемы воспитания в советской школе», которая получила более двух тысяч откликов педагогов, родителей, партийных работников и других читателей, А.С.Макаренко писал: «Между классным коллективом и советским обществом нет связующего звена – более широкого коллектива, нет самой школы как единого общественного организма. Педагогическая теория, размениваясь на мелочи, не удосужилась заняться этим кардинальным вопросом» (299, с.397). А.С.Макаренко настаивал на том, что «первичный коллектив должен быть основным путем прикосновения к отдельной личности», но «первичный коллектив не должен оттеснять общий коллектив и заменять его» (301, с.173). Тем самым в новых социально-педагогических условиях А.С.Макаренко поставил фундаментальную для русской классической педагогики проблему – воспитательного значения «уклада жизни» школы. В 1938 г. А.С.Макаренко констатировал, как и Н.Ф.Бунаков в 1870 г., недостаточную разработку методики воспитания: «Ни один раздел школьной педагогики так слабо разработан, как методика нормальной воспитательной работы» (299, с.395-396). Как было показано ранее, со всей остротой слабую разработку проблем воспитания в педагогике в 1895 г. обнаружил М.А.Олесницкий. А.С.Макаренко в этих социокультурных условиях

сумел создать эффективную систему воспитания, живой, творческий метод ее реализации.

С 1934 г. он был членом Союза писателей СССР, в феврале 1937 г. А.С.Макаренко переехал из Киева в Москву. Тогда же состоялись его встречи с И.А.Каировым, в то время заведующим кафедрой педагогики в Московском университете. Позже А.С.Макаренко говорил: «Меня пригласили профессора помочь им написать учебник. Я ответил согласием, но при условии, ...будем мы писать педагогику сегодняшнего дня или завтрашнего? Они сказали, что не могут писать педагогику завтрашнего дня. Тогда я сказал – пока вы будете писать педагогику сегодняшнего дня, жизнь вас перегонит, и в результате вы напишете педагогику... вчерашнего дня» (293, с.196).

В феврале 1939 г. А.С.Макаренко работал над материалом, который при публикации (после его смерти) был озаглавлен «О коммунистической этике». В лекции 1 марта «О коммунистическом воспитании и поведении» он вновь поднял проблему соотношения сознания и поведения в воспитании. Невнимание к педагогически целесообразной организации опыта поведения может привести к формированию «декорации» коммунистической личности, и это может искусно прикрываться «марксистской» фразеологией.

При подготовке «Флагов на башнях» к отдельному изданию А.С.Макаренко в начало 2-й части своего произведения включил новую главу «Не может быть!», где писал: «Нет такого положения, к которому старое не могло бы приспособиться» (304, с.102). Он скончался скоропостижно 1 апреля 1939 г. Через год после его смерти отношение руководства народным образованием к его творчеству стало меняться. В 1940 г. на страницах «Учительской газеты» развернулась дискуссия о наследии А.С.Макаренко. В ее ходе учительница Зырянова в статье «Против маниловской педагогики и гуманизма тов. Спасского» (23 июня, 1940 г.) отметила высокую эффективность педагогического опыта А.С.Макаренко и то, что в результате «бездеятельного гуманизма наша школа имеет слишком много брака» (Цит.по: 597, с.113).

Выводы по первой главе

Ведущее значение при рассмотрении категории воспитания в контексте предмета педагогики, официально действующей в отечественной общеобразовательной средней школе первой половины XX в., отводилось методам структурного анализа понятийно-терминологического аппарата педагогики в ее развитии, хронологии в сочетании с ретроспекцией, описания. Применение этих методов к изучению рекомендованных учебным комитетом канцелярии императора, Ученым комитетом Министерства народного просвещения «курсов» и «руководств» по педагогике, опубликованных в ведущих педагогических изданиях – «Журнале Министерства Народного Просвещения», «Журнале для воспитания», «Вестнике воспитания» статей, лекций и речей выдающихся представителей педагогической теории того времени, позволяет утверждать, что к началу XX в. предмет отечественной педагогики продолжала определять категория воспитания, приоритет которой по отношению к обучению, образованию и развитию личности сформировался исторически, стал устойчивой педагогической традицией. Так же, как и сама педагогика, ее главная категория: воспитание – трактовалась в трех смыслах. В самом широком («обширном», «пространном») смысле она включала воспитательный потенциал семьи, общества, государства, церкви, обучения. Под воспитанием в «широком» смысле понимали взаимодействие обучения и «собственно воспитания», в его «тесном» смысле, - направленность на формирование жизненного опыта, поведения личности, ее привычек и характера в специально организованных социально-педагогических условиях.

В диссертации представлена совокупность фактов, которая дает основание сделать вывод о том, что в соответствии с этими определениями воспитания в 1835-1917 гг. обозначались две основные педагогические проблемы. Первая: соотношение воспитания в «широком» и «обширном» смыслах, то есть воспитания и жизни, всех ее социально-воспитательных

институтов. Эту проблему ставили А.Г.Ободовский, К.Д.Ушинский, П.Д.Юркевич, К.В.Ельницкий, М.И.Демков, Д.И.Тихомиров. Они исходили из определяющего влияния на школьное воспитание всей жизни, природно-климатических условий, государства, общества, семьи, церкви. Эти социально-педагогические явления с точки зрения их воздействия на отдельную личность и школьное воспитание в целом обозначались в педагогике как «факторы воспитания», «воспитательные учреждения», «воспитательные силы».

Профессор Главного педагогического института С.Лебедев (1859) стремился довести мысль о том, что воспитание должно готовить к «жизни, такая она есть», с учетом того, «какой она (жизнь – Г.К.) должна быть» до ее практического воплощения в деятельности подготовляемых им для средней школы учителей, воспитателей и «надзирателей».

Н.И.Пирогов в своей деятельности попечителя учебного округа (1860) содействовал утверждению «гегемонии» школы в ее связи с жизнью, считая воспитание «руководителем жизни на пути будущего». Директор Московского учительского института М.И.Демков через учебные издания по педагогике (1909 – 1917 гг.) распространял мысль о «деятельном воспитании», которое создает «новые уклады жизни, способствует ее организации и развитию».

Л.Н.Модзалевский, преподавая педагогику в Смольном институте благородных девиц и на педагогических курсах во 2-ой военной гимназии, видел перспективу науки о воспитании в активном «содействии дальнейшему развитию» социально-культурной жизни. Оценивая состояние современной ему педагогики – «набор моральных сентенций, фраз и избитых слов», Л.Н.Модзалевский в своей научной и преподавательской деятельности целенаправленно укреплял связь между «практической, опытной» и «теоретической, умозрительной» педагогикой (что соответствовало делению педагогики на «науку» и «искусство» в немецкой педагогической традиции – А.Г.Нимейер, Ф.Х.Шварц, В.Куртман, в наследии К.Д.Ушинского).

Вторая важнейшая, разрабатываемая к началу XX в. педагогическая проблема – воспитание как специфическое педагогическое явление в его

отличии от обучения и в связи с ним. В соответствии с немецкой педагогической традицией (А.Г.Нимейер, Ф.Х.Шварц, В.Куртман) в отечественной педагогике эту проблему с 1835 по 1917 гг. ставили А.Г.Ободовский, С.П.Шевырев, К.Д.Ушинский, Л.Н.Модзалевский, К.В.Ельницкий, Н.Х.Вессель, М.И.Демков. Исходя из приоритета воспитания и его специфики, они определяли и структуру педагогики, выделяя в ней «собственно педагогику», или науку о воспитании; дидактику – теорию обучения. На отличие воспитания от обучения четко указали в своих трудах широко известные в конце XIX – начале XX вв. педагоги-практики, деятели образования – редактор журнала «Педагогический сборник» А.Н.Острогорский, попечитель Кавказского учебного округа К.П.Яновский.

В диссертации приведены определения воспитания, обобщение которых в сопоставлении с учебными программами по педагогике, замыслами ученых, проспектами и главами их незавершенных трудов доказывает, что специфика воспитания традиционно обозначалась в единстве с его отношением к обучению и рассматривалась как формирование привычек, опыта поведения личности, ее воли и характера. Основой этого процесса определялся «внутренний распорядок», «режим» жизни, но дисциплине при этом не отводилось главенствующей роли в воспитании. Его самоценность К.Д.Ушинский, К.В.Ельницкий, А.Н.Острогорский, Л.Н.Толстой, М.И.Демков и др. связывали с действием «духа» школы. Они отразили такие характерные признаки этого воспитательного явления, как «неуловимость», «невидимость», «сила» действия, типизация индивидуальных характеров.

В диссертации показано, что к началу XX в. слабую разработанность проблемы специфики воспитания в общей педагогике подчеркнули Н.Ф.Бунаков и М.А.Олесницкий.

Исходя из социальных проблем и потребностей общественного развития, задачу обеспечения приоритета воспитания в отечественной школе во второй половине XIX в. актуализировали К.Д.Ушинский, П.Д.Юркевич, Н.В.Шелгунов, Т.Докучаев, М.А.Олесницкий. Они вскрывали опасные последствия

«словесного воспитания», «сведения воспитания на обучение», «преобладания умственной стороны – интеллектуализма». Широту распространения в социальной жизни «эпидемической язвы» - расхождения между готовностью к действию на уровне слов, знания и способностью к активной, целеустремленной деятельности – констатировали Н.А.Добролюбов, Н.Г.Чернышевский, М.А.Антонович, Н.Е.Салтыков-Щедрин. Осуждая «бессилие характера» людей, А.И.Герцен одним из первых обратил внимание на то, что «они – арестанты воспитания».

На основе изучения речей и выступлений ведущих представителей официальной педагогики с конца 1917 до 1953 гг., их научных статей в сборниках трудов, педагогической энциклопедии, в ведущих педагогических журналах того времени – «На путях к новой школе», «Средняя школа», «Советская педагогика», материалов обсуждений учебных изданий по педагогике выявлены преемственность и новаторство в подходах к двум обозначенным в предшествующий период корневым педагогическим проблемам: соотношение воспитания и жизни, воспитания и обучения.

Н.К.Крупская и А.В.Луначарский до начала 30-х гг. XX в., М.И.Калинин и В.П.Потемкин в 30-40-е гг. продолжали констатировать особую запущенность воспитания в его направленности на характер личности, хотя именно эта цель провозглашалась приоритетной в официальной педагогике с конца 1917 г. В соответствии с ней на первый план вышла проблема связи школьного воспитания с жизнью. Центральным в педагогической теории и практике того времени стал термин «социальное воспитание», проблемы которого разрабатывали Н.Н.Иорданский, Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, И.Ф.Свадковский, А.И.Ульянова-Елизарова, С.Т.Шацкий, В.Н.Шульгин. Новые подходы к воспитанию проходили проверку в опытно-показательных учреждениях Наркомпроса. Однако проблема специфики компонентов целостного учебно-воспитательного процесса не поднималась в педагогической теории и практике. Она не ставилась и в ходе педагогической дискуссии о предмете педагогики 1928-1930 гг.

Тогда определились два подхода к воспитанию в его связи с жизнью, социальной средой. Первый подход предельно расширял сферу воспитания до включения в него важнейших явлений социальной действительности, порождая «растворение» педагогики в социальной среде, означая по существу ликвидацию ее как науки. Это направление отстаивали и разрабатывали В.Н.Шульгин, М.В.Крупенина. Второй подход до предела суживал сферу воспитания в школе как автономном учреждении, специально организующем педагогические мероприятия общественной направленности для улучшения окружающей жизни. Такого подхода придерживались А.Г.Калашников, А.П.Пинкевич, принципиально не допускавшие ориентации деятельности школы на будущее и ограничивая ее тесную связь с жизнью настоящим (1929г.).

Высказанную С.Т.Шацким в 1918 г. мысль о том, что школа «всегда должна идти впереди общества», в 1923 г. повторил Н.Н.Иорданский. Он также полагал, что школа должна стать «выше жизни», воспитывать ее «будущих строителей». В 1925 г. о том, что школа должна «идти несколько впереди жизни», высказалась Н.К.Крупская.

В 30-40-е гг. XX в. термин «социальное воспитание» почти не использовался в педагогической теории и практике. Постепенно он заменялся термином «воспитательная работа», который отражал подход к воспитанию как особой, специально организованной деятельности. В педагогике активно разрабатывались проблемы дисциплины, школьного режима, личного примера.

Для понимания трактовок категории воспитания в отечественной педагогике первой половины XX в. исключительное значение имеет вклад А.С.Макаренко в определение предмета педагогики и разработку основ воспитания. Это значение, как показано в диссертации, обусловлено двумя обстоятельствами. Во-первых, в два последние десятилетия рассматриваемого периода наследие А.С.Макаренко признавалось ориентиром для официально-действующей в школе педагогики. Во-вторых, это классик мировой педагогики,

посвятивший свою деятельность воспитанию как специфическому социально-педагогическому явлению.

Введение в научный оборот новых исторических фактов и их систематизация в аспекте трактовок воспитания в его взаимодействии с обучением и социальной средой свидетельствует о том, что особое направление в теории и практике советского воспитания, основанное на своеобразном понимании предмета педагогики и сущности воспитания, создал А.С.Макаренко. Он творчески разработал поставленные русской педагогией XIX – начала XX вв. проблемы: взаимодействие воспитания и жизни, воспитания и обучения. Как вопросы первостепенной важности он обозначил в 30-е гг. XX в. проблемы укрепления единства педагогической теории и практики, целенаправленного создания стиля школьного воспитания. В своем успешном практическом опыте А.С.Макаренко использовал стиль учреждения как педагогический фактор, признанный в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв. основой воспитания («дух» школы). Эту форму воспитания он наполнил соответствующим социально-историческим условиям и задачам содержанием; в деятельности единого трудового коллектива педагогического учреждения обеспечил приоритет воспитания по отношению к обучению и развитию личности; убедительно показал действие опережающей социальной функции воспитания, соединяя воспитание и обучение в целостный процесс, при сохранении их специфики.

С начала 40-х гг. XX в. наследие А.С.Макаренко приспособлялось к трактовке предмета официально действующей педагогики, которая, ориентируясь на приоритет воспитания, реально отдавала первенство обучающим педагогическим средствам – знанию, мероприятиям познавательного и культурно-просветительного характера. Это приводило к вульгаризации макаренковского наследия, вызывало в целом отрицательное отношение к его идеям, опыту и личности.

ГЛАВА II. СИСТЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ КАК СОЦИАЛЬНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ИНСТИТУТА (ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XX В.)

2.1. Дестабилизация охранительно-консервативной системы деятельности отечественной общеобразовательной средней школы под влиянием социальной среды (начало XX в.)

Государственно-правовые основы школьного воспитания и его социальные функции к началу XX в. Деятельность отечественной общеобразовательной средней школы как социально-воспитательного института к этому времени продолжала ориентироваться прежде всего на тип личности, отвечающий государственным интересам, выраженным в предписаниях властных структур – императора, Государственного Совета, Правительствующего Сената, Совета министров.

Министром народного просвещения в Российской Империи с 1899 г. был Н.П.Боголепов, руководивший деятельностью Высочайше утвержденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе. После его убийства в 1901 г. Министром народного просвещения был назначен бывший военный министр П.С.Ванновский. В результате острых разногласий с министром внутренних дел Д.С.Сипягиным, П.С.Ванновский был вынужден уйти в отставку.

С 1902 по 1904 гг. Министром народного просвещения в России был Н.Э.Зенгер. Император дал ему указания укрепить социально-воспитательную функцию школы: «Особенное внимание должно быть обращено на изыскание способов к поднятию религиозно-нравственного и вообще воспитательного воздействия школ всех типов на учащихся, а также на укрепление в них преданности русской государственности и народности» (126, с.264). Николай II наставлял Н.Э.Зенгера, требуя, чтобы воспитание по-прежнему осуществлялось «в духе веры, преданности Престолу и Отечеству, уважения к семье, а также

заботы о том, чтобы с умственным и физическим развитие молодежи приучить ее с ранних лет к порядку и дисциплине» (Цит.по: 483, с.66).

Изданный 13 мая 1866 г. после покушения на царя 4 апреля Высочайший рескрипт на имя председателя Комитета министров П.П.Гагарина на длительное время определил социальную роль школьного и семейного воспитания: «Мое внимание уже было обращено на воспитание юношества. Мною были даны указания на тот конец, чтобы оно было направляемо в духе истин религии, уважения к правам собственности и соблюдения коренных начал общественного порядка и чтобы в учебных заведениях всех ведомств не было допускаемо ни явное, ни тайное проповедование тех разрушительных понятий, которые одинаково враждебны всем условиям нравственности и материального благосостояния народа... Я имею твердую надежду, что видам Моим по этому важному предмету будет оказано ревностное содействие в кругу домашнего воспитания» (478, с.170).

Истоки такого подхода к основам государственной воспитательной политики заложены еще Николаем I в Манифесте 13 июля 1826 г., объявившем приговор декабристам. В этом документе четко обозначена направленность воспитания на воспроизводство и укрепление существующих социально-экономических основ жизни. Государственно-правовые основы школьного воспитания рассматривались как важнейшее средство управления общественно-политической жизнью страны и ходом ее исторического развития. При разработке этой стратегии воспитания властные структуры опирались на идеи, высказывавшиеся в их ближайшем окружении («Записка о недостатках нынешнего воспитания российского дворянства и средствах обратить оное совершенно на пользу императорской военной и гражданской службы», «Исследование коренных причин происшедшим заговорам и бунтам против Престола и Отечества»). По поручению Николая I записку «О народном воспитании» составил и А.С.Пушкин, как лицо, «испытывшее все пагубные последствия ложной системы воспитания». Он высказал не соответствующую

официальным представлениям мысль о том, что «не воспитание... есть корень всякого зла» (474, с.147).

Как показывает в своем исследовании «Конец одного Величия: Власть, образование и печатное слово в Императорской России на пороге Освободительных реформ» (2003) М.М.Шевченко, школьному образованию уже при его становлении, изначально придавалась функция совершенствования государственного аппарата управления. Ссылаясь на Полное собрание законов Российской Империи, он вводит в научный оборот неизвестный фрагмент «Предварительных правил народного просвещения», Высочайше утвержденных 24 января 1803 г. Там говорится: «Ни в какой губернии, спустя пять лет по устройении в округе, к которому она принадлежит... училищной части, никто не будет определен к гражданской должности, требующей юридических или других познаний, не окончив учения в общественном или частном училище» (598, с.33). Однако спустя пять лет эта мера так и не была приведена в действие.

В 1808 г. учебно-воспитательную деятельность в России осуществляло 32 гимназии с общей численностью 2838 учащихся (572, с.33).

6 августа 1809 г. вступил в действие указ «Об усовершенствовании общего народного воспитания», разработанный членом комиссии составления законов М.М.Сперанским. С изданием этого указа социально-государственный статус школы повысился благодаря тому, что для продвижения по службе от чиновников стал требоваться аттестат об образовании. В течение длительного времени в государственной службе предпочтение отдавалось личному опыту, приобретаемому и накапливаемому продолжительной деятельностью. Общеобразовательная подготовка тогда еще не рассматривалась как необходимая основа для специального образования. Закреплению в общественном сознании роли школы как учреждения для приобретения специальных знаний и навыков содействовало и то обстоятельство, что первые государственные светские школы, возникшие в России в начале XVIII в. в ходе

реформ Петра I в области экономики, культуры, науки, техники, имели профессиональную направленность.

Историк Н.М.Карамзин в «Записке о новой и древней России», написанной по просьбе Великой княгини Екатерины Павловны и переданной ей автором в 1811 г., о восприятии современниками указа 6 августа 1809 г. писал: «Всех поражала явная несообразность – требовать от чиновников не специального образования, необходимого для службы, а общего, которое по видимому, вовсе для нее не нужно... Доселе в самых просвещенных государствах требовалось от чиновников только необходимое для их звания: науки инженерной от инженера, законоведения от судьи и прочее. У нас председатель гражданской палаты обязан знать Гомера и Фукидида, секретарь сенатский – свойства кислорода и других газов, вице-губернатор – Пифагорову фигуру, надзиратель в доме сумасшедших – римское право, а иначе они умрут коллежскими и титулярными советниками» (226, с.75). Н.М.Карамзин критиковал указ и за его «обратную силу», полагая справедливым применение этого новшества лишь к лицам, вновь поступающим на государственную службу.

Первый гимназический устав 1804 г. четко сформулировал две главные цели этого, тогда единственного, типа общеобразовательной средней школы: «Приготовление к университетским наукам юношества, которое по склонности к оным или по званию своему, требующему дальнейших познаний, желает совершенствовать себя в университетах; 2) преподавание наук, хотя начальных, но полных в рассуждении предметов учения, тем, кои, не имея намерения продолжать оные в университетах, пожелают приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека» (133, с.7).

В дальнейшем до конца 1917 г. общеобразовательная цель средней школы ставилась на первое место, а направленность деятельности школы на подготовку учащихся к продолжению образования в университете – на второе. Так, в уставе 1864 г. записано: «Гимназия имеет целью доставить воспитывающемуся в ней юношеству общее образование, и вместе с тем

служат приготовительным заведением для поступления в университеты и другие высшие специальные учебные заведения» (128, с.1).

Всем выпускникам учебных заведений предоставлялось право поступления на гражданскую службу прямо с классным чином, минуя низшие канцелярские должности. Выпускники университетов в степени кандидатов начинали службу в 10 классе, в степени действительных студентов – в 12. Окончание гимназии давало право на 14, самый низший классный чин.

В соответствии с этим правом выпускника школа формировала у своих воспитанников навыки делового стиля поведения, необходимые с точки зрения их дальнейшей жизненной перспективы – государственной службы или научной карьеры. При этом, наряду со способностью к эффективному управлению деятельностью других людей, воспитывались гражданственность, образцовая духовность, активное содействие ее сохранению и обогащению в социально-профессиональной жизни.

Гимназия как основной тип общеобразовательной средней школы с развитием сети реальных, коммерческих училищ, кадетских корпусов все более усиливала такие специфические особенности своей деятельности, как академизм обучения, направленность на служение истине, приверженность к насыщенной интеллектуальной жизни, стремление «истинствовать». Вышеуказанные типы общеобразовательной средней школы давали своим воспитанникам хорошую профессиональную выучку, необходимый для практической деятельности объем знаний и умения их применять к конкретному делу. Тем самым реальные и коммерческие училища ориентировали своих выпускников на организационно-управленческую деятельность по воспроизводству основ социально-экономической жизни и дальнейшее повышение образования в этом направлении в высших специальных учебных заведениях.

Продолжение образования в университете выпускниками гимназий предполагало у них способность к приращению имеющихся знаний, усложнению и творческому развитию производственно-экономической и

социально-культурной жизни. Если в высших специальных учебных заведениях наука использовалась в качестве средства для выработки навыков и умений использовать ее результаты по отдельным отраслям знаний на практике, то в университете знание науки, ее принципов, путей получения научных знаний являлось самоценностью. Приращению научного знания посвящало свою дальнейшую деятельность лишь незначительное меньшинство выпускников университета, но его наличие являлось необходимым условием для развития самой науки. Хотя большинство выпускников университета и оказывалось на самых разнообразных жизненных поприщах, полученное фундаментальное образование делало доступным решение организационно-производственных и служебных проблем.

Установленное еще «Предварительными правилами народного просвещения» в 1803 г. учебно-административное деление России сохранялось вплоть до конца 1917 г. Центром каждого учебного округа являлся университет, которому подчинялись все средние учебные заведения входящих в округ губерний.

Попечитель учебного округа составлял отчет о состоянии и проблемах, как тогда говорили, «учебно-воспитательного дела» школ округа; инспектировал («осматривал») лично «или через помощника своего, учебные заведения округа, употребляя к тому же и окружных инспекторов»; обязан был «о последствиях осмотров учебных заведений доводить всякий раз до сведения Министра Народного Просвещения» (Цит.по: 494, с.91). Кроме того, попечитель учебного округа утверждал в должности педагогов, определял контракты на подряды, распространял сведения об эффективном педагогическом опыте, новых учебных и научных изданиях, доводил до школ распоряжения высших органов управления.

С 1860 г. вплоть до конца 1917 г. действовало «Положение о Советах при попечителях учебных округов». В состав Попечительского совета входили: попечитель учебного округа, его помощник, ректор университета, директора гимназий и институтов, деканы историко-филологического и механико-

математического факультетов университета, 6 профессоров: русского языка и словесности, древних языков, истории, математики, естественной истории (естествознания) и педагогики. Попечитель учебного округа имел два голоса, и если большинство Попечительского совета занимало принципиально иную позицию, чем попечитель, то действовало правило: «Никакое дело не может получить окончательное решение без утверждения Министра Народного Просвещения» (Цит.по: 494, с.92).

На заседаниях Попечительского совета коллективно обсуждались годовые и полугодовые отчеты учебных заведений, материалы ревизий, принимались решения о совершенствовании «учебно-воспитательного дела», создавались условия для исправления «вкравшихся недостатков и предупреждения их на будущее время» (Цит.по: 494, с.92).

Как заключало Министерство народного просвещения, «в протоколах Попечительских советов содержится откровенное сознание существующих еще недостатков. Это служит несомненным ручательством за успешность дела в ближайшем будущем. Там легко исправление, где недостатки приведены в известность» (55, с.11).

В «Циркулярном предложении г. Министра Народного Просвещения начальствам учебных округов относительно окружных инспекторов» (6 марта 1872) говорилось, что «посещение не только частных, но и правительственных учебных заведений, окружными инспекторами для удостоверения, в каком состоянии находится в них учебное дело вообще, или какая-либо отрасль оною в частности, должны быть не исключительною и чрезвычайною мерой, а делом обыкновенным, которое не должно отвлекать ни директора, ни инспектора от выполнения обычных их обязанностей. При этих посещениях окружные инспекторы должны ограничиваться преимущественно наблюдениями, а затем уже представлять результаты своих наблюдений попечителю учебного округа» (139, с.438).

Окружные инспектора, обычно профессора университета, вели по школе ревизионный журнал, отмечая в нем достоинства и недостатки «учебно-

воспитательного дела», но не вмешиваясь в его ход и развитие. Например, в отзыве окружного инспектора Любимова, профессора Московского университета (1875), упоминается «о подброшенной бумажке» в ходе экзамена по математике (55, с.7).

В отечественной педагогической традиции термин воспитание применялся не только к человеку, но и «к **организмам** всякого рода», «воспитывать, в обширнейшем смысле этого слова, – значит способствовать развитию какого-нибудь организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной» (449, с.265). Отечественную школу довольно часто называли «организмом», подчеркивая тем самым целостный и системный характер ее деятельности, необходимость заинтересованного и ответственного отношения каждого ее работника к организации повседневной школьной жизни и своим обязанностям. Еще в циркуляре 1864 г. попечитель Казанского учебного округа П.Д.Шестаков предписывал: «Гимназия должна быть не учебным лишь заведением, но и воспитательным, а для этого она должна быть живым организмом». Необходимо, чтобы «каждый член заведения смотрел бы на всякий вопрос как на дело, касающееся блага заведения, а следовательно, и его самого» (14, л. 2).

В те годы, в современной К.Д.Ушинскому школе, в повседневной ее деятельности, учителя, так же, как и основоположник отечественной научной педагогики, нередко называли директора «главным воспитателем» (40, с.449). В русле идей К.Д.Ушинского нижегородский педагог Н.Н.Овсянников говорил о необходимости такого руководства деятельностью школы, которое строилось бы прежде всего на объективной логике воспитания, иначе вся система деятельности учреждения потеряет «фундамент, и новое здание воспитания будет так же недолговечно, как и прежнее, зато личным страстям человека будет дан полный простор» (328, с.104).

К началу XX в. в деятельности «главного воспитателя» и его заместителя – инспектора были представлены административные, учебные и воспитательные функции в их взаимосвязи и специфике. Широкие

административные полномочия директора были связаны с тем, что он нес ответственность за состояние всех сторон деятельности школы, председательствовал в коллегиальных учреждениях внутришкольного уровня – педагогическом совете, хозяйственном комитете, классных и предметных комиссиях, проводил прием, аттестацию и увольнение учебно-воспитательного персонала. Официальное положение директора к началу XX в. определялось так: он «есть начальник гимназии, на котором лежит полная ответственность по всем частям благоустройства заведения и которому на этом основании подчиняются все служащие в гимназии лица» (Цит.по: 494, с.93).

Директор и инспектор назначались на должность попечителем учебного округа. Они имели право решать срочные вопросы самостоятельно, но при этом обязаны были немедленно донести о сделанных распоряжениях попечителю учебного округа с предоставлением ему журнала протоколов заседаний педагогического совета.

Нормативно закреплялась сфера деятельности педагогического совета на уровне всего учреждения. Говорилось, что он «в полном составе собирается для обсуждения дел, касающихся целой гимназии или прогимназии; дела же, касающиеся отдельных классов или преподавания отдельных предметов, обсуждаются в комиссиях педагогических советов» (Цит.по: 494, с.94).

Согласно уставу 1871 г., действующему в отечественной гимназии вплоть до конца 1917 г., расширялся состав педагогического совета. Его членами стали и сверхштатные учителя, воспитатели и надзиратели (изначально в него входили лишь «старшие» учителя, т.е. преподававшие наиболее значимые в образовательном отношении предметы, и администрация). Педагогический совет собирался 1 раз в месяц. С 1871 г. он сосредоточил свою деятельность исключительно на вопросах «учебно-воспитательного дела». Обязанность контроля за финансовой деятельностью гимназии перешла к специально созданному хозяйственному комитету.

В компетенцию педагогического совета входило: прием учеников, освобождение некоторых из них от платы за обучение, выдача единовременных

пособий учителям и учащимся из специальных средств учебных заведений, выдача аттестатов, выбор книг для библиотек, обсуждение годовых отчетов школы. Решение по этим вопросам принималось большинством голосов педагогического совета школы, лишь при их равенстве мнение директора являлось решающим. Меньшинство педагогического совета имело право послать свое особое мнение попечителю учебного округа.

До 1864 г. директор гимназии был обязан наблюдать за деятельностью всех приходских и уездных училищ губернии. Это порождало администрирование, отрыв от руководства «учебно-воспитательным делом» вверенной ему средней школы. В воспоминаниях В.Шаблиовского говорится: «Наш директор редко показывался в гимназии и еще реже соприкасался с ее учениками, школьные интересы которых не входили в круг его забот и представлены были ведению инспекции. Вследствие такой отчужденности директора и от гимназии, и от учеников, он представлялся в глазах гимназистов важной, могущественной и потому грозной особой» (409, с.9).

О сильной зависимости педагогов от директора свидетельствует множество воспоминаний. В 1857 г. в «Журнале для воспитания» были опубликованы воспоминания учителя И.И.Печникова, в которых отражены мотивы профессионального поведения учителей: «...Весь совет давно уже отвык от возражений директору. Никто из учителей не сомневался в том, что они возможны; но каждый давно порешил, что из-за каких-либо пустяков не стоит нарушать обычное спокойствие. Если бы от этого можно было иметь какие-нибудь выгоды, тогда, пожалуй, отчего бы и не поспорить, а то наделаешь себе только хлопот. Из-за какой-нибудь отметки выставят с дурной стороны высшему начальству, лишат награды или забудут представить вовремя к чину» (341, с.493).

Сила жизненных норм поведения и отношений, ее определяющая роль в профессиональной деятельности директора как «главного воспитателя», призванного обеспечивать социально-воспитательную функцию школы, зафиксирована выпускниками в юбилейном адресе 1900 г.: «Своим примером

Вы всегда учили нас почтительности к лицам, облеченным властью, и благоговейному преклонению перед лицами выдающегося служебного положения... В своем отношении к ученикам Вы всегда дорожили общественным положением их родителей, зная по житейскому опыту, что только через старших и чиновных особ можно выйти в люди» (176, с.5).

В.Белявский, прошедший «служебную лестницу» от учителя до директора гимназии, в своих воспоминаниях показал живучесть административно-директивного стиля руководства деятельностью педагогического совета, обреченность учителей на соглашательскую и сугубо исполнительную позицию: «Молодые учителя, недовольные такой безгласностью совета, сговорились: в следующем совете, при первом же вопросе директора «согласны?» скажем «нет, не согласны»... Открылось заседание, и... директор начал так: «Служивший когда-то в нашей гимназии учитель такой-то, находящийся ныне без места и без дела, больной, находится в крайне затруднительном положении. Я полагал бы выдать ему пособие из специальных средств гимназии в размере 40 рублей. Согласны? Мы рот раскрыли да так и онемели. Дальше пошло в совете по-прежнему» (154, с.48).

Но и тогда встречался тип учителя, который исходил из того, что он может «быть совсем независим от начальства, с которым может и не иметь почти никакого дела» (154, с.233).

Еще в начале 60-х гг. XIX в. такие педагоги со всей остротой ставили перед Министерством народного просвещения вопрос «об избрании директоров и инспекторов самими педагогическими советами» (477, с.167). Педагогический совет Немировской гимназии выступил «за право, дорогое для всякого мыслящего человека, право зависеть в своей репутации, в своем благосостоянии от собственного энергичного труда, а не от пристрастия и произвола начальника». При существующем же правовом положении педагогический совет «обращается в молотильную машину или просто в швальню, где главный закройщик раздает каждому поурочную работу, требуя исполнения ее без всякого размышления» (477, с.168).

Администрация школы, как правило, не считала целесообразным повышать роль коллегиальных начал в управлении педагогическим процессом. Так, директор 2-й Киевской гимназии настаивал на том, что педагогическому совету может «принадлежать коллективное дело воспитания, но ни в коем случае не коллективная власть» (477, с.168). Свое категорическое несогласие со стереотипной характеристикой взаимодействия «главного воспитателя» и учителей высказал директор 4-й Московской гимназии Копосов: «Непонятно, по каким причинам в литературе составилось понятие о личном составе гимназии, изображенное в картине следующего содержания: учителя молодые, энергичные, полные сил и желания принести необыкновенную пользу, причем вечно угнетенные и стесненные самовластием начальника заведения; директор дряхлый, отсталый, необразованный старик, вечно мешающий, по непониманию дела, всякому развитию сил преподавателей или, как зверь, случайно забежавший в заведение, придавливающий все своей властью и требующий поклонения своей особе. Не чаще ли встречается картина наоборот?» (477, с.168).

Об активном стремлении администрации школы улучшить состояние «учебно-воспитательного дела» с помощью ряда необходимых мер говорится в «Ответе директора Симбирской гимназии 26 февраля 1895 г. управляющему Казанским учебным округом». Этот документ написан, как и отмечается в нем, «с полным беспристрастием и откровенностью». Директор перечисляет свои начинания по совершенствованию системы деятельности школы, которые не были поддержаны педагогами из-за «возмутительной апатии одного», «неспособности другого», «упрямства третьего», «болезненности четвертого» (17, л.9). В источнике приводятся конфиденциальные характеристики учителей, обозначается знание ими научных трудов по педагогике «Юркевича, Чистякова, Каптерева, Модзалевского, Ушинского, Бэна, Ельницкого, Гуревича, Гартвига» (17, л. 19).

О педагогически целесообразном взаимоотношении директора и всех участников «учебно-воспитательного дела» в воспоминаниях Н.К.Сент-Илера о

3-й Санкт-Петербургской гимназии говорится в связи с непосредственным влиянием на отношение педагогов к своим обязанностям и воспитанникам личности директора Ф.И.Буссе: «Ему гимназия была обязана и тем, чтобы учителя относились (почти все без исключения) серьезно к своим обязанностям, были требовательны, но не безрассудно, более или менее справедливо ставили баллы, одним словом, своим поведением также действовали и в воспитательном отношении благотворно на учеников» (216, с.35). В этой же школе, в это же время учился Л.Н.Модзалевский, который также характеризует Ф.И.Буссе как «человека доброго», которого в школе «любили» (318, с.390).

На должность директора и инспектора в начале XX в. продолжали назначать преимущественно преподавателей древних языков. На 1880 г. в России было 103 классика – директора и столько же инспекторов, преподававших древние языки; только 22 директора и 32 инспектора являлись словесниками (477, с.176).

Обязанность преподавания была предписана администрации еще уставом 1864 г. В дальнейшем устав 1871 г. ввел особую оплату за учебную деятельность директора и инспектора, которым разрешалось преподавать в объеме 12 часов в неделю. Эта мера была направлена на «возвышение значения педагогической деятельности в глазах общества», обеспечение возможности «вернее директору и инспектору судить об учебном процессе», «лучше руководить» (Цит.по: 494, с.97). Для укрепления связи специфических видов деятельности директора и инспектора – административных, учебных и воспитательных, Министерство народного просвещения в 1871 г. предусмотрело для администрации новую обязанность – исполнять функцию классных наставников. С этим укреплением единства выделенных еще К.Д.Ушинским в 1857 г. трех сторон школьной жизни, соотношению которых он посвятил статью «Три элемента школы», Министерство народного просвещения связывало возможность преодоления таких негативных явлений в

системе деятельности школы, как формализм и слабое воздействие на внутренний мир личности.

В «Предложении Министерства Народного Просвещения попечителям учебных округов во исполнение Высочайше утвержденных 19 июля 1871 г. изменений и дополнений в уставе гимназий и прогимназий» говорится: «Воспитание и преподавание суть две задачи, в гимназии и прогимназии нераздельные... внешнее разграничение преподавания и воспитания до известной степени существует в наших гимназиях, и вследствие того воспитательная деятельность начальствующих лиц, равно простирающаяся на всю массу учеников, становится по необходимости слишком поверхностною, сосредотачиваясь почти исключительно на наружной дисциплине» (114, с.140-141). Здесь отражается понимание необходимости изменения государственно-правовых основ воспитания, укрепления целостности специфических компонентов «учебно-воспитательного дела».

Еще устав 1864 г. упразднил должность классного надзирателя – наиболее нелюбимого и неавторитетного человека в школе. Гимназисты, как правило, в обиходе школьной жизни называли надзирателей уменьшительными именами или кличками: «Надзиратель Заяц – сам всего до смерти боится, но ябедничает, доносит, нашептывает» (384, с.172). Не только в разговорной речи, но и в официальных документах надзирателей часто называли «дядьками». Низкий социально-педагогический статус, отсутствие принципиальной и самостоятельной позиции надзирателей в вопросах воспитания, применение двойных стандартов к учащимся в зависимости от степени влиятельности их семейств – все это было характерно для фигуры «педея», как полунасмешливо – полупрезрительно именовался у гимназистов школьный надзиратель.

У К.И.Чуковского в его воспоминаниях присутствует следующий сюжет: когда сын юристконсульта нескольких банков совершил серьезный проступок, то «Прошка, проходя по коридору, увидел издали все происшедшее, но вместо того, чтобы тотчас наказать шалопая, предпочел юркнуть в учительскую и отсидеться там до самого звонка» (408, с.84).

Педагогические советы констатировали, что «надзиратели по большей части не соответствуют своему назначению, не получив университетского образования, они не проявляют педагогического такта в обращении с воспитанниками» (26, л. 16 об.).

Устав 1864 г. ввел должность воспитателя: одного для младших классов, другого – для старших. Согласно § 32 устава на должность воспитателя директор мог назначить лицо с университетским образованием. В крайнем случае – выпускника гимназии, выдержавшего специальный экзамен на должность воспитателя. В «Правилах для специальных испытаний на звание учителя и воспитателя гимназий и прогимназий» (1864) требования к претенденту на должность воспитателя ограничивались знаниями по русскому языку и другим предметам. В перечне требований отсутствовала проверка воспитательных умений, общепедагогического кругозора (Цит.по: 494, с.98). Воспитатель получал право на проведение 6 уроков в неделю. На практике оказалось мало лиц, желающих занять должность воспитателя.

Устав 1871 г. «с целью теснее связать учение и воспитание» учредил должность классного наставника (129, с.69). В 1880 г. 648 классных наставников являлись преподавателями древних языков и лишь 161 – словесности (477, с.176).

В специальной «Инструкции для классных наставников гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения», утвержденной министром 5 августа 1877 г., их статус определен так: «ближайшие помощники директора и инспектора в попечении об успехах и нравственности учеников вверенного каждому из них класса» (41, с.452). Классный наставник назначался директором из числа преподавателей, имеющих в классе наибольшее число уроков. В звании его утверждал попечитель учебного округа.

Официальная педагогика целеустремленно и последовательно реализовывала вскрытое и обозначенное К.Д.Ушинским корневое направление совершенствования «уклада жизни» школы – обеспечение приоритета

воспитания при сохранении самостоятельного и важного значения учебных, административных целей и средств деятельности школы. Стратегическая нацеленность специфических сторон школьной жизни на общий воспитательный результат рассматривалась в качестве одного из значимых факторов устранения формализма из деятельности образовательных учреждений. Кроме того, в русле этой тенденции, официальная педагогика закрепляла новую, групповую форму воспитательной работы, которую осуществляли классные наставники. Их деятельность в единстве с «укладом» жизни школы и индивидуальной воспитательной работой должна была содействовать повышению эффективности «учебно-воспитательного дела».

О малочисленности воспитанников в 1819 г. доносил Министру народного просвещения попечитель Московского учебного округа: «Во всех почти гимназиях число учащихся весьма невелико, а высшие классы в некоторых и вовсе пусты» (Цит.по: 555, с.132). В те годы обычно все ученики обучались в одной комнате. Находясь вместе, они состояли в разных классах. Такая практика возникла в соответствии с государственно-правовыми правилами аттестации учебных успехов школьников, которые закреплял устав 1804 г. Для полного усвоения каждого учебного предмета директор школы устанавливал максимальное количество баллов (как тогда говорили, «шаров»). Например, ученик, овладевший умением решать уравнения первой степени, оценивался 15 баллами, а решающий уравнения второй степени – 20. Соответственно набранным баллам, вне зависимости от возраста и количества затраченного на учебу времени, ученики переводились в следующий класс по конкретному предмету. Эта практика была возможна благодаря тому, что до середины XIX в. количество учащихся каждой школы не превышало 30 человек. Тогда действие «уклада жизни» как основы воспитания, дополненное индивидуальной воспитательной работой, вполне соответствовало педагогическим реалиям. С ростом числа учащихся школы и количества классов условия деятельности школы с середины XIX в. существенно изменились.

В начале 70-х гг. XIX в. официальная педагогика констатировала учет специфики воспитания и обучения при их единстве в целях, средствах и показателях эффективности деятельности школы. Стремясь укрепить целостность воспитательной, учебной и административной сторон школьной жизни, официальная педагогика в число новых средств, адекватных развитию воспитательного процесса, ввела групповую форму воспитательной работы. К тому времени в отечественной школе уже прочно утвердилась классно-урочная система обучения. Образцом в постановке групповой и индивидуальной форм воспитательной работы должны были стать директор и инспектор, ответственные и за весь «уклад жизни» школы в целом.

В Своде Законов Российской Империи зафиксировано: «Начальники гимназий и прогимназий состоят классными наставниками в избранных ими самими классах, а инспектор гимназии – в указанном ему директором классе» (Цит.по: 494, с.99). Но если преподаватели получали за это доплату, то для администрации она не предусматривалась.

В обязанности классных наставников входило: поддержание связи с семьей, посещение школьников на дому, обеспечение единства требований к учащимся со стороны всего персонала школы, ведение «записной книги, в которую вносится ими все важное, касающееся учебно-воспитательной части своего класса и каждого из его учеников в отдельности, и на основании которого они могла бы сообщать при случае все необходимое» (Цит.по: 494, с.100).

Такие книги существовали в воспитательной практике отечественной школы еще до введения должности классного наставника – с начала 60-х гг. XIX в. Они назывались кондуитивными (от французского «кондуит» – поведение). Распоряжение по Казанскому учебному округу 1865 г. констатировало, что «дневник наблюдений» односторонне освещал внутренний мир школьников, ограничивался главным образом фиксацией их проступков: «Кондуитивная книга не есть только штрафная книга, она должна заключать и

заметки о характере ученика, об его хороших и дурных сторонах, должна представлять историю внутренней жизни ученика» (Цит.по: 486, с.73).

Изучение практики ведения этих книг показывает, что в них обычно было три графы: «поведение», «мера исправления», «полезность этих мер». На практике, как правило, третья графа не заполнялась и иногда совсем устранилась. В «кондуитивные книги», несмотря на введение графы «проступки и вообще все выдающиеся достопримечательности, касающиеся учеников», обычно заносились лишь дата, данные о проступке и примененная мера наказания. Этот документ отражал все известные, включая самые мелкие, проступки ученика школы. О значении «кондуита» говорит тот факт, что выписка из него предоставлялась при поступлении в университет. Это требование было отменено специальным постановлением Министерства народного просвещения 27 января 1906 г. «Об отмене выдачи ученикам средних учебных заведений при окончании ими курса, выписок из кондуитов» (53, с.801).

С 80-х гг. XIX в. Министерство народного просвещения усилило внимание на бытовую сторону жизни гимназистов. В те годы сохранялось представление о решающей роли семейного воспитания в становлении личности. В «Сборнике правил и советов на все случаи жизни общественной и семейной» (1881) говорилось, что школа «не воспитывает, а только учит» (398, с.19). В учебных заведениях того времени имелись «опросные листы», которые в обязательном порядке заполняли родители при приеме детей в школу. «Опросный лист» включал перечень вопросов, относящихся к «укладу жизни» семьи.

С 1887 г. в гимназию запрещалось принимать детей проституток, содержателей публичных домов и кабаков. Возможность поступления данной категории детей в этот тип школы предоставлялась при изоляции от «уклада жизни» семьи, размещении на ученических квартирах или в пансионе. Показательны строки отчета за 1879/1880 учебный год, данного нижегородским директором попечителю Московского учебного округа: «В среде учеников дети

лиц, крайне грязно живущих, дети из самых низших слоев общества. Они составляют основной контингент учащихся и вносят в заведение нравы окружающего их общества, чрезвычайно усложняющие воспитательную задачу» (20, л. 26).

Доход с обслуживающей работы, требующей «лакейской участи», угождения, бездумной исполнительности, полного поглощения мелочными заботами накладывал отпечаток на духовный мир родителей, «уклад жизни» как основу воспитания детей. Сложившиеся привычки поведения и ценностные ориентации такой семьи в корне противоречили педагогической установке гимназии на воспитание «силы характера» и даже порождали разлад, раздвоение внутреннего мира ребенка. Неблагоприятная семейно-бытовая обстановка, противоречащая нормам школьной жизни, рассматривалась как фактор, разрушающий основы «учебно-воспитательного дела».

Министерство народного просвещения предписывало директорам гимназий «отклоняя прошения о приеме таких детей (мелких лавочников, кухарок, прачек, извозчиков – *Г.К.*), указывать вместе с тем их родителями на учебные заведения с менее продолжительным и более соответствующим их среде курсом» (23, л. 42 об.). Социальная однородность воспитанников каждого типа школы рассматривалась в государственной образовательной политике как ведущее условие реализации государственно-общественной функции воспитания. При этом Министерство народного просвещения не имело намерения «преградить пути к образованию тем детям, которые по условиям своего материального и семейного быта не пользуются вполне удобствами для учебных занятий» (23, л. 42).

В условиях сословной системы образования России последней четверти XIX в. ставилась та же задача, что и при жестком сословном разграничении социально-культурной жизни во время подготовки школьного устава 1828г.: «Снабдить приличным образованием все классы России, без исключения» (Цит.по: 601, с.229). Приходские училища учреждались преимущественно для крестьян и мещан, уездные – главным образом для

купцов и военных, гимназии – для дворян, «не лишая впрочем и другие состояния пользоваться преподаваемыми в них наставлениями, особливо тех, кои приготавлиются для поступления в университет и избирают ученое звание» (130, с.53).

Классные наставники обычно внимательно вникали в условия быта, домашние обстоятельства жизни учеников. Результаты своих наблюдений они фиксировали в «Книгах для заметок классных наставников о посещении ученических квартир». Анализ таких книг показывает, что они, как правило, заполнялись регулярно и неформально. Например, при посещении 22 января 1884 г. в г. Нижнем Новгороде дома крестьянина Абрекова классный наставник констатировал: «Обстановка жительства ученика Абрекова в доме отца своего весьма удовлетворительна. Отец – крестьянин, учебного дела не понимает. Но он настроен дать сыну образование, поэтому заботливо относится к его учебе. Ученик Абреков во время посещения находился в семье с отцом и братом» (25, л. 1 об. – 2).

В «Книгах о посещении» немало заключений и о необходимости срочной смены места жительства учеников, о неудовлетворительном влиянии быта и семейных отношений, о «не совсем почтительном отношении к ученикам» со стороны родителей или квартиросодержателей, об отсутствии необходимого минимума бытового комфорта. К примеру: «Для сна ученика не имеется койки и он располагается у печки без подстилки, без матраса» (25, л. 3).

К началу XX в. обязанности классных наставников расширились в связи с тем, что возросла численность учащихся (около 300 детей в одной школе). Количество же помощников классных наставников (надзирателей) согласно действующему к этому времени § 63 устава 1871 г. осталось прежним – 2 человека. В результате обязанности надзирателей по необходимости выполняли классные наставники, и это пагубно сказывалось на их авторитете среди воспитанников, что видно по воспоминаниям школьников: «Педагог волею начальства после пятичасового сидения в гимназии должен был еще вечера и в тридцатиградусные морозы, и в осеннюю слякоть бегать по 2 часа взад и

вперед, ища в одном конце бульвара дыма от ученической папиросы, когда на другом ученики преспокойно похохатывают над бездонной мудростью педагогики» (372, с.89).

К началу XX в. численность учителей средней школы в России возросла до 37 тысяч, в середине XIX в. их было менее 1 тысячи (572, с.58-59).

С 1835 г. для педагогов была установлена ежемесячная оплата труда, до этого жалование им выдавалось за год вперед. (В случае увольнения соответствующая часть подлежала возврату).

Для педагогов устанавливалась форма одежды на будни и праздники. На воротнике сюртука и тужурки прикреплялся знак, изображающий государственный герб в венке из дубовых и лавровых листьев. Плечевые знаки на сюртуке в зависимости от классного чина отличались числом и размером звездочек, количеством и шириной просветов. При едином, золотом цвете галунов в разных учебных округах применялись отличия в их узорах.

Весь педагогический персонал школы обеспечивался жильем непосредственно в комплексе гимназических зданий или вблизи их (в расходах учебных заведений значились «квартирные» и «столовые» деньги). Предоставление жилья, достаточно высокий уровень материально-бытовой обеспеченности учителя являлись важным элементом его социального положения, которое существенно отражалось на его жизненном самочувствии и авторитете среди воспитанников.

Основы воздействия на поведение ученика, его образ жизни и мыслей, мотивы поступков и деятельности закладывались государственно-правовыми нормами приема, текущей аттестации и выпуска. Школьное воспитание строилось на сочетании дальней перспективы в жизни учащихся (выпуск, жизненное и профессиональное самоопределение) с системой текущего учета их успехов в обучении и поведении, влияющих на эту перспективу. Жизненная ориентация гимназиста определяла весь комплекс его деятельности, отношений и общего самочувствия в течение всех 8 лет пребывания в школе.

Статус гимназиста и выпускника гимназии являлся важным средством воспитания таких качеств личности, как целеустремленность и настойчивость, чувство чести, долга и достоинства, способность к саморегуляции поведения.

В Своде Законов Российской Империи сказано: «Только ученики, окончившие курс учения в гимназиях или имеющие свидетельство о знании полного курса сих гимназий, могут поступать в студенты университетов» (Цит.по: 494, с.103). Изначально на усмотрении университета было дать выпускнику гимназии «право предстать прежде прочих на испытание или быть вовсе освобожденным от оногo» (Цит.по: 494, с.103). Эта двойственность в правовом положении выпускника гимназии, по наблюдениям попечителя Санкт-Петербургского учебного округа, являлась негативным фактором развития системы деятельности школы. Об этом он писал в представлении министру народного просвещения 30 октября 1836 г.: «Опыт показал, что это обстоятельство есть одна из причин, отчего в верхних классах здешних гимназий мало воспитанников», предлагая «вовсе освобождать (выпускников гимназий – *Г.К.*) от экзаменов при приеме в университет... для пользы заведения и учеников» (Цит.по: 494, с.103). В дальнейшем в «Правилах испытания для желающих поступить в университеты» 29 января 1837 г. фиксировалось, что выпускники гимназий «могут быть освобождаемы от вторичного испытания при поступлении в университет, но не иначе, как по представлению попечителя учебного округа, с разрешения Министра Народного Просвещения и смотря по степени доверенности, которую заслуживает гимназия» (106, с.169).

Высокий социальный статус школы, чувство принадлежности к ней, отраженное в определенных внешних «знаках»: форме одежды, эмблемах и т.д., – оказывали воспитательное влияние на личность, ее социальное развитие, привычки поведения.

Попечитель Киевского учебного округа Е. фон Брадке еще в 30-е гг. XIX в. отмечал в этом явлении и нечто негативное: доминирование внешних мотивов принадлежности гимназиста и определенной социальной группе.

Встречались ученики, которые «по восемь лет ходили в младшие классы, занимаясь при этом извозным промыслом, а также служили в лавках у ремесленников, посещая между прочим, раза два в месяц гимназию для удовольствия щеголять по праздникам в гимназическом мундире» (Цит.по: 601, с.405).

При становлении сети государственных средних школ важнейшая государственная задача в образовании состояла в увеличении желающих учиться. Для пропаганды гимназического образования проводились «Торжественные собрания», на которых ученики произносили речи на латинском и французском языках. Стремясь увеличить контингент учащихся при приеме, работники школы заботились и об его сохранении, не жертвуя качеством постановки «учебно-воспитательного дела». Администрация привлекала общественное мнение к поддержке деятельности школы. Печатались особые «ордера», которые полиция расклеивала на домах губернского города. В «ордерах» пофамильно указанные родители и родственники, известные в городе как должностные лица, предупреждались о том, что их дети «в классы поздно приходящие или вовсе прогуливающие, никогда от начальства аттестатов не получают и совсем будут исключены, если в течении месяца лучших успехов не окажут» (Цит.по: 595, с.31).

Первоначально для воспитанников, к которым относили лишь детей, постоянно находящихся под воздействием педагогически целесообразного распорядка школьной жизни и вне учебного процесса находящихся в пансионе, устанавливались особые отличия в форме одежды. Их цель указана в постановлении Министерства народного просвещения «О форменной одежде для воспитанников пансионов при гимназиях и для учеников сих последних заведений» (1834): чтобы «воспитанников и вольноприходящих учеников можно было бы различать с первого взгляда» (86, с.567). В дальнейшем, с упадком «благородных» пансионов, в которых в основном воспитывались дети дворян, при доминировании среди школьников «вольноприходящих» учеников,

то есть посещающих учебные заведения при проживании в домашних условиях, отличия во внешнем виде детей одного учебного заведения были устранены.

К началу XX в. зимой и летом воспитанники несли на головном уборе и ремне «знак» учреждения. К околышу светло-серой фуражки с тремя кантами и козырьком прикреплялась эмблема учебного заведения – две серебряные пальмовые ветви, между которыми размещались инициалы города и номер школы. Последний находился в центре монограммы и выделялся по высоте и ширине среди букв, указывающих город и учебное заведение. На серебряной пряжке ремня были выгравированы те же буквы и цифры, что и на эмблеме фуражки, но без пальмовых ветвей.

Барон А.П.Николаи (с 1875 г. член Государственного Совета, председательствовал в департаменте законов Государственного Совета, в 1881-1882 гг. – Министр народного просвещения) в статье «О назначении гимназий в системе народного образования и об учебном курсе их» (1860) указывал, что этот тип школы предназначается для «всех тех людей, которые либо по рождению, либо по выходящим из рода обыкновенных природным способностям, в какой бы среде они ни родились, – должны или могут возвыситься до той степени образованности, которая потребна для удовлетворения высших государственных и общественных нужд.

К числу таких нужд принадлежат: служение церкви, служение на поприщах военном и гражданском, служение науке, литературе и художествам, торговле и промышленности, выходящие из пределов простого ремесла и мелкого барышничества» (321, с.8).

Еще при становлении в России начала XIX в. сети государственных школ, в условиях жесткого сословного разграничения общества того времени, прием в школу являлся всесословным. То есть при поступлении не предусматривалось каких-либо социальных ограничений, устанавливались общие для всех воспитанников педагогические нормы. Опережая тем самым развитие государственно-правовых основ жизни российского общества, школа по отношению к жизни одновременно выполняла и стабилизирующую функцию.

Жизненная перспектива выпускника школы в соответствии с законодательством того времени определялась не его успехами в образовании, а социальным происхождением. Если правом поступления в университет по конкурсу аттестатов обладали все выпускники, то возможность поступить на государственную службу получали только дворяне. В аттестатах лиц податного состояния фиксировалось: «ему, как происходящему из... сословия, не представляется никаких прав для вступления в гражданскую службу, кроме того, что он, как оказавший хорошие успехи при похвальном поведении, может быть принят в студенты университета без вступительных экзаменов» (24, л.90).

С изменением государственно-правовых основ жизни российского общества школьный устав 1864 г. закрепил сословность образования не только при приеме, но и при выпуске. Лишь с усилением охранительно-консервативных тенденций в государственной образовательной политике в апреле 1887 г. Министерство народного просвещения потребовало в списках, билетах, свидетельствах, аттестатах и т.д. фамилии титулованных учащихся обозначать непременно с титулом князя, графа или барона, чтобы «не изглаживать из памяти ученика достоинство его предков, которые и ему должны служить назиданием и нравственным идеалом в жизни» (Цит.по: 476, с.190).

Наличный уровень учебно-воспитательной подготовки всегда составлял важное условие приема, которое обеспечивало относительную однородность знаний, умений и навыков поступивших в гимназию детей.

В действующем к началу XX в. уставе 1871 г. приему в гимназию посвящено шесть параграфов. От детей 10-12 лет требовалось: по Закону Божию – знание главных мотивов и важнейших событий священной истории, Ветхого и Нового Завета; по арифметике – умение складывать и вычитать, знать таблицу умножения; по русскому языку поступающий должен был уметь бегло и осмысленно читать, пересказывать по предложенным вопросам, писать под диктовку и читать по - церковнославянски.

При приеме в гимназию родители к прошению о поступлении прилагали свидетельства о возрасте и социальном происхождении, под расписку давали школе обязательство обеспечивать ребенка письменными принадлежностями, учебными пособиями, формой одежды и ранцем установленного образца. Прошение и обязательство родители писали на особых бланках в двух экземплярах. Один экземпляр оставался в гимназии, другой – у родителей. В форме обязательства фиксировалось, что родители будут «прилагать всевозможное старание, чтобы все распоряжения начальства, касающиеся учеников гимназий вообще и (такой-то) в частности, были им (сыном, родственником, воспитанником – *Г.К.*) в точности исполняемы» (Цит.по: 494, с.106). Обязанность родителей – своевременный взнос платы за обучение в школе. Если место жительства родителей ребенка не совпадало с городом, в котором находилась гимназия, то при поступлении необходимо было предоставить «реверс», то есть письменное обязательство двух лиц, проживающих в городе, о попечении над ребенком.

Учет места жительства воспитанника, его вероисповедания, социальной принадлежности являлся основой для общественной поддержки малообеспеченных учащихся. Частные лица, жертвуя денежные средства в учебные заведения, сами определяли категорию учащихся, для которой они предназначались. Государственная поддержка предусматривалась только при высоких оценках знаний, внимания и прилежания, отличном поведении. 10 % материально необеспеченных учащихся при этих условиях не вносили плату за обучение. Устав 1871 г. предусматривал выдачу материально необеспеченным учащимся стипендий и единовременных пособий; освобождение от платы за обучение детей лиц, служащих в высших и средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения.

Изначально стремясь к приоритету воспитания, школа в своей деятельности не принижала роли учебного процесса в его специфической функции. Проблема соотношения самостоятельных и тесно связанных процессов воспитания и обучения ставилась в связи с критериями перевода

ученика в следующий класс в «Правилах для испытания в уездных училищах и гимназиях» 1836 г.: «Переводить ученика в высшие классы за одно поведение, без успехов в науках, было бы несообразно с целью учебного заведения и для него самого бесполезно, а оставлять успешного в науках, при поведении посредственном, в том же классе не должно, потому что, приобрев прежде того достаточные сведения в преподаваемом предмете, он пребывал бы праздным» (103, с.166). В те годы отметки по поведению ученикам выставяли директора на основе «отзывов учителей и штатных надзирателей, так и по собственным их наблюдениям» (103, с.168).

Отметка по поведению определяла место ученика в списке классного журнала, за партой, при групповом перемещении в столовую или актовый зал. Эта система «ранжирования», с одной стороны, стимулировала стремление детей к повышению своего статуса в классе и школе. С другой – ранжирование в немалой степени вело к формированию негативных качеств личности: индивидуализма, приспособленчества, угодливости, лицемерия.

О том, что учебные отметки не играли решающей роли в системе ранжирования даже у учителей-предметников, составляющих список учеников для журнала не по алфавиту, а по «ранжиру», вспоминает С.Т.Аксаков. Когда законоучителя спрашивали, «отчего Аксаков, самый прилежный ученик везде, не находится у него в числе лучших учеников и что, верно, он нехорошо знает свои уроки, священник отвечал: «Нет, уроки он знает твердо; но он не охотник до катехизиса и священной истории» (147, с.590).

Современник так отразил главенствующую роль поведения в системе ранжирования и единоличное выставление отметки по поведению: «Если начальник находит почему-либо нужным повесить или понизить ученика, то он делает это, нисколько не соображаясь со знаниями и ответами его на экзамене, а по своему усмотрению, ссылаясь при этом на поведение» (Цит.по: 494, с.107).

К началу XX в. решение о повышении или понижении ученику отметки по поведению мог принять только педагогический совет. В его работе важное

значение придавалось совместной интерпретации и обсуждению конкретных фактов, ситуаций, поступков, личных выборов. Согласно «Правилам об испытаниях», утвержденным Министром народного просвещения 8 декабря 1872 г., педагогический совет сначала обсуждал степень «нравственной зрелости» ученика, затем умственной и лишь после этого успехи по отдельным учебным предметам. Согласно § 46 этих правил «исключались из школы или оставлялись на второй год ученики, которые в течение последнего года совершенным недостатком самостоятельности характера и нерадением о своих ученических обязанностях обнаружили значительную степень нравственной незрелости» (111, с.23).

В аттестате отметка по поведению значилась первой. В соответствии с установленной «Правилами об испытаниях» формой аттестата зрелости, перед указанием учебных успехов во время обучения и на выпускных экзаменах, об ученике говорилось: «На основании наблюдений за все время обучения его (в такой-то) гимназии, поведение его вообще было (такое-то), исправность в посещении и приготовлении уроков, а также в исполнении письменных работ (такие-то), прилежание (такое-то) и любознательность (ко всем вообще или к таким-то особенно предметам) (такая-то)» (111, с.15).

При выставлении отметки по поведению, согласно разъяснению Министерства народного просвещения 12 февраля 1910 г., необходимо было обращать внимание «на обнаруженную ими (учениками – Г.К.) как в учебном заведении, так и вне стен оно, готовность соблюдать требования закона и правил доброй нравственности» (Цит.по: 494, с.108).

Кроме отметки по поведению, «нравственную зрелость» ученика характеризовали с помощью оценок внимания и прилежания. Эти оценки давались, как правило, в словесной форме. По действующим нормам каждому учителю ставилось «в неперенную обязанность постоянно и строго следить за успехами, вниманием, прилежанием, поведением каждого ученика, означая оные сколько можно чаще соответственными отметками в классном журнале» (111, с.2). Оценка внимания учитывала не столько дисциплинированность на

уроке, сколько любознательность, интерес к учению. В оценку прилежания включали посещаемость гимназистами уроков, систематичность подготовки к ним, своевременность и основательность выполнения письменных работ.

Мотивация к учению расценивалась как важнейший показатель развития личности. При оценке мотивации школьника применялось изучение продуктов деятельности учащихся: анализ сочинений, списков прочитанной научной и художественной литературы, литературы на иностранных языках и др. Согласно «Правилам об испытаниях» (1872), учебные успехи имели вторичное значение при оценке «умственной зрелости»: даже основательные знания при «недостаточном внимании и прилежании» должны были оцениваться только как «хорошие» (111, с.1).

При проведении выпускных экзаменов действовала детальная регламентация поведения учащихся и педагогов. Экзаменуемый находился «под непрерывным надзором членов испытательной комиссии или других членов педагогического совета» (111, с.8). При каждом 10 экзаменуемых стоял особый «наблюдатель», не имевший права выхода из экзаменационного зала до его замены другим педагогом. Для проведения экзамена предписывалось выделять самый обширный зал школы, в котором каждому экзаменуемому отводился особый стол, отдельно стоящий от других столов.

Соответственно § 55 «Правил об испытаниях» (1872), экзаменуемый должен был «являться не только в экзаменационную залу, но и в гимназию без всяких книг (за исключением таблиц – логарифмов в день, назначенный для письменного испытания из математики), а также без тетрадей, листов бумаги и портфелей» (111, с.8). Письменные принадлежности ученики получали в школе.

При выявленном нарушении или отклонении от установленных правил поведения на экзамене или в случае «пользования недозволенными пособиями, или какого-либо обмана, виноватый тот час же лишается права продолжать начатое испытание» (111, с.9). Оно откладывалось до следующего года. Если тот же ученик вновь пренебрегал установленными нормами, он навсегда

лишался права на «испытание зрелости», об этом оповещались все школы страны.

Министр народного просвещения Д.А.Толстой в «Циркулярном предложении гг. попечителям учебных округов относительно правил об испытаниях в гимназиях и прогимназиях» (7 января 1873 г.) заострял внимание на то, что хотя государственно-правовые основы проведения школьных экзаменов «соображены с действующими относительно испытаний правилами в других образованнейших государствах Европы», учтены и «особенные условия учебного дела у нас, в России» (141, с.389).

В аспекте умственного развития личности на выпускных экзаменах и в ходе текущей аттестации обычно учитывались: точность, самостоятельность и основательность мышления. В выпускных сочинениях учеников рецензенты университетов обязательно отмечали такие моменты, как искренность автора, его наблюдательность и проницательность. В «Правилах об испытаниях» (1872) так обозначены требования к выпускной письменной работе по русскому языку: «Правильное понимание предложенной темы в главнейших частях ее и умение выражать свои мысли ясно, определенно, последовательно, правильно и соответственным предмету языком, с совершенным избежанием таких ошибок, которые свидетельствуют о малограмотности» (111, с.12).

В утвержденных Министром народного просвещения «Правилах об испытаниях» 1910 г., так же, как и в правилах 1872 г., подчеркивалось, что «испытание зрелости не есть испытание в памяти, а в том, развита ли в молодом человеке способность соответствующего его возрасту мышления, имеет ли он ясный, верно действующий ум, правильное и здоровое суждение, причем следует придавать цену только тем познаниям и тому образованию, которое, будучи плодом правильного и постоянного в течение всего предшествующего учебного времени прилежания, стали действительным и прочным достоянием учеников, и обращать всегда предпочтительное внимание на знание существенно важного в каждом предмете, а не отдельных его подробностей» (111, с.12), (110, с.52).

Однако к началу XX в. эффективно действующие ранее нормы воспитания существовали во многом уже только на бумаге.

Рассогласованность охранительно-стабилизирующей системы деятельности школы с целями государственной воспитательной политики. С 80-х гг. XIX в. Министерство народного просвещения констатировало наличие на столбах многих городов расклеенных прокламаций, в которых школьники призывались «бить учителей». Факты стрельбы в педагогов, прямого нападения и битья стекол в их квартирах, подкладывания пороха и поджигания его в комплексах учительских квартир в то время были не единичными (476, с.184).

Министерство народного просвещения предписывало поддерживать в школе установленные нормы поведения и отношений, порядок и дисциплину. Но в системе деятельности школы все более развивались элементы анархии и неуправляемости.

Это явление в истории отечественной школы уже имело место в начале 60-х гг. XIX в. Тогда, под влиянием преобразований в социально-экономической и общественной жизни, общественно-педагогического движения, широко распространились требования свободы личности. Историк гимназического образования И.А.Алешинцев в своей работе 1912 г. указал на факты массовых беспорядков и грубых выходок школьников того времени (433, с.276). Историк русской педагогики П.Ф.Каптерев в работе 1914 г. привел такой характерный для школы начала 60-х гг. XIX в. ответ учащегося на уроке истории: «...Ну, так этот – как его, – ну, там царь или предводитель один раз пошел к этим – как их – к соседнему народу и... победил его..., а через несколько времени его собственное царство было разрушено одним воинственным царем» (225, с.25). Эпохи царствования Петра I или Карла Великого гимназисты относили по хронологии с ошибками на два столетия (225, с.25).

Такого рода негативные воспитательные последствия учебного процесса вскрыл в романе «Братья Карамазовы» Ф.М.Достоевский: «Покажите русскому

школьнику карту звездного неба, о которой он до тех пор не имел никакого понятия, и он завтра же возвратит вам ее исправленную» (Цит.по: 494, с.110). С такой остротой писатель отразил рост настроений протеста и смелости мысли среди молодежи, принимавших форму чрезмерного «самоуверенности» и нигилизма.

В циркуляре 26 октября 1912 г. «О мерах к устранению упадка в средней школе» Министерство народного просвещения констатировало снижение «грамотности в широком смысле слова, то есть в отношении правописания и в отношении умения облекать свои мысли в правильные и логически построенные предложения» (69, с.98). Дисциплинарное неблагополучие, дезорганизация воспитания в системе деятельности школы пагубно отражались как на обучении в его специфической функции, так и на воспитании. В 1912 г. нижегородские педагоги отмечали «распущенность, которая сквозит, за малыми исключениями, в каждом поступке ребенка» (101, с.1). Обсуждая средства «поднятия воспитательного влияния школы», они исходили из того, что воспитание заключается «не столько в умственном развитии, сколько в воспитании сердца, нрава и характера» (101, с.13).

Особой дезорганизации система деятельности школы достигла в годы первой русской революции 1905-1907 гг. Именно тогда были созданы родительские комитеты, чтобы «всеми зависящими от них мерами и средствами способствовать правильному и спокойному течению школьной жизни», «умиротворению» учащихся (225, с.124). Совет министров 13 ноября 1905 г. дал попечителям учебных округов право на основе ходатайств советов учебных заведений «разрешать местному начальству отступать от действующих правил и циркуляров, регламентирующих внутренний распорядок в учебных заведениях» (Цит.по: 599, с.60).

Довольно часто ученики тех лет демонстративно сжигали школьную документацию, портили школьное имущество, нарушали порядок школьной молитвы свистом, топанием, пением не в такт с певчими. Педагог гимназии г. Нижнего Новгорода сообщал, что учащиеся изгнали нескольких учителей, «скандалы сопровождались шумом, криком, свистом, стрельбой из рогаток.

Дошло дело до того, что из-за каждой неудовлетворительной отметки подымался скандал» (374, с.61).

Художник Ф.С.Богородский, выпускник Нижегородской гимназии 1914 г., в своих записках воспроизводит событие 12 октября 1905 г.: «Все мы были собраны в актовом зале гимназии, расположенной на Благовещенской площади. Но парадных дверей у здания уже нет. Их вырвала неизвестно кем заложенная петарда. Вторая петарда, брошенная в коридорную печку, также взорвалась и разбила стекла в дверях и окнах старших классов.

Гимназисты толпятся и ждут новых событий. Наконец появляется директор. Он произносит речь, в которой «просит, закликает, предупреждает!!!»

Педагогический совет исключает всякую возможность собирать вместе для занятий учеников и признает единогласно полную невозможность продолжения занятий при таких условиях и устанавливает необходимость перерыва уроков на неопределенное время» (170, с.16).

О том, что подобное поведение учащихся являлось типичным для тех лет, можно судить по «Очеркам из жизни №-ской гимназии» С.Н.Савлова (именно поэтому, наверное, и не указано точное название школы). Развитие демократических элементов в воспитании, вступая в противоречие с устаревшими авторитарно-бюрократическими традициями, под влиянием социальной среды бурно проявляло себя, приобретало уродливые и разрушительные формы.

«— Товарищи! — кричал во все горло худенький гимназист с очень бледным лицом и искрящимися глазами: необходимо обсудить форму протеста нашего, и что решим, того твердо держаться. Я предлагаю разбить окна в квартире француза и выразить порицание всему педагогическому совету. — Товарищи! Прошу слова! — кричал другой, силясь растолкать толпу, собравшуюся около кафедры: будем действовать дружно! Я предлагаю...

Но тут приоткрылась дверь, и показалась голова директора.

– Извините, господа, – начал он, – вы вероятно говорите о своих частных делах? Не надо так шуметь, а то слышно в соседних классах. Но тут поднялся такой гвалт, что уже решительно ничего нельзя было разобрать. Директор махнул рукой и вышел» (368, с.11).

Под влиянием революционных событий 1905-1907 гг. и потребностей развивающегося капиталистического производства насущной стала проблема введения в России всеобщего образования. Проект всеобщего начального обучения, разработанный Министерством народного просвещения, правительство внесло в 1907 г. на рассмотрение II Государственной Думы. Он предполагал 3-летнее обучение в губерниях, где действовали земства.

Министр народного просвещения П.М. фон Кауфман вновь поставил вопрос о реформе средней школы. Главная идея – установление преемственности между начальной и средней школой, т.е. создание единой школы.

На одном из заседаний Государственного Совета подчеркивалось, что создание широкой сети начальных школ и обеспечение возможности непосредственного перехода учащихся из начальной школы в среднюю – важнейшая государственная задача в сфере просвещения.

«Наш храм просвещения, если смотреть на него прямо, представляет позолоченную крышу, довольно красивые стены, но самый зыбкий фундамент. Конечно, такое здание не может быть прочно» (143, с.60).

Этот проект школьной реформы не был поддержан правительством.

Министр народного просвещения Н.А.Шварц (1908-1910 гг.), а также сменивший его Л.А.Кассо (1910-1914 гг.) проводили консервативную образовательную политику, в русле которой проекты школьных реформ оказались «под сукном».

Депутаты III Государственной Думы политику Л.А.Кассо характеризовали как «беспочвенное реакционерство». Они обращали внимание правительства на то, что деятельность Министерства народного просвещения

не соответствует задачам развития духовных сил страны, задерживает на долгое время поступательное движение русской истории.

Октябристско-кадетское большинство предложило проект: введение в 10-летний срок всеобщего обучения в объеме 4-х классов, передача церковно-приходских школ в ведение светского ведомства. Этот план был принят Думой в 1911 г. Но он вызвал резкие возражения со стороны Государственного Совета, защищавшего особое положение церковно-приходских школ – в ведении Святейшего Синода. Государственный Совет отверг и принятое II Государственной Думой «Положение о начальных народных училищах».

Вместе с тем были значительно увеличены ассигнования на начальную школу. За 10 лет (с 1906 по 1916 гг.) – они возросли с 14 до 102 миллионов рублей (80, с.62). Быстрыми темпами росло число средних школ. В 1911 г. в России было 316 мужских гимназий, в 1915 г. – 913.

Учащихся в средних учебных заведениях Министерства народного просвещения в 1913 г. было: в мужских около 220 тысяч (из них 2/3 в гимназиях и прогимназиях и 1/3 в реальных училищах), в женских – 304 тысячи. Значительная часть мальчиков училась также в кадетских корпусах, коммерческих и средне-технических и других учебных заведениях, не подведомственных Министерству народного просвещения.

Обострялась проблема обеспечения средней школы педагогическими кадрами. Некомплект учителей русского языка, истории, математики, физики, географии и естествознания в гимназиях и реальных училищах ведомства Министерства народного просвещения в 1913 г. составлял 40% от необходимого штата педагогов.

К 1909 г. относится возникновение в России скаутских организаций, в которых стали принимать участие школьники-подростки. Созданная служащими военного ведомства на основе опыта Англии, Франции и др. стран по подготовке молодежи к службе в армии, организация скаутов внесла много нового и ценного в теорию и практику воспитания. Она хорошо удовлетворяла потребностям отрочества и ранней юности в самоутверждении,

подвижничестве, служении высоким целям. Привлекал военизированный характер деятельности скаутов, целостный комплекс практической подготовки к жизни, физического и нравственного развития, трудовых и бытовых умений и навыков, делового и товарищеского общения.

Появившись впервые в Царском Селе, отряды бойскаутов и герлскаутов (девочек) в 1917 г. действовали уже в 143 городах России. Их деятельность имела определенную идейно-политическую направленность: воспитание в духе религиозности, национального превосходства, преданности монархическому государству и либерально-буржуазным ценностям.

Министерство народного просвещения отмечало, что обстановка войны «внесла некоторое расстройство и создала затруднения для педагогической работы». Их отражала педагогическая печать: «Теперь все смешалось и перепуталось. Эвакуация городов заставила их школы переселяться со всем своим имуществом, учащими и учащимися за тысячи верст в глубь страны, а необходимость размещения лазаретов вызвала разного рода стеснения школ всей Империи. Начались сменные занятия нескольких учебных заведений в одном и том же помещении или назначение уроков не ежедневно, а через день, поочередно для каждой школы» (233, с.66).

Примечательно, что в этих условиях был разработан и предложен правительству крупнейший проект реформы общеобразовательной школы. Он оказал огромное влияние на ее последующую историю, включая начальный этап советского периода (октябрь 1917 г. - 20-е годы), педагогику Российского Зарубежья.

Инициатор проекта – П.Н.Игнатьев, Министр народного просвещения с января 1915 г. по декабрь 1916 г. В 1907-1908 гг. – Киевский губернатор. После этого – товарищ Министра земледелия А.В.Кривошеина (курировал, в частности, и профессионально-сельскохозяйственное образование). Почетный член Российской Академии Наук.

Еще до прихода П.Н.Игнатьева в ведомство просвещения проявились характерные черты его личности: энергичность, необычайная

работоспособность и деликатность в отношениях с людьми. Государственная Дума с ликованием встретила его назначение.

Через три месяца после назначения Министром П.Н.Игнатьев собрал Совещание по реформе средней школы. В нем участвовали члены Государственного Совета – А.А.Бобринский и Н.А.Зуев, члены Государственной Думы Е.И.Ковалевский и И.С.Сазонов; директора учебных заведений, представители других министерств и ведомств. Обсуждался законопроект реформы средней школы, предложенный Государственной Думой. После его доработки в специальной комиссии и Министерстве народного просвещения были определены основания школьной реформы.

Важнейшим ее элементом стало то, что общеобразовательная школа мыслилась в более широком диапазоне ее целей, «без подчеркивания быть подготовительною ступенью к высшей школе». Среднее образование ориентировалось на «равномерное развитие всех способностей человека». На II ступени гимназии предполагалась фурация по направлениям: новогуманитарное, гуманитарно-классическое и реальное.

Среднее образование строилось на базе единой школы (гимназии) с двумя ступенями (1-3 и 4-7 классы). Ей предшествовала народная школа (1-4 классы) либо 1-3 классы высшего начального училища или гимназии. В основу реформы легла необходимость соответствия школы потребностям общества, интересам национальной экономики.

Совершенствование работы общеобразовательной средней школы П.Н.Игнатьев связывал с усилением ее воспитательной функции. В циркуляре 28 сентября 1915 г. он подчеркивал, что «воспитательное влияние школы не должно заключаться только во внешнем надзоре и дисциплинарных взысканиях за проступки, а напротив, в предупреждении проступков и в мерах морального воздействия, выработка которых должна занять одно из видных мест в постоянных обсуждениях педагогических советов» (233, с.84).

В учебном плане школы выделялось две группы предметов: образовательные (русский язык, математика, химия и др.) и воспитательные

(основы мировой культуры, рисование, пение, физические упражнения, практические занятия по отдельным предметам и др.).

«Ознакомление с памятниками искусства, изучение поэтических произведений, музыка и пение должны входить в обиход школы, а не носить характер исключительно учебных предметов». «Воспитывающее обучение» направлялось на формирование самостоятельности, привычки к труду, настойчивости в достижении целей.

Проект закладывал качественно новое и очень важное для воспитания направление в деятельности школы – развитие ее трудовой основы. При этом труд рассматривался как необходимый фактор общего развития личности, не сводился к профессиональной подготовке. В условиях военного времени, в целях содействия сохранению посевных площадей П.Н.Игнатьев предложил создание сельскохозяйственных ученических дружин под руководством педагогов.

Трудовые дружины формировались по принципу добровольности, «для оказания семьям призванных на войну помощи в полевых работах, что при несомненной практической пользе, имеет также и большое воспитательное значение, так как осмысленный физический труд на чистом деревенском воздухе, в здоровой сельской обстановке, должен отразиться самым благоприятным образом не только на физическом здоровье учащихся, но и на их психике» (233, с.84).

В циркуляре 27 апреля 1916 г. говорилось: «Новая область сельскохозяйственного труда, в которой требуется много сметливости, находчивости, дает учащимся новое полезное направление деятельности ума, прекрасно восполняя некоторую односторонность исключительно книжного знания, присущую нашей школьной методике... Сельский труд благотворно отразится и на воле учащихся, поставя перед каждым из них задачу, которую они должны выполнить самостоятельно и притом не минутным, а длительным и систематическим, в течение многих дней и недель, напряжением своих сил» (233, с.84).

Трудовые объединения стали входить в практику школы. Как показывают архивные материалы, трудовая дружина действовала в Нижегородской гимназии. Гимназисты участвовали в весенне-полевых работах, сенокосе, жатве хлебов.

Принимались меры по демократизации управления системой образования. Для обсуждения насущных вопросов в каникулярное время проводились съезды руководителей средних учебных заведений вместе с директорами и инспекторами народных училищ и председателями родительских комитетов. Было утверждено Положение о родительских комитетах, которое предусматривало: расширение круга лиц, имевших право в них участвовать; понижение требований к кворуму общих собраний родителей и к образовательному цензу председателя родительского комитета; введение обязательности обсуждения на педсовете школы постановлений общего родительского собрания по его заявлению.

В те годы начали работать воспитательные комиссии, состоящие из классных наставников и представителей родителей, для «выработки возможно лучших мероприятий к поднятию среди учащихся интереса к занятиям и уровню их познаний, а также и дисциплины» (143, с.49).

Весной 1916 г. были отменены обязательные переводные экзамены. Педагогам, всем чиновникам ведомства народного просвещения было разрешено не носить установленную форму одежды при исполнении служебных обязанностей. Современники отмечали, что «вместе с формой исчез в значительной степени из стен учреждения символизируемый ею дух чиновничества и формализма» (Цит.по: 483, с.72).

Затем министерские циркуляры предписали директорам не предъявлять к ученикам требований об обязательном приобретении форменных мундиров, «не применять стеснительных мер к учащимся, кои по материальным обстоятельствам не могут в точности соблюдать установленную форму одежды и обуви».

Не имеющим прецедентов явлением стало поощрение и материальная поддержка П.Н.Игнатьевым ученических организаций в Рязани, Твери.

Проект реформы установил содержание образования в мужской и женской школе. Допускалась возможность совместного обучения мальчиков и девочек.

Общее направление проекта и некоторые реализованные практические меры оказали существенное влияние на школу. В обращении к П.Н.Игнатьеву учащиеся реального училища в г.Барнауле писали: «Светлым, бодрящим ветерком ворвались новые веяния в суровые серые стены, оздоровили затхлую атмосферу» (233, с.94).

Еще с начала XX в. в некоторых учебных заведениях педагоги выступали за отмену отметок, объясняя необходимость этой меры большой долей формализма в характеристике успеваемости, поведения, внимания и прилежания детей. По официальным данным, в 1881 г. по всем учебным округам из общего числа учащихся «5» по поведению имело 70,2% воспитанников (54, с.271). Между тем, учебные отметки «5» были единичными, – что позволяет предположить известную долю формализма в оценке поведения школьников.

В специальном списке выпускников отечественных гимназий 1875 г., от которых педагогические советы «ожидали наибольших успехов в будущем, судя по их прилежанию, способностям и твердости характера», значилось 13% от общего числа российских гимназистов, окончивших в том году курс обучения и воспитания (55, с.18). Эти данные свидетельствуют о большей степени объективности в оценке результатов воспитания в его связи с обучением.

Для преодоления формализма в «учебно-воспитательном деле» в Нижегородском коммерческом училище с 1900 г. были отменены все отметки, поощрения и наказания. Отметки заменялись «отзывами об ученике, его способностях, успехах и прилежании» (77, с.4).

Вопрос об отмене отметок в 1915 г. ставился в Министерстве народного просвещения. В практике отдельных учебных округов в экспериментальном порядке использовались журналы с характеристиками пробелов и достижений

воспитанников. За отмену отметок высказался Министр народного просвещения П.Н.Игнатьев, но его позиция не получила поддержки на педагогических съездах весной-летом 1916 г.

Общее неблагополучие в деятельности средней школы к началу XX в. характеризует статистический факт: за последние 20 лет XIX в. самоубийства среди учащихся более чем втрое превышали самоубийства среди остального населения России (478, с.198).

С 1899 по 1901 гг. над выработкой мер по устранению из школы атмосферы бездуховности и казенщины, «ложных» отношений педагогов и детей работала Высочайше утвержденная комиссия по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе.

С.И.Созонов, участник Совещания по реформе средней школы, созванного в 1915 г. Министром народного просвещения П.Н.Игнатьевым, еще в работе 1907 г. «Судьба нашей средней школы» дал характеристику «школьного режима» и назвал основной причиной его «разрушения – условия, в каких сложилась и действовала старая школа» (374, с.63). По его мнению, «осуществление подлинного конституционного режима – вот первое условие для разрешения школьного кризиса» (374, с.64).

За устранение этой же причины выступило Центральное отделение объединенных организаций и кружков среднеучебных заведений в листовке 1903 г. Там содержится призыв к воспитанникам активно участвовать в борьбе против «современного строя административного произвола», «бюрократизма, проникающего во всю общественную жизнь России и школы» (Цит.по: 499, с.204). Учащиеся средних учебных заведений г.Тулы в своей петиции от 27 сентября 1905 г. заявили, что направление государственно-правовых основ школьного воспитания «противоречит всем требованиям окружающей нас жизни» (96, с.303).

О переоценке политической властью возможностей воспитания, преувеличении его роли в управлении ходом социально-экономического и политического развития страны говорил в работе «Кризис русской школы.

Торжество политической реакции» (1914) Н.Сперанский: «Мысль, что через школу правительственная рука способна вести жизнь против глубоких общественных сечений, – пагубная мечта, попытки осуществить которую на практике приводят лишь к уродованию школы», «жизнь сама своими средствами» сводит «на нет» противостоящие ей педагогические меры (375, с.217).

Годом ранее, в предисловии к сборнику статей «Школьная подготовка второй русской революции» известный политический деятель, крайне правый монархист В.М.Пуришкевич счел существующую учебную литературу для народной школы мощным фактором укрепления революционного мировоззрения и готовности к революционным потрясениям. Хрестоматии, прописи, грамматические примеры, по заключению В.М.Пуришкевича, формируют у детей остро-классовое мышление, выдвигая на первый план проблему имущественного неравенства, формируя презрение к русскому укладу жизни, противопоставляя европейское «счастье» русскому «горю». Поэтому: «Все мелко, все ничтожно, все печальные явления современной нам русской жизни – все бледнеет перед тем, что творится в русской народной школе» (358, с.23).

Еще в годы революции 1905-1907 гг. движение учащихся за реформу средней школы связывало свою деятельность с активным участием в политической борьбе. Нелегальные газеты и листовки, распространяемые общественно-политическими организациями, содержали призыв к учащимся активно содействовать ниспровержению государственной власти, переходить от чисто «академических» требований к политическим протестам. Среди требований учащихся обычно значились: отмена преподавания латинского языка и Закона Божия, системы наказаний; введение свободного посещения театров, концертных вечеров и публичных библиотек; ликвидация «атмосферы бесправия», регламентации и надзора; установление вежливого обращения к ученикам со стороны педагогического персонала.

Созданный в 1905 г. Всероссийский союз деятелей средней школы, поддерживая многие предложения и требования учащихся, выдвинул особые проблемы воспитания: повышение социально-педагогического статуса учителя, отмена платы за обучение, расширение состава педагогического совета, включение в него представителей общественных организаций, родителей и учащихся. Школьный совет предлагался в качестве высшего органа школьного управления. Он должен был включать педагогический совет и представителей учащихся, утверждать учебные программы, правила для учащихся.

Эти требования Всероссийский учительский союз направлял в Министерство народного просвещения и в 1917 г., требуя «осуществить выборное начало в школе», «лишить директора права опротестовать решения педагогического совета», «раскрепостить личность педагога» (Цит.по: 494, с.118).

В профессиональное сознание учителей журнал «Учитель» (1917), издаваемый Всероссийским учительским союзом, внедрял соответствующую «духу времени» идею «саморазвития» школьников: «школа фактически будет вестись самими учениками, то есть учитель будет давать простор интересу, проявляемому учениками, двигая его вперед силою своего образования и превосходства личности и характера (350, с.43). Такой подход к воспитанию недооценивал значение его охранительно-консервативной функции, роль «внутреннего распорядка» и целенаправленного формирования у детей опыта привычного поведения.

Общественное обсуждение коренных перемен в жизни школы, требования по их немедленному осуществлению возбуждали ученическую массу, толкали ее на путь активных действий и анархических проявлений. В периодической печати сообщалось: «Совершенно общим надо признать почти полный упадок деловой работы в старших и особенно в выпускных классах средних учебных заведений» (Цит.по: 483, с.83).

В системе деятельности школы отмечались «отсутствие определенного строя и порядка управления», «безначалие, отсутствие твердой и ясной деловой

политики» (Цит.по: 494, с.118). В начале октября 1917 г. «старые способы воздействия на учащихся либо совсем исчезли, либо перестали действовать, новых способов воздействия не было создано» (Цит.по: 483, с.87). В те дни Министерство народного просвещения рассматривало законопроект об удовлетворении предложения Всероссийского съезда деятелей средней школы ввести учеников старших классов в состав педагогического совета с совещательным голосом. 8 октября 1917 г. забастовали ученики средних учебных заведений г. Тифлиса, требуя «допустить представителей трех старших классов в педагогический совет с правом совещательного голоса и сократить число уроков по латыни» (Цит.по: 483, с.87).

По сравнению с революцией 1905-1907 гг., революционные события 25-27 февраля 1917 г. в меньшей степени затронули учащуюся молодежь.

28 марта Министр народного просвещения А.А.Мануйлов сообщал: «Я лично, по сведениям, которые у меня имеются относительно хода учебных занятий в России, могу констатировать, что в настоящее время занятия идут настолько нормально, что нельзя не удивляться, что после таких событий школьная жизнь вошла в свою норму» (Цит.по: 483, с.83).

В первые дни революции ученики школ появились на автомобилях с вооруженными солдатами, были среди манифестантов, входили в состав создавшейся милиции. Они стояли на караулах, наблюдали за порядком в очередях в булочных, работали в типографии для срочной печати возродившихся газет и изданий социалистических партий, разбирали накопившиеся завалы писем и посылок на почтах.

Активность учащейся молодежи современники объясняли во многом «молодым порывом, чуткой отзывчивостью молодежи к делу, значения которого, может быть, большинство учащихся даже и не признавало, но инстинктивно угадывало его героический, возвышенный характер» (Цит.по: 488, с.149).

В исследованиях отмечалось, что Министерство народного просвещения Временного правительства за 8 месяцев своего существования не внесло существенных перемен в деятельность школы.

Государственный комитет по народному образованию, возникший по инициативе учительских организаций, Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов в мае 1917 г., был совещательным органом при Министерстве народного просвещения. Законопроекты, которые он готовил по реформе образования, должны были представляться Временному правительству. Комитет действовал, будучи не утвержденным правительством.

Председателем Комитета был Министр народного просвещения, заместителями – В.И.Чарнолуский, Н.Н.Иорданский, А.П.Пинкевич. В комиссиях Комитета работали В.М.Бехтерев, В.П.Вахтеров, А.В.Луначарский, Е.Н.Медынский и др. Были разработаны законопроекты о введении общедоступного обязательного начального обучения, об учебных заведениях светского характера, новом правописании и др.

В октябре 1917 г. Комитет подготовил законопроект «О единой общественной общеобразовательной школе» и другие документы, в которых обеспечивались права в области образования всех национальностей России, единство различных ступеней и типов школы, передача управления образованием органам местного самоуправления, выборность и самоуправление педагогов, права учащихся и др. Предлагалась структура общеобразовательной школы: начальное училище (4 года), среднее (4 года), высшее (3 года).

Правительство пыталось ввести типы средней школы, которые подчинялись различным ведомствам, в сферу действия Министерства народного просвещения. С этой целью было издано несколько постановлений, но они не были осуществлены.

Была прекращена деятельность Ученого Комитета Министерства народного просвещения. Он был учрежден в 1863 г. как орган, стоящий «на страже низших классов населения против плохих книг вообще и вредных книг

в особенности, вредных в каком бы то ни было отношении – религиозно-нравственном, политико-социальном, эстетическом или же для зрения учащихся» (Цит.по: 483, с.84).

Во Временном правительстве сменилось три Министра народного просвещения: А.А.Мануйлов; С.Ф.Ольденбург; С.С.Салазкин. Уже в первые дни после свержения самодержавия А.А.Мануйлов заявил о «временной реорганизации школьного строя в духе демократии и выборно-коллегиальных принципов» (Цит.по: 494, с.120).

29 марта 1917 г. в выступлении на собрании Петроградского учительского союза он так раскрыл государственные основы новой школьной политики: «В отличие от старого режима свободная демократическая Россия провозглашает торжество и господство знания, утвержденного на глубоком убеждении демократии, что знание – ее сила; поэтому демократическая школа должна быть школой строго научного знания, которое явится только в результате серьезной и упорной работы; в ней нет и не может быть места ни верхоглядству, ни послаблениям, не обусловленным интересами дела» (Цит.по: 488, с.151).

Планировалась ликвидация учебных округов, с передачей их функций контроля за общеобразовательными средними школами местной власти. Для демократизации управления временно сохранявшейся окружной структурой в округе создавались Комитет попечителя (исполнительный орган из 5 назначенных попечителем лиц) и Попечительское совещание (из 70 выбранных педагогов и директоров школ, представителей общественных самоуправлений, родительских комитетов). Должность окружного инспектора упразднялась.

Изменения в руководстве и контроле за воспитательным процессом в школе во многом вызывались значительным ростом численности учебных заведений. В конце XIX в. в округе обычно было не более 30 общеобразовательных школ. В начале XX в. эта цифра увеличилась почти в 5 раз.

Обновление состава служащих учебных округов и школ стало важнейшим направлением политики в области образования и воспитания. А.А.Мануйлов исходил из того, что «надежный состав попечителей произведет на местах нужную чистку в педагогических советах и обеспечит их надлежащий характер» (Цит.по: 483, с.85). 3 апреля 1917 г. на заседании организационного комитета деятелей средней школы он внес поправку: «Говоря о чистке персонала, я не имел, конечно, в виду преподавательский персонал» (Цит.по: 494, с.121).

Демократизировать управление на уровне отдельной школы А.А.Мануйлов планировал путем создания (по примеру частных учебных заведений) Попечительского совета школы. Ему должна принадлежать «руководящая роль», с правом выбора директора и утверждения педагогов. В его состав, кроме педагогов, включались представители земства и города, родительских комитетов (Цит.по: 477, с.85).

Политика Министерства народного просвещения и инициативы общественно-педагогического движения развивались в едином русле, поддерживались созданным в 1905 г. Всероссийским учительским союзом.

Учащиеся создавали «профессиональные» ученические организации для защиты своих прав. Они активно вмешивались в управление учебно-воспитательным процессом, сами устанавливали формы учебных занятий, письменных работ, домашних заданий, явочным порядком отказывались заниматься латинским языком и Законом Божиим (Цит.по: 488, с.152).

Государственный комитет по народному образованию, общественность требовали реформирования образовательной системы, принятия более радикальных мер к ее демократизации. Эти требования включали: немедленное устранение учебных округов, введение в состав педагогических советов не только представителей общественности и родителей, но и учащихся – с совещательным голосом. «Высшей инстанцией» для педагогического совета предлагались местные комитеты по народному образованию.

Находясь в оппозиции Министру народного просвещения, Государственный комитет по народному образованию накануне отставки А.А.Мануйлова выразил ему недоверие и заявил о невозможности дальнейшей работы с ним. За ускорение преобразований в школе, «немедленную реорганизацию народного образования на демократических началах, создание единой школы и введение бесплатного обязательного всеобщего обучения» высказался I Всероссийский съезд деятелей средней школы (Цит.по: 488, с.153).

Он состоялся 12-16 мая 1997 г. в составе 2000 делегатов от педагогических советов школ. Его требования созвучны законопроектам Государственного комитета по народному образованию, который выступал также за введение нового правописания, отмену вступительных экзаменов, свободный переход из начальной школы в среднюю, отмену обязательного обучения Закону Божию и латинскому языку (Цит.по: 494, с.122).

Вопрос об отмене преподавания Закона Божия в общеобразовательной школе с особой остротой дискутировался на состоявшемся 7-10 августа 1917 г. Первом Всероссийском съезде родительских организаций. Он принял резолюцию, отменяющую обязательность приобщения учеников к религии в школе. Оно могло иметь место лишь по заявке родителей младших классов или личному согласию старшеклассника.

Это вызвало резкий протест законоучителей, которые заявили, что «безрелигиозная жизнь может повлечь за собой духовное вырождение подрастающего поколения, что вообще религия каждого народа способствует духовно-культурному развитию личности и общества». В результате из 107 делегатов съезда 53 высказались за сохранение религии в школе, но при коренном реформировании обучения Закону Божию; 9 делегатов воздержались от голосования (Цит.по: 483, с.86).

Общественное обсуждение коренных перемен в жизни школы, требования по их немедленному осуществлению возбуждали ученическую массу, толкали на путь активных действий, анархических проявлений.

Таким образом, в начале XX в. со всей очевидностью в «учебно-воспитательном деле» отечественной общеобразовательной средней школы обнаружилась необходимость реализации новых жизненных требований. Стремление государственной образовательной политики сохранить господство охранительно-стабилизирующей функции воспитания, закрепляющей предшествующий социально-культурный опыт посредством усвоения его личностью через установленные нормы и дисциплину, не имело успеха. В практике воспитания мощно развивались прогрессивные элементы, которые в столкновении с казенщиной и формализмом нередко принимали разрушительные и даже уродливые формы.

В дальнейшем, в последующее десятилетие, официальная педагогика, реализуя прогрессивно-опережающую функцию воспитания, до предела разовьет его либерально-демократический потенциал. Игнорирование всей важности консервативно-стабилизирующей социально-воспитательной функции школы породит немало изъянов в системе ее деятельности, которые длительное время не осознавались современниками и были подмечены А.С.Макаренко, преодолены в его педагогическом опыте.

2.2. Единство процессов социализации и воспитания в прогрессивно-опережающей системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (1917-1931 гг.)

Единство социализации и воспитания в государственно-правовых основах системы деятельности отечественной общеобразовательной школы. Пришедшее к власти в результате революционных событий 24-25 октября Советское правительство в образовательной политике вынуждено было решать одновременно две задачи: осуществление демократических преобразований и формирование качественно новой системы деятельности школы, основанной на идеях социализма и коммунизма.

В процессе воспитания возобладала его прогрессивная функция. Она впервые приобрела ярко выраженный опережающий характер. За образец демократических преобразований был взят опыт американской и швейцарской школы педагогики. Привлекала его направленность на единство обучения и воспитания, их связь с жизнью и трудовой деятельностью, ориентировка на ясно выраженные практические результаты обучения и воспитания.

Последствия войны 1914-1918 гг., иностранная военная интервенция и гражданская война (до конца 1920 г.), обстановка «военного коммунизма» (1918 - март 1921 гг.) создали тяжелейшие условия для осуществления новой образовательно-воспитательной политики.

Несмотря на это, советской власти в 1917-1920 гг. удалось осуществить в народном образовании меры, за которые прогрессивные силы России боролись в течение предшествующих десятилетий.

Первый народный комиссар по просвещению писатель, критик и искусствовед А.В.Луначарский 29 октября 1917 г. обратился в Государственный комитет по народному образованию бывшего Временного правительства с предложением о превращении этого Комитета в основной государственный институт по выработке новых законопроектов по народному образованию, но получил отказ.

В оппозицию к новой власти встал Всероссийский учительский союз (ВУС), вскоре примкнувший к вооруженной борьбе. Московский союз деятелей средней школы 12 ноября 1917 г. принял резолюцию, где говорилось о «непринятии новой власти и решительном противодействии всяким попыткам с ее стороны воздействовать на ход школьного воспитания» (Цит.по: 488, с.156). Начавшаяся в декабре забастовка московских учителей прекратилась к марту 1918 г. по настоянию большинства работников школ. Кратковременные учительские забастовки прошли и в других городах.

Среди враждебно настроенной части учительства преобладали педагоги гимназий и реальных училищ. Отказались сотрудничать с советской властью и забастовали персонал бывшего Министерства народного просвещения,

попечители учебных округов. С пониманием встретили Октябрьскую революцию учителя начальных училищ, народных школ.

После 24-25 октября 1917 г. в большинстве городов занятия в школах были прерваны более чем на две недели. Но ученики приходили в школу, обычно для обмена мнениями о текущих событиях, чтения газет, обсуждения спорных вопросов.

Привлечение на свою сторону работников школ и учащихся, широкое разъяснение демократических и социалистических задач в области образования стало одним из главных направлений в деятельности Народного комиссариата по просвещению. В июле 1918 г. прошел I Всероссийский съезд учителей-интернационалистов, на котором В.И.Ленин призвал «связать учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества». В июле I Всероссийский учительский съезд одобрил работу Государственной комиссии по просвещению, идею «единой трудовой социалистической школы». В 1918 г. в центре и на местах прошло 164 учительских съездов.

Постановлением «О выборности всех педагогических и административно-педагогических должностей» предполагалось не позже конца июля 1918 г. провести «выборы всех без исключения лиц, занимающих педагогические и административные должности (преподавателей, воспитателей) учебных заведений, чтобы все эти лица прошли избрание Советов народного образования». Освобождение таким образом от противников советской власти в школах сочеталось с привлечением в ряды учителей людей «из народа».

Как показывает А.М.Цирульников, воронежские школьники перевыборы учителей рассматривали как начало «достижения диктатуры ученического пролетариата внутри школы» (593, с.142). Приводимые А.М.Цирульниковым документы тех лет свидетельствуют, что имели место увольнения с работы учителей по доносу учащихся ячейки коммунистической молодежи «за несоответствие социалистическому строю школы» (593, с.148).

Работу с учительством закрепил II Всероссийский съезд учителей-интернационалистов (январь) и учредительный съезд Всероссийского союза работников просвещения и социалистической культуры (июль).

Включение учительства в общественно-политическую жизнь страны, его активное участие в государственных социально-культурных преобразованиях стало важнейшим фактором воспитательного процесса в школе. Усиливался социальный статус школы, изменялось ее положение в обществе. Соответственно изменялась жизненная позиция педагога, основы его авторитета в воспитании.

В этом же направлении развивались события среди учащихся. В школе создавались «ячейки революционной молодежи». Произошел раскол в скаутских организациях, большинство их членов стало противниками советской власти, оказывало ей вооруженное сопротивление.

Государственная комиссия по просвещению как центральный орган Наркомпроса РСФСР начала работу 9 ноября 1917 г. (действовала до марта 1918 г.). В нее вошли А.В.Луначарский и руководители подразделений Наркомпроса: Н.К.Крупская, М.Н.Покровский, П.Н.Лепешинский, Л.Р.Менжинская, В.М.Познер и др. (Позднее в разработке основополагающих документов новой школы принял участие А.П.Пинкевич).

11 декабря 1917 г. принято постановление «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Народного Комиссариата по просвещению». 23 декабря Наркомпрос объявил о реформе правописания. Устранив устаревшие правила орфографии, она значительно облегчила обучение правописанию в школе (Реформа была подтверждена декретом правительства 10 октября 1918 г.).

В январе 1918 г. (с 1 января – по новому стилю) были упразднены учебные округа, должности директоров и инспекторов народных училищ. 20 января вступил в силу декрет правительства «О свободе совести, церковных и религиозных обществах». Он устанавливал, что каждый может исповедовать любую религию или не исповедовать никакой. Не допускалось преподавание

религиозных вероучений во всех государственных, общественных и частных школах. В мае во всех учебных заведениях введено совместное обучение учащихся обоего пола.

С 1918 г. на территориях с преобладанием нерусских народов работа органов управления образованием стала осуществляться на родном языке.

Декретом правительства 5 июня все общеобразовательные и другие учебные заведения, включая профессиональные и церковные, перешли в ведение Наркомпроса. Другим декретом, 18 июня, общее руководство образованием в центре возлагалось на Государственную комиссию по просвещению, а на местах – на отделы народного образования исполнительных комитетов Советов рабочих и крестьянских депутатов.

С целью демократизации высшей школы, допуска к высшему образованию детей рабочих и крестьян, не имевших ранее возможности получить среднее образование, правительственный декрет 2 августа 1918 г. дал право поступления в высшие учебные заведения трудящимся без представления документа об окончании средней школы. Это решение вскоре было дополнено созданием для данной категории учащихся подготовительных факультетов, «рабфаков». Уже в январе 1919 г. в Москве действовало 13 вечерних курсов по подготовке молодежи из рабочих и крестьян к поступлению в вузы.

I Всероссийский съезд по просвещению (25 августа – 4 сентября 1918 г.) рассмотрел и одобрил разработанный Госкомиссией по просвещению проект «Положения о единой трудовой школе РСФСР». Крайняя разнотипность общеобразовательных школ была устранена. Единая средняя 9-летняя школа включала: I ступень – 5 лет и II ступень – 4 года. 30 сентября ВЦИК РСФСР утвердил «Положение», его подписали Я.М.Свердлов и М.Н.Покровский. Вместе с публикацией этого документа были опубликованы и «Основные принципы единой трудовой школы» («Декларация») – с подписью А.В.Луначарского.

Таким образом завершилось создание государственно-правовой базы для отечественной системы школьного воспитания и обучения, построенной на

принципах единой, общедоступной, бесплатной, светской школы, исключающей ограничения по социальному и имущественному положению, полу, национальной принадлежности.

В «Положении» и «Декларации» по-новому решена проблема связи воспитания с жизнью и с государственной политикой, взят курс на активные методы воспитания и обучения, всестороннее развитие всех детей. Воспитание будущих граждан социалистической республики организуется на основе «школьной коммуны», общего для учащихся и всех работников школы коллектива, в товарищеской системе отношений между педагогами и воспитанниками.

На этой основе строилась трудовая школа: воспитание и обучение в процессе живой практики, имеющей общественно-полезное значение, кровная связь с революционным обновлением общества и человека. Практические действия формирующейся личности, ее поведение в коллективе, социальной среде должны были стать надежной базой эффективного воспитания, полноценного развития личности и индивидуальности.

Руководящим стал тезис о личности как «высшей ценности в социальной культуре», о «глубочайшем единстве при максимальном разнообразии», индивидуализации. Отвергались идеи «свободного воспитания» (Ж.Ж.Руссо) и «гражданского воспитания» (Г.Кершенштейнера), ведущие к индивидуализму и стандартизации личности в общественном поведении.

Единая школа представлялась как «от детского сада до университета... одна непрерывная лестница... Все дети должны вступать в один и тот же тип школы и начинать свое образование одинаково, все они имеют право идти по лестнице до ее наивысших ступеней». Говорилось, что единство школы в вертикальном направлении не означает единообразия в горизонтальном (97, с.138).

Прием в школу стал осуществляться с 8 лет и без экзаменов. Перевод в следующий класс («группу», как тогда говорили) производился по отзывам педагогического совета. В 1919 г. Наркомпрос особо подчеркивал, что «никакие испытания, какое бы название они ни носили: собеседования,

коллоквиумы, зачеты и т.д., – не должны быть допущены при переводе учащихся из одной школы в другую, а равным образом и при выпуске из школы» (Цит.по: 543, с.73).

В 1918 г. П.Н.Лепешинский и В.Познер разработали более радикальный вариант школьной реформы – «Московский проект». В его основу легла идея школы-коммуны, действующей в течение всего года и построенной на самоуправлении, самообслуживании и самоорганизации учебного труда.

По этому проекту в 1918 г. под руководством П.Н.Лепешинского работала Первая советская опытно-показательная школа-коммуна (с.Литвиновичи, Белоруссия). Основным организующим моментом ее жизни стал общий труд, он создавал атмосферу заинтересованности, деловитости, взаимности и товарищества между педагогами и воспитанниками. В 1919 г. школа переехала в Москву, на ее базе была создана Московская опытно-показательная школа-коммуна им.П.Н.Лепешинского.

По его инициативе возникло новое педагогическое явление – сеть опытно-показательных учреждений Наркомпроса. Их задачей стала проверка и разработка идеи новой школы, распространение успешного опыта, содействие в подготовке и переподготовке работников народного образования.

Часть школьных опытно-показательных учреждений имела сельскохозяйственный или индустриальный уклон. Особое место занимали школы-коммуны (интернаты) и детские городки (объединения дошкольных учреждений, школ и детдомов). Опытные станции включали комплекс дошкольных, школьных и внешкольных учреждений, а также учреждений политического просвещения и профессионального образования. Существовали объединения внешкольных учреждений: экскурсионная база, детский клуб и др.

Это был прорыв к резкому расширению сферы воспитания, его жизненной основы и деятельного, активно-творческого, созидательного начала.

В мае 1919 г. С.Т.Шацкий стал руководителем Первой опытной станции по народному образованию. Она состояла из двух отделений: сельского в Калужской губернии (13 школ первой ступени, 1 школа второй ступени, 4

детских сада – с центром в колонии «Бодрая жизнь») и городского в Москве (детский сад, школы первой и второй ступени). В станцию входили внешкольные учреждения для детей и взрослых и постоянно действующие педагогические курсы.

Здесь реализовывался подход к воспитанию как организации жизни детей, их совместной с педагогами деятельности, общей социально-культурной работы. «Синтез труда, науки и искусства» рассматривался как фактор, обеспечивающий целостное развитие личности, в единстве интеллекта, действенно-волевой направленности и эмоционально-чувственной сферы. Обучение в таких условиях приобретало жизненно-практическую мотивацию, осмысленный характер. Качественно повышался уровень сознательности и действенности приобретаемых в ходе обучения знаний и навыков.

Школа ставила своей задачей обеспечить молодежи духовную свободу, способность «самоуправляться и управлять».

Развитие сети школ интернатного типа и детских домов, различных форм социальной помощи детям вызывалось срочным решением проблем детской беспризорности, охраны детства, преодоления детских правонарушений и их профилактики.

Беспризорность распространилась в России в годы мировой войны, она была значительной и в мирное время: в 1910 г. в стране было около 2,5 миллионов беспризорных детей. Работа с ними тогда строилась на основе благотворительности, опеки со стороны религиозных организаций и частных лиц, в форме «приютов», по принципам «призрения» и «исправления». В России не был принят закон об охране детства и защите детей-жертв войны, хотя такие законы уже действовали во многих странах.

В январе 1919 г. был создан Государственный совет защиты детей, под председательством А.В.Луначарского. Тогда же на основании правительственного декрета начали действовать Комиссии по делам несовершеннолетних, совершивших правонарушения (до 17 лет); детские суды и тюрьмы были ликвидированы.

В основу государственно-общественной системы работы с беспризорными детьми и несовершеннолетними правонарушителями легли общие принципы воспитания: создание благоприятных условий жизни, доверие, товарищество, самостоятельность, серьезный труд, образование, культурное развитие. В 1920 г. все учреждения для данной категории детей вошли в систему Наркомпроса. В феврале 1921 г. была образована Комиссия по улучшению жизни детей (Деткомиссия ВЦИК), под председательством Ф.Э.Дзержинского.

В системе детских учреждений интернатного типа возникли и получили практическую проверку многие педагогические идеи, формы и средства воспитания, повлиявшие на развитие теории и практики воспитания в массовой школе. Наибольшую известность приобрели школа-колония близ Петрограда «Красные зори» (рук. И.В.Ионин), детский городок им. Октябрьской революции в Одессе (С.М.Ривес, Н.М.Шульман), трудовая колония им. М.Горького и трудовая коммуна им. Ф.Э.Дзержинского под Полтавой, Харьковом (рук. А.С.Макаренко), Первый Одесский детский городок им. III Интернационала. Поучителен опыт Болшевской трудовой коммуны, под Москвой (рук. В.С.Ершов), школы социально-индивидуального воспитания им. Ф.М.Достоевского (рук. В.Н.Сорока-Росинский), Лопасненского института трудового воспитания «Новая жизнь» (для девочек) и др.

Воспитание в его связи с социализацией в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (20-е – начало 30-х гг. XX в). Прошедший 6-8 марта 1919 г. VIII съезд Российской Коммунистической партии (большевиков) в области народного просвещения поставил задачу: превратить школу из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы, орудие построения коммунистического общества. Классовый подход направляется не на закрепление социально-классовых различий и привилегий, а на их устранение в процессе перехода к бесклассовому обществу.

Программа предусматривала: бесплатное и обязательное общее и политехническое образование для всех детей обоего пола до 17 лет, развитие общественного воспитания, осуществление принципов единой трудовой школы, с преподаванием на родном языке, совместным обучением мальчиков и девочек, светской, связывающей обучение с общественно-производительным трудом; привлечение трудящихся к активному участию в деле просвещения. Главная цель школы – подготовка всесторонне развитых членов коммунистического общества.

Расширение роли социального фактора в системе школьного воспитания пошло в 1919 г. по пути включения учащихся старших классов школ II ступени в общественно-политические организации. Активно-творческая позиция ученика в этих организациях, его новое положение в общественной жизни решительно изменяли статус школьника в воспитательном процессе. На основе общих социально-политических интересов изменялся стиль отношений между педагогами и учащимися.

I Всероссийский съезд учащихся-коммунистов в апреле 1919 г. принял решение о слиянии Союза учащихся-коммунистов с Рабоче-крестьянским союзом молодежи (РКСМ). Школьные ячейки РКСМ уравнивались с фабрично-заводскими ячейками, имея и особую задачу: содействовать «проведению в жизнь школьной революции». Социальный фактор прочно входил в систему школьного воспитания.

Уже в первые годы советской власти учащиеся-подростки стали объединяться в различные группы коммунистической направленности. Бойскауты активно поддерживали английский интервенционный десант в Архангельске, воевали в рядах Белой армии на юге и востоке страны. II съезд РКСМ (1919) объявил о роспуске скаутских организаций и групп. Но их влияние и авторитет оставались значительными. К 1922 г. РКСМ был вынужден трижды высказывать свое отрицательное отношение к бойскаутизму.

В соответствии с постановлением Наркомпроса с сентября 1919 г. в университетах страны стали создаваться «рабочие факультеты». Они были

узаконены декретом правительства 17 сентября 1920 г. На рабфак принимались юноши и девушки из рабочих и крестьян до 16 лет по командировкам предприятий, профсоюзных и советских органов. В 1921 г. установлен срок обучения: 3-летний на дневном отделении и 4-летний на вечернем. (В 1925-1926 учебном году 40% приема в вузы составляли рабфаковцы. Во второй половине 30-х гг. значение рабфаков стало утрачиваться, они были упразднены в 1940 г.).

Перспектива поступления на рабфак, получения высшего образования и специальности высокого класса стала весьма значительным стимулом, развивающим воспитательно-образовательную систему многочисленных педагогических учреждений, работающих на уровне начальной стадии первой ступени школы. Это хорошо видно на опыте макаренковской колонии им. М.Горького, где уже в 1923 г. был произведен выпуск группы, работающей по программе подготовки к рабфаку. На рабфак шли лучшие, наиболее активные и культурные колонисты-горьковцы, и их численность возрастала с каждым годом.

Демократизация общеобразовательной средней школы, ее социально-классовая переориентация проходила не только путем ее общедоступности и организации рабфаковских групп. На второй ступени школы применялся «отсев» детей из «социально-чуждых» слоев населения: семей крупных государственных служащих прежнего режима, дворян, служителей церкви, купечества, противников советской власти.

Характер и уровень учебно-воспитательной работы школы определялся не только государственной школьной политикой, но и культурно-образовательным уровнем населения, общественности, родителей. В этом смысле для развития воспитательной системы школы огромное значение приобрела массовая ликвидация неграмотности населения России в возрасте от 8 до 50 лет, начавшаяся по декрету правительства 26 декабря 1919 г. (По переписи населения 1897 г. численность грамотных в стране составляла 27% - с вычетом детей — дошкольников).

Для сравнения: практически полная грамотность населения была достигнута в Швейцарии, Германии, Нидерландах, Дании, Норвегии, Швеции в 70-80-х гг. В США в 1910 г. грамотными были 92%. Закон об обязательном обучении детей 6-12 лет в Венгрии был принят в 1868 г. В начале XX в. Япония ввела обязательное 6-летнее обучение; к 1905 г. всеобщим начальным образованием там было охвачено 95,6% детей.

К работе 3-месячных «пунктов ликбеза» и 10-месячных «школ грамоты» привлекались не только школьные учителя, но и учащиеся. Это стало одним из направлений связи обучения и воспитания в школе с решением жизненно важных социально-культурных и политических задач. В сфере этой деятельности практически проявлялись и закреплялись многие важные черты личности и индивидуальности.

С 1920-1921 гг. Наркомпрос РСФСР включал подразделения: Главное управление политического просвещения, для всех слоев населения (Главполитпросвет, рук. Н.К.Крупская), Главное управление научными, музейными и научно-художественными учреждениями (Главнаука, рук. А.П.Пинкевич, И.К.Луппол и др.), Главное управление социального воспитания и политического образования (Главсоцвос, рук. Н.Н.Иорданский, М.С.Эпштейн и др.), Главное управление профессионального образования (Главпрофобр, рук. А.В.Луначарский, О.Ю.Шмидт и др.). Наркомпрос ведал также учреждениями искусства и печати.

Управляя фактически всей сферой образования и культуры, духовной жизни страны, Наркомпрос создавал органическую социально-культурную среду. Школа, вступая в действенную связь с ней, значительно расширяла «поле» воспитания учащихся, повышая его эффективность и качество.

Функции Главсоцвоса в своем объеме равнялись тем, которые позднее стали выполняться Министерством народного просвещения, когда возникли самостоятельные Министерство культуры, Госкомитет по науке и технике и т.д. В ведении Главсоцвоса находились дошкольные учреждения, школы, опытные станции, детдома, учреждения охраны детства и повышения квалификации

работников соцвеса. (В педагогической печати зачастую деятельность Главсоцвеса неправомерно сводят лишь к детдомам, работе с беспризорными детьми и несовершеннолетними правонарушителями).

Термин «социальное воспитание» в педагогической теории и практике 20-х гг. был идентичным по своему содержанию термину «коммунистическое воспитание» (последний стал ведущим в педагогике с начала 30-х гг.). То же следует сказать и о понятии «коллектив»: в 20-х гг. гораздо более распространенными были слова «община» (из лексикона предшествующего времени) и «коммуна» (из новой лексики).

«Социальное воспитание» – это решительный отказ в педагогической теории и практике от такого подхода, когда проблемы воспитания ставятся и решаются, как говорил А.С.Макаренко, лишь в границах отношения воспитателя к воспитаннику, сводятся к их взаимодействию в пределах этой пары (отсюда его характеристика: «парная педагогика»). В социальном воспитании сфера воспитания, система деятельности и отношений в ней расширяется до общественно значимых явлений и процессов, в русле которых происходит становление полноценной личности и индивидуальности. Это и установка на массовость воспитания, его демократизацию, преодоление социально-классовой ограниченности.

В дореволюционной отечественной педагогике термин «социальное воспитание» не употреблялся, но его суть лежала в основе прогрессивных, демократических педагогических течений. Введение в инструментарий науки и воспитания этого термина связано с трудом П.Наторпа «Социальная педагогика» (1898), где на первое место в воспитании выдвигается развитие воли, «общность сознания» людей, целенаправленность их деятельности, прежде всего трудовой. В дальнейшем «социальное воспитание» было ограничено задачами «социальной помощи» обездоленным (так оно обычно трактуется и в настоящее время).

К 1920 г. общеобразовательная средняя школа охватывала лишь 5% детей.

В речи на III Всероссийском съезде РКСМ 2 октября 1920 г. В.И.Ленин призвал молодежь «учиться коммунизму». Это значит: овладевать знаниями, накопленными человечеством, руководствоваться ими в практической работе, связывая «каждый шаг своего учения, воспитания... с участием в общей борьбе трудящихся против эксплуататоров», с трудом рабочих и крестьян, самостоятельно вырабатывая таким образом коммунистические взгляды (268, с.299). В.И.Ленин показал важность нравственного воспитания в духе коммунистических моральных ценностей, выработанных в борьбе с социальным гнетом в течение тысячелетий.

Необходимость принципиальных изменений в основах работы школы в период послевоенного восстановления народного хозяйства рассмотрело I Всероссийское партийное совещание по народному образованию (31 декабря 1920 – 4 января 1921 гг., докладчики О.Ю.Шмидт и Г.Ф.Гринько, нарком просвещения УССР в 1920-1922 гг.). На нем в центре дискуссии оказалось два вопроса.

Первый – каким должен стать основной тип школы: возвратиться к традиционной школе («школе учебы», в которой многие видели форму буржуазного воспитания) или развивать школу по пути детского дома-коммуны, новой формы образования, наиболее соответствующей советским принципам воспитания. Второй вопрос – о возможностях профессионального обучения в общеобразовательной политехнической школе, т.к. для восстановления народного хозяйства необходимы были профессионально обученные работники. К тому же профессионально-трудовое обучение должно было придать школе II ступени необходимую социально-политическую и нравственную направленность.

Партийное совещание рекомендовало преобразовать всю II ступень школы в техникумы; Наркомпрос России пошел по пути профессионализации второго концентри II ступени (8-9 классы) и сохранения общеобразовательной политехнической школы-девятилетки. Реорганизации ее старших классов предусматривала сочетание двух задач: профессиональная подготовка в сфере

культуры, образования, обслуживания; подготовка к поступления в вуз. Украина и Белоруссия профессионализировали всю II ступень школы.

Наркомпрос Украины еще за полгода до этого пошел во многом своим путем, считая, что «Положение о единой трудовой школе РСФСР» и «Декларация» (ставшие в образовании «знаменем эпохи») уже устарели. 1 июля 1920 г. была опубликована «Декларация Наркомпроса УССР о социальном воспитании детей» (ее автором считается А.И.Попов), где главной формой образования объявляется «новый детский дом».

Ведущей идеей в украинском образовании стало «единство всей воспитательной работы», многообразных влияний всей жизни и деятельности детей. Вступал в действие принципиально новый подход к проблемам «школа и жизнь», «школа и семья». «Декларация» стала основой, на которой в сентябре 1920 г. А.С.Макаренко начал свою деятельность в трудовой колонии им.М.Горького, став в ряды «подвижников соцвоса», «героев соцвоса» (как говорил Г.Ф.Гринько).

«Декларация» поощряла педологию, недооценивала роль семьи, перспектив семейного воспитания. Взятый Украиной путь в образовании в значительной мере определялся задачей «охраны детства». Эта проблема приобрела особую остроту в республике, где последствия двух войн, иностранной интервенции и неурожаев 1920-1921 гг. были особенно тяжелыми.

Со временем в советском школьном воспитании все большее значение приобретали общественные организации учащихся и органы школьного самоуправления. Этому способствовало «Положение об организациях учащихся в школе второй ступени», принятое Наркомпросом РСФСР в 1921 г. V съезд РКСМ 19 мая 1922 г. положил начало массовому развитию пионерского движения. Пионерские отряды создавались по месту жительства, при фабриках, заводах, учреждениях, рабочих клубах, избах-читальнях, действуя в непосредственной связи с трудовой и общественно-политической деятельностью людей. В школах члены разных отрядов образовывали форпосты.

К работе с пионерами привлекались «скаут-мастера», руководители скаутских организаций и групп. Н.К.Крупская разъясняла, что использовать в воспитании пионеров формы и методы скаутизма (в особенности хорошо соответствующие потребностям подросткового возраста, исключая простое подражание взрослым) нужно с ясным пониманием того, что детское и юношеское коммунистическое движение по своему существу несовместимо с содержанием скаутизма.

Приоритет воспитания в советской школе оказывал существенное влияние на разработку школьных учебных программ. В процессе обучения стали широко внедряться специфические черты воспитания: тесная связь с жизнью и трудом народа, практическая направленность, коллективизм, целостный характер воспитания. В конечном счете это вело к утрате специфики обучения и его разрушению, особенно в старших классах.

Школа освобождалась от главного недостатка старой гимназии — отсутствия трудовой и социально-творческой основы обучения и воспитания. Преодолевались рутинные традиции «школы учебы»: односторонний интеллигентизм, книжность, сугубо индивидуальный характер учебной работы, приоритет «готового знания», авторитарность, разрыв целостного процесса познания и деятельности. Для этого, как полагали, необходимо было отказаться от всех атрибутов классно-урочной системы и прежде всего от дифференциации процесса обучения по учебным предметам, от применения предметных программ и учебников. В мае 1918 г. Наркомпрос отменил применение в школе учебных отметок (баллов).

В 1920 г. Наркомпрос предложил школам учебный план, имеющий рекомендательный характер (до этого определение учебного плана было всецело делом школ). План предусматривал обучение по отдельным учебным предметам, за исключением 1-го класса (группы), где занятия имели комплексный характер. Труд (на сельскохозяйственном участке, в мастерских) не выделялся в качестве учебного предмета, т.к. вводился в содержание большинства учебных дисциплин.

К началу 1920/1921 учебного года Наркомпрос РСФСР предложил школам первые новые программы, ориентированные на изучение основ наук и повышение уровня знаний по главным учебным предметам. Сторонники кардинального реформирования школы расценили их как слишком традиционные. М.М.Пистрак назвал их программами для «советской гимназии».

В 1921 г. Наркомпрос издал «Программы семилетней единой трудовой школы», которые еще не имели четкой концептуальной основы, но были ясно направлены на связь обучения с современностью и на развитие самостоятельности и творческой активности учителей и учащихся. Определилась главная задача школы: подготовка всех учащихся к жизни и труду.

С 1923 г. научно-педагогическая секция (рук. Н.К.Крупская) Государственного ученого совета (ГУСа) начала разработку принципиально нового подхода к школьным программам, называя их «комплексными». Их цель – вырабатывать единую систему знаний и навыков, тесно связанную с народно-хозяйственным, социально-политическим и культурным развитием страны, с изменением к лучшему окружающей среды.

В едином «комплексе» объединялись теоретические знания, жизненные наблюдения и практические действия учащихся и учителя в изучаемой сфере. Принцип «от ребенка – к миру, от мира – к ребенку» позволял активно развивать интересы и способности детей, формируя у них новое мировоззрение и действенно-творческое отношение к жизни.

Опубликованные в 1923 г. схемы комплексных программ для школы I ступени распределяли учебный материал по трем «колонкам»: природа и человек; труд; общество. Вместо учебных предметов ведущее значение приобретало изучение комплексных тем (по этим трем разделам). Основа комплекса – «жизнь ребенка и окружающей среды». В школе II ступени концентрация учебного материала вокруг комплексных тем сочеталась с его распределением по учебным предметам.

Работа над программами проходила в русле идей и опыта, характерных для развития в Западной Европе и США массовой, а затем всеобщей начальной школы (конец XIX в. – первая треть XX в.). Это «интегральное воспитание» П.Робена (Франция); освоение «целостных областей жизни» Ф.Юнге (Германия); «слитное изучение и восприятие жизни» А.Шульца и П.Фогеля (Германия). Углубленную разработку и широкое практическое применение эти идеи получили в «новом воспитании», деятельности О.Декроли («школа для жизни, через жизнь», Бельгия), Э.Демолена (Франция), Г.Литца и Г.Винекена (Германия). Новым этапом стала «прагматическая педагогика» (Д.Дьюи, США).

В России в начале XX в. в начальной школе выделился интегральный учебный предмет – природоведение, где изучение природы соединялось с изучением деятельности человека. Известен опыт «Школы жизни» Н.И.Поповой (о ее вышедшей в 1922 г. книге с этим названием А.С.Макаренко отозвался как «о самой новейшей и очень интересной», хотя она не выходила за пределы учебной деятельности в классе).

В декабре 1923 г. вступил в силу Устав единой трудовой школы, утвержденный правительством РСФСР. В нем определена цель школы: «дать детям возможность приобрести знания и навыки, необходимые им как для организации своей личной жизни, так и жизни в обществе... Вся работа в школе и весь строй ее жизни должны способствовать выработке у учащихся классового пролетарского самосознания и инстинктов, осознанию солидарности всех трудящихся в борьбе с капиталом, а равно подготовке к полезной производственной и общественно-полезной деятельности». Основа достижения этих целей – «коллективный труд в школе и вне ее, установление связи с трудящимися массами, организация юных пионеров и др.». Каждой школе – земельный участок до 1 га, с освобождением от промыслового налога (127, с.146-150).

С 1922 г. фактически начался отход советского общего образования от некоторых принципов единой трудовой школы. Возникло три ее ступени: начальная (4 года – база для низшего профессионального обучения, т.е. для профшкол, фабрично-заводского ученичества); 7-летка (3 года – основа для

средних профессиональных учреждений, техникумов); 9-10-летка (2-3 года в двух вариантах: с профессиональным обучением и без него).

Фундаментом школьной системы стала общеобразовательная 7-летка. В 1925 г. возникла ее разновидность – фабрично-заводская 7-летка (ФЗС), получившая к 1929 г. широкое распространение в промышленных центрах и районах. ФЗС действовала при крупном предприятии, здесь хорошо сочетались общее и политехническое образование, практическая трудовая подготовка, связь с рабочим классом.

В сельской местности данный тип общеобразовательной школы-семилетки имел форму школ крестьянской, затем колхозной молодежи (ШКМ). В 1923-1934 гг. они стали преобладающими на селе, сочетая общее образование с агрономическим.

Особое место занимали возникшие в 1921 г. 4-годичные школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), позволившие значительно повысить численность квалифицированных рабочих промышленности и транспорта. Школа ФЗУ работала при предприятии, оно обеспечивало практическое профессиональное обучение и труд учащихся на производстве. Учащиеся включались в штат предприятия, получали зарплату за выполненную работу.

К 1925 г. была завершена работа над комплексными программами, начался период их практической проверки и совершенствования. Особую позицию в этом деле занимал А.П.Пинкевич, считая, что в школе II ступени должно быть не «комплексное», а предметное обучение, система научных знаний. Он продолжал придерживаться взглядов, отраженных ранее в его варианте «Положения о единой трудовой школе», где предусматривалось сохранение классно-урочной системы, домашних заданий и т.д.

Происшедшие в 1921-1925 гг. изменения, возникновение школ разного типа качественно повысили уровень школьного воспитания. В процессы обучения и воспитания были введены новые требования жизни. Но при этом дети рабочих обычно не заканчивали школу II ступени. В разделе «Хроника» журнала «На путях к новой школе» (1929) указывались материальные причины

этого явления: средний заработок рабочего составлял 60-70 руб., заработок служащего – 130 руб., плата за обучение – 10 руб. Не менее важна была и другая причина – отсутствие связи выпуска из школы II ступени с жизненной перспективой личности: «Оканчивая школу II ступени, рабочий подросток попадает на биржу труда чернорабочим. Выгоднее идти на биржу труда до окончания II концентри II ступени, потому что после известного возраста нельзя попасть в броню... Рабочий не видит смысла в том, чтобы его сын или дочь оканчивали II ступень, школа не дает им никакой сколько-нибудь законченной подготовки к жизни. Дети рассуждают: все равно, окончу ли I или II ступень, все равно пойду на биржу» (117, с.80, 83). Несомненными были успехи в области гражданского, политического и нравственно-трудового воспитания. Воспитание строилось на активной жизненной позиции школьника, педагога, всего образовательного учреждения. Они получали не только право, но и обязанность влиять на окружающую жизнь, изменять ее к лучшему, проявляя личную и коллективную инициативу, организованность и ответственность. На первый план в воспитании вышли качества человека-труженика, созидателя и борца.

Школы ФЗУ, ШКМ и ФЗС дали кадры, необходимые для восстановления народного хозяйства, индустриализации, преобразования сельского хозяйства, укрепления Советской Армии и Флота. Поколение учащихся 20-х гг. затем выдержало тяжкие испытания в Великую Отечественную войну, проявляя высокие образцы воинской доблести и трудового героизма.

Осуществляемые в Советской стране либерально-педагогические начинания вызвали большой интерес зарубежных деятелей образования и педагогики. В 1928 г. М.В.Крупенина писала: «Мы многое изменили во взаимоотношениях между учителем и детьми. Это то, что поражает иностранцев, пожалуй, больше всего, когда они рассказывают о своих впечатлениях от нашей школы. Наши дети, советские дети, их поражают простотой, естественностью своих отношений с учителями» (242, с.28).

Американский философ, психолог и педагог Д.Дьюи, посетивший СССР в 1928 г., писал, что он завидует «тому чувству собственного достоинства и значительности у русского учительства, которое проистекает из привлечения его к участию в общем строительстве своей страны» (Цит.по: 519, с.267). Д.Дьюи отмечал, что западным педагогам, часто приходится думать о защите школы от жизни, о ее изолировании от жизни, а не наоборот. Советская система просвещения убеждала, что только в обществе, основанном на сотрудничестве, идеалы прогрессивных педагогов могут получить полное осуществление. «...Дети попадают не во враждебную среду, а на «свои» фабрики и заводы. Это одно создает почву для богатого и разнообразного контакта с жизнью. Самым характерным в советском воспитании является не то, что школьная деятельность тесно связана с общественной жизнью, а тот факт, что впервые в истории воспитательная система официально организована на базе этого принципа» (Цит.по: 483, с.103).

Большим достижением советской школы считалось развитие ее самоуправления. Французский педагог С.Френе в книге «Месяц с русскими детьми» (1926) писал: «Мы покидали школу среди шума, детской беготни, убежденные в воспитательной и общественной ценности самоуправления, организацию которого мы здесь видели». Д.Дьюи: советские школьники «получают благодаря системе школьного самоуправления воспитание и обучение, которые в значительно большей степени подходят им и намного последовательнее, чем это пытаются делать в нашей, считающей себя демократической стране» (Цит.по: 483, с.104).

В качестве недостатков советской школы некоторые западные педагоги отмечали «пичканье детей коммунизмом и материализмом». Сторонники аполитичного воспитания не соглашались с деятельностью комсомола в школе. Но они признавали, что американская школа воспитывает «благоговение перед Конституцией страны», английские школьники поют «Боже, храни короля» и т.д.

2.3. Социальная среда как фактор укрепления охранительно-стабилизирующей системы деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (1931 – 1953 гг.)

Характеристика охранительно-стабилизирующей системы деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (30-е гг. XX в.). В августе 1930 г. в стране вводится всеобщее обязательное начальное обучение, а в промышленных городах, фабрично-заводских районах и рабочих поселках (где начальное обучение к этому времени стало уже всеобщим) – обучение в системе семилетки. Официальная педагогика констатировала, что к августу 1931 г. коренным образом изменился состав учащихся: «дети рабочих и широких масс трудящихся в деревне, не имевших ранее возможности обучать своих детей в школе, являются основным контингентом школы» (Цит.по: 488, с.176).

В это время произошла смена типа школы: она отошла от превращения в «трудовую школу», школу активной общественно-полезной деятельности, - превращаясь снова в «школу учебы», где главное – обучение, а воспитание осуществляется в основном как «воспитывающее обучение», дополненное развитием «внеклассной», «внешкольной» работы, которая по существу проводится по той же логике обучения, т.е. с ориентировкой главным образом на усвоение знаний, а не на опыт поведения и деятельности.

Соответственно сменился тип официальной педагогики: утверждается и развивается «дидактическая педагогика», обслуживающая школу, целью которой становится подготовка к дальнейшему обучению в техникуме и вузах. В воспитании во главу угла ставится формирование мировоззрения, основанного на системе научных знаний. В методологию, теорию и методику воспитания внедряется аксиома: «от знания – к убеждению и действию». Господствующее положение приобретает интеллектуалистическая трактовка сознания и поведения человека, его воспитания и развития.

Сужение социальной базы школы, ослабление ее воспитательной функции в это время компенсируются развитием функции учебно-образовательной, включающей элементы воспитания.

В начале 1931 г. действовала «инерция» предыдущего этапа. В соответствии с решением I Всероссийского политехнического съезда центральные государственные и общественные органы страны приняли совместное постановление «О прикреплении школ к предприятиям».

В марте было постановление «Об организации педагогической работы в республике».

В речи на пленуме научно-педагогической секции ГУСа в апреле 1931 г. А.С.Бубнов, говоря о глубокой перестройке школы на политехнических началах, об укреплении «основы пролетарской школы – школы коммунистического воспитания», - дал развернутую критику теории «отмирания школы», считая, что это «дело политически вредное». О всеобщем применении «методов проектов» он сказал как о «вреднейшем прожектерстве», с которым надо решительно бороться (Цит.по: 483, с.129-130). Опыт американской школы неприемлем, т.к. он принижает значение полноценного общего образования.

В 1931-1935 гг. в руководстве народным образованием начинают действовать специальные постановления ЦК ВКП (б), иногда принимаемые совместно с правительством (СНК СССР). Как утверждает на основе изучения архивных материалов центральных партийных и советских органов Л.Холмс (проф. университета Южная Алабама, США), данные постановления были вынужденной мерой, т.к. отражали неблагоприятное положение, сложившееся к тому времени в системе образования, это положение вызвало тревогу и всеобщее недовольство. Принятые меры отвечали насущным потребностям времени, позволили решить многие проблемы. «Успехи советской школы в 30-е годы были многочисленны. Как и ее проблемы» (Цит.по: 483, с.130).

Опубликованное 25 августа 1931 г. постановление ЦК ВКП (б) показывало, что школа в решении главной задачи: воспитание всесторонне

развитых членов коммунистического общества – «значительно продвинулась вперед по пути соединения обучения с производительным трудом и общественной работой». Для дальнейшей политехнизации школы необходимо развивать сеть школьных мастерских «в сочетании с проводимым прикреплением школ к заводам, совхозам, МТС и колхозам». При этом общественно-производительный труд учащихся должен быть «подчинен учебным и воспитательным целям»; политехнизацию нельзя отрывать от изучения основ наук (96, с.163).

Необходимо «развернуть решительную борьбу против легкомысленного методического прожектерства», попыток положить в основу всей школьной работы «метод проектов», ведущий фактически к разрушению школы. Отрицая «антиленинскую теорию «отмирания школы», постановление нацеливало на поиск «новых методов воспитания инициативных и деятельных участников социалистического строительства» (96, с.164).

Постановление обязывало педагогов решительно перестраивать школьную воспитательную работу. Коренной недостаток школы: она «не дает достаточного объема общеобразовательных знаний», неудовлетворительно готовит к поступлению в техникумы и вузы. Решающим звеном ее работы должна стать «борьба за овладение основами наук». Необходимо поднять роль учителя.

Во втором полугодии 1931/1932 учебного года были введены в действие новые учебные планы школы, построенные на основе учебных предметов, и программы по основным предметам, обозначающие «точно очерченный круг систематизированных знаний».

Считая, что школа должна охватывать «все элементы воспитательного воздействия», А.С.Бубнов не рассматривал школу как «застывшую организацию». Он хотел, чтобы школа совершенствовалась и развивала свою структуру и содержание учебно-воспитательной работы, укрепляя связь с жизнью, социалистическим строительством. Он был против словесно-

пассивного обучения и воспитания, видел возможность зарождения в школе нового «коренного недостатка» – «книжности и мертвых знаний».

В 1931 г. И.Ф.Свадковский издал «Методологические основы марксистско-ленинской педагогики». Появилась статья Ф.Ф.Королева «Пора объявить решительную борьбу механическим течениям в педологии» (в ж. «Педология», № 3).

В 1931/1932 учебном году школа и педагогика приступили к работе, которая с 1934 г. в стране проходила под лозунгом: «Кадры решают все» (кадры высокой производственно-профессиональной и научной квалификации). Приоритет социально-гуманитарной направленности в школьном образовании постепенно устранялся, образование начинало все более приобретать технократический характер, значительно сокращая тем самым воспитательный потенциал обучения.

Специальное постановление ЦК ВКП (б) о работе пионерской организации (апрель 1932 г.) сделало ее главной задачей «выработку социалистического отношения к учебе, труду и общественно-практической работе», борьбу за качество учебы в школе и укрепление школьной дисциплины. Необходимо было устранить перегруженность учащихся общественными обязанностями, развивать оздоровительную, военно-физкультурную, культурно-массовую работу, организацию досуга. Государственные организации, комсомол должны были в 1933 г. обеспечить массовое строительство детских школьных учреждений.

Будучи «массовой политической организацией детей», важнейшим средством коммунистического воспитания, пионерская организация в своей деятельности направлялась на борьбу с «проникновением в детскую среду чуждой пролетариату идеологии». Указано на две неправильные линии: «оппортунистические попытки ликвидировать пионердвижение путем его «слияния со школой» - и «левацкое извращение», попытка передать функции школы пионердвижению (по теории «отмирания школы»).

Постановление ЦК ВКП (б) «Об учебных программах и режиме начальной и средней школы», принятое в августе 1932 г., требовало

переработки принятых в 1931 г. программ и такой перестройки системы преподавания, чтобы оно обеспечивало «прочное и систематическое усвоение детьми основ наук».

В обучении восстанавливались все атрибуты классно-урочной системы: урок – организационная форма учебной работы; постоянный состав класса, четкое расписание занятий, систематический индивидуальный учет учебных успехов, введение в конце года «проверочных испытаний для всех учащихся». Результаты индивидуальных успехов по каждому предмету предлагалось оформлять, не прибегая к «сложным схемам и формам учета и отчетности» (96, с.163). Были четко обозначены методы учебной работы. Исключался «лабораторно-бригадный метод», разрушающий состав класса и систему индивидуального контроля за ходом обучения.

Не допускалась перегрузка учащихся общественно-политическими заданиями. Необходимо было улучшить в школе «воспитательную работу», повысить дисциплину учащихся (96, с.163).

Школьный сектор Наркомпроса в 1932 г. принял постановление «О единоначалии в школе», в соответствии с которым произошли серьезные изменения в руководстве школой: отменены выборы руководителя школы и учителей, ограничены функции школьного совета и самоуправления. Появляется должность учителя-групповода (в 1934 г. он стал называться классным руководителем).

В 1935 г. начал решаться вопрос о введении в школах свидетельства о переводе в следующий класс и об аттестации учебных успехов и поведения школьников оценками «отлично», «хорошо», «посредственно», «плохо», «очень плохо». Вводятся похвальные грамоты при переводе в следующий класс и аттестат об окончании школы. С отметкой в аттестате «отлично» по основным предметам и «хорошо» по остальным, выпускник освобождался от вступительного вузовского экзамена. Директору школы вменялось в обязанность иметь личное дело на каждого учащегося, отражая весь срок пребывания в школе. Ставился вопрос о введении школьной формы.

Наркомпрос указывал на «весьма важную роль общего порядка в школе и тона учителя».

На фоне общего улучшения материального положения народа (отмены в 1934 г. карточной системы на хлеб и другие продукты, введенной в начале первой пятилетки) в апреле 1935 г. было принято решение о повышении зарплаты учителям и другим школьным работникам. Разным категориям учителей она увеличивалась в полтора-два раза, достигнув уровня зарплаты инженерно-технических работников. Ранее выплата зарплаты задерживалась на 1-2 месяца.

СНК и ЦК ВКП (б) установили порядок выплаты зарплаты учителям: три раза в месяц. «Ни один случай нарушения этого постановления не может быть пропущен, и виновные должны привлекаться к ответственности» (Цит. по: 487, с.138). Исполнение этой меры определялось специальным приказом А.С.Бубнова. Повышение зарплаты при наметившемся снижении цен на товары народного потребления существенно улучшило материальное положение учительства. Была устранена традиционная для школы XIX в. большая разница в оплате труда учителей начальной и средней школы.

Государственным постановлением (апр. 1935 г.) определен порядок присвоения звания учителя начальной и средней школы.

Он предусматривал: уровень педагогического образования (педтехникум, учительский институт, педагогический институт или университет) и признание пригодности к педагогической работе. Учительский институт давал право преподавания лишь в первых семи классах.

В стране бурно росла численность учителей: в 1914/1915 учебном году их было 280 тысяч; в 1930/1931 – 481 тысяча (в 1940/1941 учебном году их будет 1 миллион 200 тысяч). Количество учащихся общеобразовательной школы составляло: в 1914/1915 учебном году – 9,7 миллионов; в 1930/1931 – 17,9 миллионов (в 1940/1941 – 35,6 миллионов). В Западной Сибири, например, до 1910 г. не было ни одной гимназии; в 1940 г. там действовало 900 общеобразовательных средних школ.

Развивался неблагоприятный для того времени процесс феминизации учительского корпуса. В 1939 г. 63,8% педагогов стали составлять женщины.

Пионерская организация постепенно перенесла свою деятельность в школу, подчиняясь задачам и режиму ее работы. «Пионерское движение» как детская социально-политическая организация ослаблялось. В ее работе начали преобладать формы школьного «воспитывающего обучения». Н.К.Крупская с огорчением замечала (1939): работа дворца пионеров стала «продолжением учебы» по отдельным предметам (245, с.375).

Она указывала на возникновение и другого негативного явления: «...Мы начинаем перегружать наших ребят развлечениями... Надо понять до конца, что такое счастливое детство. Это вовсе не значит, что ребенка, как какого-то капиталистического сынка, надо обслуживать, обслуживать и обслуживать... Когда все приедается ребятам, им становится скучно» (245, с.376).

В системе воспитания большие значение стал приобретать новый фактор – сеть внешкольных учреждений: дворцов и домов пионеров, детских туристических баз и станций, клубов, театров и кино, библиотек, станций юных натуралистов и техников, стационарных пионерлагерей, детских парков и физкультурных учреждений, детских железных дорог, морских клубов и др. Действуя обособленно от школы, они брали на себя большую часть ее воспитательных функций, усиливали ее значение как «школы учебы». Обучение и воспитание дифференцировалось по учреждениям двух типов: школа и внешкольные учреждения. Отсутствие центрального организующего звена в их взаимодействии не позволяло этой системе действовать с высокой степенью эффективности.

Активизация педологии, выявление большого числа «трудных» детей привели в середине 30-х гг. к возникновению школ с особым режимом.

Н.К.Крупская обращала внимание руководства народным образованием на то, что положения постановлений ЦК ВКП (б) о школе 1931-1932 гг., касающиеся ее связи с производством и политехнического обучения, – не выполняются. В апреле 1936 г. она направила в отдел школ ЦК ВКП (б)

М.П.Малышеву замечания к проекту школьных программ по труду, где говорила: «если раньше половина работы школы проходила вне стен школы», то последние годы в ее работе развивается «замкнутость», «отрыв от живой жизни». Производственный труд школьников превращается в обучение «процессам труда», он приобретает «индивидуальный характер» (246, с.562-565).

В июле 1936 г. она передала в ЦК ВКП (б) проект докладной записки о политехническом обучении, где указывала на то, что «трудовое политехническое обучение» в школах становится необязательным, в ряде школ оно уже ликвидировано. Трудовые занятия превращаются в «мертвую учебу», формирование некоторых трудовых навыков. Производятся «никому не нужные предметы, валяющиеся потом в подвалах» (246, с.566).

В апреле 1936 г. X съезд комсомола до предела сузил задачи школьных комсомольских организаций, поставив в центр их деятельности «систематическую работу по организации учебы за овладение основами наук, за высокую успеваемость учащихся». На этой базе следовало укреплять дисциплину, повышать политический и культурный уровень учащихся, развивать интерес к науке, технике и искусству. Ленинский принцип «учиться коммунизму», соединяя овладение знаниями с социально значимой работой и трудом народа, был трансформирован в лозунг просто «учиться, учиться и учиться» – в классе, по школьным программам, умозрительно.

Основным недостатком школы этого времени Н.К.Гончаров в 1960 г. назвал «отрыв обучения от жизни» «преимущественное значение словесных методов воспитания» (455, с.305).

В соответствии с постановлением правительства, летом 1933 г. произошла реорганизация Наркомпроса, упразднен Главный Ученый совет. Главсоцвос и другие подразделения НКП были заменены соответствующими управлениями. К началу 1933/1934 учебного года школы получили стабильные (рассчитанные на использование в течение ряда лет) учебники,

соответствующие новым программам. Началось издание журнала «Начальная школа» и методических журналов по преподаваемым в школе предметам.

В 1934 г. принят Устав начальной, неполной средней и средней школы – взамен Устава советской политехнической школы (1923). В теории и практике воспитания на первый план выходит проблема школьной дисциплины (Е.Л.Брюнелли и др.). При этом продолжает действовать идея недопустимости каких-либо наказаний, они вуалируются термином «меры воздействия». В этом отношении примечательна статья Е.И.Радиной «Почему нельзя наказывать ребенка» (Впервые термины «поощрение» и «наказание» употребляются в постановлении СНК и ЦК ВКП (б) 1935 г. «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности», применительно лишь к детдомам). В декабре 1934 г. Наркомпрос издал приказ «О дисциплине и воспитательной работе».

Термин «воспитательная работа» становится ведущим в теории и практике воспитания, отражая новый подход к нему как к особой деятельности, которая состоит из отдельных «воспитательных мероприятий». Кардинально изменяется содержание главного фактора воспитания – «образа жизни» школы: обедняются социально-нравственные основы ее деятельности, теряется реальная общественная значимость этой деятельности. Ограничивается «опыт поведения» учащихся. Воспитание начинает приобретать черты искусственности, преобладающим становится словесный метод воспитания.

В 1934-1935 гг. выходят первые пособия в помощь классному руководителю. Оформление школьного класса в качестве первичной ячейки ученического коллектива происходит за счет резкого сокращения воспитательной роли единого школьного коллектива педагогов и учащихся («школьной общины»). Повышение авторитета учителя, усиление педагогического руководства и укрепление дисциплины сопровождаются возрождением негативных явлений, свойственных гимназическому воспитанию. Возникает обособление педагогов и учащихся, развивается авторитарный стиль управления и отношений в школе.

Доминирование учебной деятельности, сокращение до символического минимума общественно полезной работы и устранение трудовой основы коллектива порождают в воспитании противоречие между тем, чему учит школа на словах, в ходе «воспитательных мероприятий», и тем, что говорит учащимся их практический опыт жизнедеятельности школы. На этой основе появляется двойственность сознания и поведения. Она далеко не сразу осознается самими педагогами и учащимися.

Ослабление общешкольной воспитательной системы побуждает к всемерному усилению роли классного руководства и его ответственности за воспитание в целом. Установка на «руководящую роль учителя» как на воспитателя «в единственном числе» предельно сузила сферу воспитания и его содержания, социально-нравственный смысл. Воспитание «по классам» по существу «малыми группами» вело к отходу коммунистического воспитания к ценностям, основанным лишь на общении с «близкими», на взаимных интересах, персональных взаимоотношениях.

Все это, однако, не мешало считать, что воспитание имеет хорошую, прочную основу и осуществляется вполне в коммунистическом духе. Эта иллюзия со временем даст о себе знать в расхождении между предполагаемыми и реальными воспитательными результатами, между уровнем обученности (образованности) и воспитанности нового поколения.

Недостатки школьного воспитания в это время в немалой степени компенсировались системой внешкольных учреждений (преимущественно в городах) и традиционным участием детей в домашнем труде, на семейном приусадебном участке, в летних работах в своем колхозе, совхозе (в сельской местности).

Воспитание подкреплялось мощным влиянием общественной среды, духом бурного развития государственности, экономики и культуры, ростом авторитета страны в мире, героическими и трагическими событиями общественной жизни, общим социально-психологическим напряжением в обстановке угрозы войны с фашизмом.

Поколение школьников 30-х гг. затем мужественно сражалось на фронтах и трудилось в тылу в годы Великой Отечественной войны, было молодежной опорой страны во время восстановления разрушенного войной хозяйства, обеспечивало экономический и культурный прогресс советского общества в период новой научно-технической революции.

Н.К.Крупская, продолжая отстаивать трудовые основы советской политехнической школы, в феврале 1937 г. обратилась с письмом к А.А.Жданову. Узнав о том, что в ЦК ВКП (б) ставился вопрос о прекращении преподавания труда в школе и о закрытии школьных мастерских, она просила не соглашаться с теми, кто говорит, что «в школах нужна учеба, а не труд». За последние годы и так «преподавание труда в школе сведено на нет». «...Как ни плоха была еще постановка труда в школе, но она давала ребятам определенную зарядку, дисциплинировала их» (Цит.по: 494, с.145).

Но школьные мастерские были закрыты: трудовое обучение учебным планом неполной средней и средней школы РСФСР 1937 г. уже не предусматривалось.

Из новой педагогики и школы был изъят их центральный элемент – соединение воспитания и обучения с общественно-производительным трудом. И если в 20-х гг. это соединение осуществлялось главным образом в целях воспитания, с уклоном к практике, то в дальнейшем произошел крен в сторону обучения, научно-технического знания, лабораторно-практических занятий. Это отразилось в определении: «словесный политехнизм», дающий во многом знания ради знания. Он не будет в должной мере способствовать развитию производства, социально-культурному прогрессу.

В 1937 г. начал выходить журнал «Советская педагогика», орган Наркомпроса РСФСР. Редкими стали публикации по проблемам воспитания (воспитательной работы): это статьи С.Л.Брюнелли, Н.А.Лялина. В это время в периодической педагогической печати на темы воспитания в школе выступали: Н.И.Болдырев – о нравственном воспитании; С.М.Ривес и Л.Е.Раскин – о воспитании сознательной дисциплины; И.И.Степанов – о взысканиях в школе;

Н.И.Новиков – об ученическом комитете и др. Вышла книга: Н.Е.Магарик. О поощрениях и взысканиях в школе. Наркомпрос издал Положение об ученических организациях в школе. Детское самоуправление ограничивалось и в дальнейшем действовало лишь на уровне класса и комсомольской, пионерской организаций.

В 1939 г. были изданы учебники педагогики, составленные с учетом действующего типа школы, - П.Н.Шимбирева, Б.П.Есипова и Н.К.Гончарова, под редакцией И.А.Каирова (авторы Е.Н.Медынский, Н.К.Гончаров, К.И.Львов и др.; здесь впервые появилась глава о воспитании коммунистической морали).

В этом же году более 4-х тысяч учителей были награждены орденами и медалями.

Социальная среда как фактор изменений в охранительно-стабилизирующей системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (40-е – начало 50-х гг. XX в.). Напряженное финансово-экономическое положение страны побудило правительство СССР ввести в октябре 1940 г. плату за обучение в старших классах общеобразовательной школы. В Москве, Ленинграде и столицах союзных республик она равнялась 200 руб. в год, во всех остальных городах и поселках – 150 руб. Эта мера не стала препятствием для получения среднего образования (Плата была отменена в 1956 г.).

Война 1941-1945 гг. помешала решению новых социально-педагогических задач. Отсрочка до конца 50-х гг. реформирования школы по пути укрепления ее связи с жизнью, производительным трудом нанесла серьезный урон системе школьного воспитания, стала одной из причин деформации всех областей советской общественной жизни, включая экономику.

В годы Великой Отечественной войны советская школа продолжала развиваться по намеченному в начале 30-х гг. курсу. Учителя школ снабжались продуктами питания и промышленными товарами по нормам рабочих промышленных предприятий. В соответствии с решением правительства при

детских домах и некоторых школах стали открываться учебно-производственные мастерские. Создавались ученические бригады на предприятиях, в бытовом обслуживании. Расширилась работа школьников-подростков в сельском хозяйстве.

В начале 1942 г. правительством был принят план борьбы с детской безнадзорностью, вызванной уходом отцов на фронт, занятостью родителей на производстве. На местах были созданы специальные комиссии и инспектура, развернута сеть детприемников, организовано трудоустройство подростков.

В середине 1942/1943 учебного года решением правительства в учебный план школы был включен новый учебный предмет – «Военное дело»: начальная военная подготовка в V-VII классах и допризывная в VIII-X классах; в начальных классах уроки физкультуры стали включать элементы строевой подготовки, некоторые умения и навыки военно-патриотического характера. Этот предмет осваивался и мальчиками, и девочками. В школах появилась должность военрука. В быт школы вводились элементы «военизации» (дневальство и др.).

В 1943 г. в стране была создана сеть школ рабочей и сельской молодежи (для работающих).

На Урале, в Сибири, Средней Азии действовало много детдомов для эвакуированных детей. В них был накоплен ценный опыт воспитания на основе коллектива, самоуправления, хозяйственно-трудовой деятельности.

Важным фактором в истории школьного воспитания стало введение в 1943/1944 учебном году раздельного обучения мальчиков и девочек – по постановлению правительства в июле 1943 г. В основу этого решения был положен учет особенностей физического развития мальчиков и девочек, подготовки их к труду, практической деятельности, военному делу и обеспечение требуемой дисциплины. Этим нововведением была охвачена примерно 1/5 часть неполных средних школ страны (в столицах союзных и автономных республик, областных и краевых центрах, крупных промышленных городах).

На Всероссийском совещании по народному образованию 15 августа 1944 г. В.П.Потемкин так охарактеризовал результаты раздельного обучения: «повысилась деловитость в учебной работе учащихся этих школ; проще и серьезнее держится в раздельных школах наша молодежь; изживается грубость, наблюдающаяся порою в смешанных школах во взаимоотношениях между мальчиками и девочками» (Цит.по: 494, с.147).

(В дальнейшем раздельное обучение и воспитание породило серьезные педагогические проблемы, вызванные искусственностью жизненной основы деятельности школы; оно было отменено в 1954 г., этого требовали педагоги, родители, общественность).

Интересным и поучительным в области воспитания стал опыт суворовских и нахимовских училищ, открытых в 1944 г. для детей 10-12 лет, родители которых погибли в войну. Это общеобразовательная школа с пансионом, где воспитание опирается на режим, приближенный к условиям высшего военного учебного заведения (куда затем поступают выпускники), – с учетом возрастных особенностей детей.

В октябре 1943 г. правительство приняло постановление об организации Академии педагогических наук РСФСР, ее президентом стал В.П.Потемкин (с 1946 г. – И.А.Каиров, с 1949 г. Министр просвещения РСФСР).

В связи с постановлением правительства 10 января 1944 г. школа перешла от пятибалльной словесной оценки успеваемости и поведения к цифровой. Соответствующей инструкцией предусматривалось, что «выдача свидетельств и аттестатов допускается только при отличном поведении ученика (балл «5») со следующей записью: «при отличном «5» поведении». При балле «2» ученик подлежал исключению из школы; это решение педагогического совета школы направлялось на утверждение районного (городского) отдела народного образования.

Усиление внимания к конечным результатам деятельности школы предусматривало и постановление правительства, принятое в июне 1944 г. Оно установило обязательную сдачу выпускных экзаменов оканчивающими

начальную и семилетнюю школу и экзаменов на аттестат зрелости оканчивающими среднюю школу. Было введено награждение золотой и серебряной медалью выпускников школы, учащихся-отличников. Позднее, в мае 1945 г., правительство утвердило Положение о золотой и серебряной медали и образец аттестата зрелости.

В 1944/1945 учебном году всеобщее обязательное обучение начало осуществляться с 7 лет.

Приказом наркома просвещения в январе 1944 г. была запрещена практика оценки работы школы и учителя на основе средних процентов успеваемости. Отмечалось, что формальные показатели росли, а в действительности ученики не становились грамотнее и образованнее. Этот приказ существенно не повлиял на школьную практику, т.к. других показателей работы школы и учителя определено не было.

В 1944 г. работу более 5 тысяч учителей и других работников народного образования правительство отметило наградами, орденами и медалями.

В августе 1944 г. были отменены уроки военного дела в школе. С сентября этого года начала действовать новая программа допризывной военной и физической подготовки юношей в VIII-X классах, предусматривающая 20-дневный лагерный сбор для учащихся IX класса в летние каникулы. Работа военруков сохранялась в должности преподавателей физической подготовки.

В 1949 г. в стране начался переход к всеобщему обязательному 7-летнему образованию.

В советской педагогике и школе начала 50-х гг. в сфере воспитания нарастали негативные явления, которые в «Законе об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) были охарактеризованы как серьезное отставание «от требований коммунистического строительства» (39, с.54). Главным недостатком школы стала «слабая подготовленность оканчивающих школы к труду, практической деятельности» (39, с.55).

Выводы по второй главе

Гносеологический замысел исследования социально-педагогических условий и тенденций развития отечественной школы как социально-воспитательного института в первой половине XX в. реализован посредством методов хронологии, ретроспекции в сочетании с перспективным анализом, редукции деятельности школы к предшествующему этапу развития и «макросистеме». Фактологическая основа характеристики социально-воспитательной и учебно-образовательной деятельности школы начала XX в. представлена составленными по указанию государственных лиц «записками», манифестами и рескриптами, постановлениями, распоряжениями, разъяснениями циркуляров.

Историко-генетический метод в сочетании с анализом и синтезом документов официального и неофициального характера привел к выводу о том, что к началу XX в. в целях отечественной общеобразовательной средней школы приоритетное значение придавалось закреплению традиционных социально-культурных основ жизни в опыте привычного поведения учащихся, педагогов и администрации. Охранительно-консервативная функция воспитания последовательно реализовывалась через порядок приема, текущей аттестации и выпуска воспитанников, их жизненную перспективу, плату за обучение, правовое положение администрации и педагогов.

Однако с начала 80-х гг. XIX в., под влиянием объективных тенденций социально-экономического и культурного развития страны, в воспитательной практике школы возобладало игнорирование массой учащихся и многими педагогами установленных принципов и стандартов поведения. Подспудно набиравшая силу прогрессивно-опережающая функция школьного воспитания все более активно влияла на деятельность школы, включая обучение. Этот процесс проявлялся в разрушительных формах и особой силы достиг в годы первой русской революции 1905-1907 гг., когда дезорганизация школы и

анархические настроения учащихся вынуждали администрацию временно прекращать деятельность школы.

Министерство народного просвещения и попечители учебных округов, констатируя типичные и экстраординарные отклонения от государственно-правовых норм, упадок дисциплины и формализм в деятельности школы, стремились поддержать и восстановить «порядок», т.е. господство охранительно-консервативной функции воспитания. Императорская власть с 1826 г. целенаправленно использовала школу, повышающую образовательный и культурный уровень правящего класса и закрепляющую его привилегированную роль в жизни общества, как институт постепенной модернизации самодержавного строя с сохранением его традиционных основ. Путем подготовки воспитанников к государственной службе и поступлению в университет школа должна была формировать тип чиновника и интеллигента, который бы противодействовал распространению идей, оппозиционных официально-охранительной идеологии.

Для усиления педагогического управления деятельностью школы, функции администрации (директора и его заместителя – инспектора) предусматривал и их непосредственное участие в воспитании (в должности классного наставника) и обучении (в роли учителя, как правило, древних языков). Директора, вслед за К.Д.Ушинским, называли нередко «главным воспитателем».

Используемый применительно к деятельности школы термин «организм» отражал привлечение к реализации воспитательных целей всех работников учреждения, а не только классных наставников и администрации. Для этого создавались объективные предпосылки, в том числе существенно расширялся состав «педагогической корпорации» за счет сверхштатных учителей, «надзирателей», врача (первоначально, с 1804 до 1864 гг. в состав педагогического совета входили лишь «старшие» учителя, преподающие наиболее значимые в учебно-воспитательном отношении предметы, и администрация школы). Однако эти меры оказались недостаточными для

обеспечения высокой эффективности деятельности школы как социально-воспитательного института.

В начале XX в. учителя и родители требовали ликвидировать в школе «атмосферу бесправия» педагогов и воспитанников, систему наказаний, внешкольный надзор за учащимися, включить представителей учащихся в педагогический совет, ограничить административные полномочия директора, «раскрыть личность педагога». Под влиянием политической пропаганды школьные чисто «академические» протесты превращались в общественно-политические.

Предпринятые в начале XX в. министрами народного просвещения Н.П.Боголеповым, П.С.Ванновским, Н.Э.Зенгером, В.Г.Глазовым, П.М.фон Кауфманом, Н.А.Шварцем, Л.А.Кассо меры по модернизации деятельности школы были направлены на восстановление приоритета ее охранительно-стабилизирующей функции. Исключение составляла реформаторская деятельность П.Н.Игнатьева. Предусмотренная им трудовая основа школьного воспитания в условиях демократизации социального состава учащихся и увеличения их численности имела прогрессивную направленность. Отдельные меры, принятые П.Н.Игнатьевым по демократизации деятельности школы, положительно сказались в преддверии и в ходе событий Февраля 1917 г. Учащиеся активно участвовали в поддержании общественного порядка, содействуя утверждению новых основ социально-культурной жизни и строительству с конца 1917 г. бесклассового, демократического, коммунистического общества.

Прогрессивно-опережающая функция воспитания получила государственно-правовое закрепление и стала приобретать созидательные формы. Базой социально-воспитательной деятельности школы стала единая трудовая школа, общедоступная, бесплатная, светская, с совместным обучением мальчиков и девочек, исключая ограничения по полу, социальному положению (последнее при временном недопущении к среднему образованию детей «лишенцев»). На основе тесной связи школы с жизнью,

общественными преобразованиями и трудом народа произошло значительное расширение сферы воспитания, усилилась его действенность. Был взят курс на повышение роли учащейся молодежи, школы и воспитания в жизни общества. В школе возникли детская и юношеская организации, ставшие органической частью общественно-политических организаций. Дальнейшее развитие получило школьное самоуправление, объединяющее педагогов, работников школы и представителей учащихся.

Причинно-следственное объяснение тенденций развития социально-воспитательной деятельности, школы 20-х – начала 50-х гг. XX в. базировалось на изучении государственных нормативных документов образования, постановлений ЦК ВКП (б) и СНК, резолюций съездов и пленумов партии, комсомола, приказов наркома просвещения. Эти официальные данные сопоставлялись с отражением результатов воспитательного процесса в дневниках и воспоминаниях педагогов, учащихся, в художественных произведениях о школе. Совокупность изученных источников позволила обосновать вывод о том, что прогрессивная направленность школьного воспитания, его созидательный и новаторский характер сочетались с недооценкой охранительно-стабилизирующей функции, традиций в воспитании и обучении. Игнорирование преемственности в системе жизнедеятельности школы стало одним из основных факторов развития негативных явлений в учебно-воспитательном процессе.

На их устранение были направлены специальные постановления ЦК ВКП (б) и СНК, приказы наркома просвещения и нормативные документы школы 30-40-х гг. XX в., в которых восстанавливалась классно-урочная система обучения, оценки успеваемости и поведения, средства поддержания школьных норм (включая наказания), форма одежды учащихся, должность классного руководителя. Закрепление норм школьного воспитания и их тесная связь с современной жизнью обеспечивали господство охранительно-стабилизирующей функции школы, что соответствовало утверждению консервативно-охранительных тенденций во внутривнутриполитическом курсе СССР

на рубеже 20-30-х гг. XX в. С этого времени до 1953 г. в общественно-политической жизни страны укреплялись социальная однородность общества и его идеологическое единство. Высокие достижения страны в экономике и культуре, ее авторитет в мире, мощное социально-воспитательное воздействие всей жизни на школу укрепляли ее и компенсировали недостатки. Широкая сеть разнообразных внешкольных учреждений и пионерских лагерей стала важным дополнением к системе деятельности школы, число воспитанников которой к середине XX в. по сравнению с его началом возросло приблизительно в 240 раз.

ГЛАВА III. СООТНОШЕНИЕ «УКЛАДА ЖИЗНИ» И «ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ» В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ (ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XX В.)

3.1. Специфика и взаимосвязь «уклада жизни» и «воспитывающего обучения» в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (начало XX в.)

«Уклад жизни» школы как основа воспитания. Воспитание в его отличии от обучения в то время реализовывалось прежде всего через «внутренний распорядок» школы, который сами работники образования отождествляли с «образом жизни», «укладом», «строем», «духом», «тоном» школы. Эта сфера воспитания включала принципы и правила жизнедеятельности детей и всех работников школы, упорядоченность повседневного быта, систему средств поддержания общих требований к поведению и «образ действий» в ходе учебного процесса и вне его, как в стенах школы, так и за ее пределами.

Важным дополнением к «внутреннему распорядку» учебного заведения являлись общешкольные внеклассные мероприятия, в ходе которых ослаблялась регламентация поведения и констатировалась степень усвоения педагогических норм, их проникновение во внутренний мир личности. «Подчиненными» или «вспомогательными» воспитательными средствами считались поощрения и наказания, ибо они активизировали преимущественно внешнюю сторону поведения, содействовали развитию утилитарно-прагматического отношения к жизни. К началу XX в. практиковались следующие формы поощрений: запись фамилии ученика на «золотой» доске класса или школы, награждение похвальным листом или книгой, предоставление бесплатного билета в театр, назначение стипендии. Среди

наказаний преобладали: запись фамилии ученика на «черной» доске, замечание, выговор, изоляция в карцер, исключение из школы.

С младших классов у школьников формировалась привычка сидеть прямо за столом, подавать знак готовности к ответу, соблюдать порядок при выходе из учебной комнаты и здания школы. Этот «образ действий» должен был предотвращать рассеянность. Для учащихся старших классов категорически недопустимой признавалась забывчивость. Внимание к государственно-правовым нормам школьной жизни приравнивалось к умению исполнять долг.

При поддержании дисциплины и контроле за действием норм «внутреннего распорядка» нижегородские педагоги стремились к тому, чтобы их «руководство и наблюдение не были стеснением для воспитанников, а только бы удерживали их от излишеств, направляли в хорошую сторону их собственную деятельность, развивали в них чувство чести, правды, законности, любовь к труду, любознательность, умение пользоваться своим временем и отвлекали бы их от всего, что вредно в физическом и нравственном отношении» (28, л. 41). Для этого «педагогическая корпорация» целенаправленно стремилась к формированию «единого духа, одной воли, солидарности членов корпорации во всем» (29, л. 16).

Школьная дисциплина рассматривалась как необходимая основа для проявления и развития индивидуальных творческих сил взрослых и детей, в деятельности которых общие государственно-правовые основы школьной жизни дополнялись своеобразными и значимыми в воспитательном отношении мелочами, деталями, неповторимыми оттенками и нюансами. В результате стихийно складывалась особая школьная атмосфера. Ее наличие подметил на страницах «Журнала для воспитания» еще в 1857 г. один из работников школы, подчеркивая значимость этого явления: необходимо «проникнуть в смысл, изучить и разъяснить значение нередко слышимых фраз: учебное заведение с хорошим и учебное заведение с дурным духом», выделить сущностные черты «тона, и что все равно, духа школы», определить «источник, из которого черпаются начала, составляющие известный дух заведения» (337, с. 149).

Задачу педагогического управления этим явлением в его поступательном развитии актуализировал нижегородский педагог Н.Н.Овсянников. В 1867 г. в статье «В чем заключается один из недостатков средних учебных заведений и как его избежать», опубликованной в циркулярах по Казанскому учебному округу, он писал: «Надобно создать дух заведения, надобно подготовить историю заведения, надо позаботиться о преданиях – это вопрос первой важности» (328, с.104). То же явление на страницах журнала «Русская старина» (1914) учитель Н.А.Якубович назвал главным фактором воспитания личности: «Нравственная атмосфера, или дух заведения, служит самым могущественным средством воспитания индивидуальности, подчиняя себе быстро и прочно отдельных личностей» (427, с.615).

В основе «внутреннего распорядка» школы – реализация в личном опыте поведения всех участников воспитательного процесса высоких идеалов и ценностей. Ставилась задача избежать при этом двух крайностей: не допустить воспитания человека, рабски преданного действующим в данный момент нормам, неспособного ориентироваться в переменах и учитывать развитие жизненных явлений («рутинера»); препятствовать формированию отрыва чувств и представлений ребенка от его личного опыта, реальной повседневной жизни («мечтателя»).

Ведущее значение в духовном укреплении «образа действий», «строая» жизни и мыслей, обосновании традиций придавалось религии. В воспитании чувств любви, приверженности высокому и великому, благоговения, восторга и трепетности, способности к самоотречению, покорности принципиальное значение придавалось их действенности, практической реализации в опыте поведения людей. Школа целенаправленно противодействовала преувеличенной идеализации, сентиментальности, фальшивой и притворной набожности. Обряды и ритуалы, символические выражения истин веры, эстетика богослужений и все внешнее оформление религиозных действий включались в систему практического поведения взрослых и детей, внося в их жизнь определенный смысл и ритм, упорядоченность во времени.

На основе «уклада жизни» религия стремилась воспитывать «активных, деятельных членов церкви», которым свойственно стремление не к покою, а делам. Для ученика было недопустимо проявлять интерес лишь к церковным обрядам, церемониям. Главной трудностью в религиозном воспитании было пренебрежение сферой истинных чувств верующих. Не было достаточно ясных, «веских» показателей их искренности и глубины.

В то же время религия концентрировала свои усилия именно на сфере чувств, переживаний, психических состояний личности. Убранство церкви, облачение священников, живописные изображения, иконы, церковное пение, огонь свечей и лампад, запах ладана – все это возбуждало представление о священных событиях, религиозно-нравственных идеалах, вызывая определенный настрой души эстетическое чувство, удивление и восторг, способность к самоотречению.

Важное значение придавалось ритуалу ежегодной церковной исповеди-покаяния. Она побуждала к ответственности, откровенности и смирению, использовалась для предупреждения самонадеянности и притворства, невнимания к духовной стороне жизни.

В последнюю неделю перед исповедью воспитанники исполняли церковные правила, предусмотренные постом, в том числе и касающиеся принятия пищи. В школе отменялись игры в рекреациях в перерывах между уроками. Непосредственно перед исповедью дети мылись в бане, надевали чистое белье. Так выражалось стремление устранить и в душе, и во внешнем облике, поведении что-либо недостойное предстоящего святого праздника Пасхи.

Уходя на исповедь, школьник должен был просить у товарищей прощения, старшим делал поклон до земли. Собравшись в церкви, дети молча, спокойно стояли, ожидая выхода священника. Затем смиренно, по очереди, подходили к нему для исповеди. После нее им предписывалось избегать праздных разговоров и стараться провести остаток дня в чтении душеспасительных книг.

Воспитывалось отношение к храму как средоточию могущественных духовных сил. Проходя мимо храма, гимназист обязан был остановиться и сделать три малых поклона с крестным знамением. Запрещалось играть на церковном погосте, бегать вокруг церкви. Церковная атмосфера сосредоточенности, несуетливости и праздничности, общая молитва, особые правила поведения в храме, обнажение головы при вхождении в него – все это являлось сферой воспитания, основанной на реальном поведении, совершении учащимися определенных поступков.

В праздничные дни устраивались общественные богослужения. Их особая воспитательная роль заключалась в общности детей и взрослых, их переживаний и чувств, независимо от возраста и социального происхождения людей.

Особому вниманию к культуре не только религиозного, но и светского поведения, его внешним формам и процедурам, правилам приличия, внешнему виду педагогов и учащихся соответствовали традиции оформления рекреаций, классных комнат, коридоров, актового зала, столовой. Обязательным в школе был портрет императора (во весь рост), устанавливались портреты выдающихся деятелей науки и культуры, имелись парадная лестница при входе, большие зеркала. Такое убранство помещения вело к восприятию школы как государственного учреждения, способствовало поддержанию необходимого «настроения» и самочувствия детей, всех работников школы.

В праздничные дни и в торжественных случаях здание школы иллюминировалось, на его фасадах устанавливались гербы, в окнах вензеля. Актовый зал украшался тропическими растениями, хвоей, флагами. К числу «знаменательных дат» относились рождение и смерть выдающихся людей, даты великих исторических событий, коронации императоров. Важное значение придавалось предметам, связанным с историей школы. Считалось, что «вещи, которые отражают, реально напоминают нравы, заветы, традиции, имеют большое воспитательное значение при ознакомлении с жизнью учебного заведения» (19, л. 1 об.).

Пункт пятый «Образ жизни проходящих учеников» «Правил для учащихся», утвержденных Министром народного просвещения 4 мая 1874 г., включал «безусловные запреты» и ограничения свободы детей во внешкольное время – запрет на посещение кондитерских, кофеен, маскарадов, театров в дни представлений «пьес предосудительного содержания», публичных библиотек, хранение книг и рукописей, «не дозволенных гимназическим начальством» (104, с.810).

Эффективность деятельности школы рассматривалась в прямой зависимости от ее взаимодействия с семейным воспитанием. В этой связи в пункте 14 вышеуказанных правил говорилось, что «влияние родителей, даже и отсутствующих, имеет большую силу, нежели влияние наставников», и если родители «порицают учебно-воспитательные порядки, установленные в учебном заведении, или учебную систему, в нем принятую..., и все это в присутствии своих детей, то они сами ставят их в безвыходное положение» (104, с.812). Подчеркивалась государственная значимость воспитания, заинтересованность в эффективном воспитании всего общества: «Воспитание юношества в добрых правилах и привычках есть дело величайшей важности, в котором заинтересовано все общество, так же, как и государство» (56, с.542). Предписывалось при входе в каждую школу на видном месте выставлять особую доску с расписанием времени приема в учебном заведении родителей директором и каждым из классных наставников.

Педагогически управляемой была бытовая сторона жизни детей, родители или близкие родственники которых не проживали в городе, где находилась школа. Такие дети согласно параграфу 47 «Правил для учащихся» располагались на ученических квартирах (до 12 человек), преимущественно у преподавателей учебного заведения, классных наставников или их помощников, «вообще должностных лиц заведения».

Не только в стенах школы, но и за ее пределами, в общественных местах, педагоги и ученики должны были носить установленную форму одежды. Она напоминала об ответственности и достоинстве, содействовала созданию

деловых отношений, побуждала к соблюдению прав и обязанностей педагогов и детей, подчеркивала их принадлежность к общему делу, приучала к приличию и аккуратности в одежде.

Образцовым в воспитательном и учебном отношении учащимся, занесенным на «золотую» доску школы, согласно «Правилам, по коим воспитанникам высших и средних учебных заведений ведомства Министерства Народного Просвещения предоставляется право заниматься преподаванием в частных домах», выдавалось «разрешительное свидетельство» за подписью директора. Этот документ не только давал право на самостоятельную преподавательскую и репетиционную деятельность, но и защищал его обладателя от «жалоб родителей на обучающихся их детей» (113, л. 123).

К «преимуществам» учеников, записанных на «золотую» доску или отнесенных к первому разряду, относилось их дежурство в классе или на ученической квартире, с освобождением от платы за содержание или обучение, с назначением стипендии. Эти права, имеющиеся только у отличавшихся в воспитании и обучении детей, давали им возможность на деле проявить «силу характера» в сложных жизненных ситуациях, ответственность и самостоятельность.

В целом, к началу XX в. «внутренний распорядок» школы, нацеленный на воспитание верноподданных чувств, религиозности, гражданственности, все более входил в противоречие с формирующимися у детей под влиянием жизни нигилистическими и антиправительственными настроениями, материалистическими взглядами на мир и его социальное устройство. В поиске средств преодоления рассогласованности целей и результатов воспитания, «казенного духа» школы, официальная педагогика даже под мощным натиском требований общественно-педагогического движения предоставить учащимся полную свободу, не отказывалась от совершенствования «внутреннего распорядка» как основы организации опыта и привычек поведения детей. Еще в начале 60-х гг. XIX в. директор 4-й московской гимназии Копосов, не отрицая соответствующую возрасту детей свободу в их поведении, говорил: хотя и

«настало время единственно гуманного и самобытного развития детей, ведущего к самостоятельности», но «и при самобытном развитии доходят дети до самостоятельности только путем горького и ненужного опыта, часто калеками нравственно и физически, часто с утратой веры в доброе» (40, с.454).

Стремясь вернуть цельность, действенность «внутреннего распорядка» как фактора воспитания, школа педагогическими средствами стремилась охранять воспитанников от негативных и противоречащих ее воспитательным целям воздействий внешней среды. Это углубляло разлад между школой и жизнью, продолжало вести к утрате «воспитательной силы» школы.

О зарождении, укреплении этой тенденции ранее и совместной выработке педагогически целесообразных мер по ее искоренению свидетельствует протокол заседания соединенного педагогического совета Нижегородской гимназии и дворянского института 6 марта 1870 г. В нем сказано: «Если воспитательная деятельность учебного заведения имеет характер только полицейского надзора, подчиняющего себе учеников физической силой или страхом наказания, или если учебное заведение к своим обязанностям относится холодно и небрежно, то, натурально, при таких условиях ни о какой воспитательной силе или влиянии развивающем не может быть и речи» (116, с.295).

Нередко мельчайшие нюансы человеческих взаимоотношений в повседневном общении глубоко проникали во внутренний мир личности и сохранялись как значимые в отсроченном восприятии школьной жизни. В частности, В.В.Корсаков вспоминает: «И теперь, спустя 50 лет после случившегося со мной на вступительном экзамене по Закону Божию, я с глубокой признательностью вспоминаю протоиерея отца А.Востокова, высказавшего такое педагогическое понимание и такт» (237, с.2). При поступлении В.В.Корсакова в 1865 г. в Нижегородскую гимназию, после его ответа на вопрос о грехопадении Адама и изгнании его из рая законоучитель задал вопрос: «Кого же Господь поставил стеречь рай, дабы изгнанный Адам

опять не вернулся?» В кратком учебнике, по которому готовился ученик, об этом не было сказано, и, услышав подсказку он ее повторил.

«Робко сознавая, что есть в этом подсказе что-то неладное, я все же тихо повторил «собаку». – Что, что ты сказал? – резко повернулся ко мне отец Андрей. Но тут я и сам понял, что сказал что-то неладное, и сконфуженно, растерянно молчал. – Не слушай, что тебе подсказывают, – строго проговорил отец Андрей. – Господь поставил стражем к дверям рая ангела с огненным мечом... Понял? Ангела...» (237, с.2). Наблюдательный педагог понял внутреннее состояние ребенка, заметил его искренний стыд и раскаяние. Именно на такую чуткость и нацеливала учителей официальная педагогика.

Традиции, ритуалы, символы в единстве с целенаправленной педагогической деятельностью вырабатывали у школьников определенное самочувствие. Достоинство детей не должно было вырождаться в притязательность. Компетентность и правомерность действий педагогов не подлежали оценке воспитанников. Придирчивое отношение к педагогу, неблагодарность к персоналу воспитательного учреждения рассматривались как показатели изъянов в духовной сфере личности. Действовал запрет на «изъявление» похвалы или порицания педагогов в торжественных, прощальных речах выпускников. Учитывая особенности детского возраста и воспитывая у школьников ответственность за свои слова и действия, педагоги приучали их избегать торжественных клятв. Ибо то, чему ребенок придает в данный момент важное значение, через некоторое время может показаться ему малозначимым, и он будет стыдиться прежних замыслов.

В опыте поведения дети приучались к бережливости в словах. Напыщенность, суетность, искажение чувств и вкуса детей в притворном воодушевлении и вычурной изысканности тщательно искоренялись.

Крик, визг, произношение слов без смысла не допускались по педагогическим причинам как действия, растрачивающие и ослабляющие способность детей чувствовать красоту правильной речи.

Исправление «природной вертлявости» и других нежелательных в педагогическом отношении наклонностей отдельных детей должно было не столько их «наружно красить», сколько «внутренно улучшить». «Внешние прекрасы» при «внутренней нечистоте» распознавались и характеризовались как «наружное, искусственное» воспитание, «ложный блеск».

Для развития художественного «чутья» детей специально учили приемам выразительного и художественного чтения, знакомили с выдающимися образцами музыки различных эпох и стилей. Во многих образовательных учреждениях имелись великорусские оркестры балалаечников. В ряде учебных заведений школьники играли на струнных и духовых инструментах.

Постижению мощи природы, ее тайн и гармонии содействовал самостоятельный и постоянный уход детей за комнатными растениями в течение всех лет пребывания воспитанников в школе. Сознательное отношение ко всем проявлениям жизни растений вырабатывалось общением учащихся с природой, деятельностью в пришкольном саду, участием в поддержании порядка в растительном мире около школы.

«Добропорядочность» в действиях учеников педагоги школы стремились сделать «делом обычая». Ставилась задача воспитания у школьников желания поддерживать установленные нормы поведения и отношений, чтобы они считали «своим делом» сохранение «благочиния». «Чувство общинного» рассматривалось как предпосылка для воспитания чувства принадлежности к школе и деятельной любви к ней.

В исполнительных документах московских школ 1863 г. упоминается о состоянии «воспитания в строгом смысле этого слова» (47, с.11). В отчетах нижегородских педагогов также разграничиваются «учебно-нравственная» и «воспитательная» части (217, с.215).

Официальная педагогика не только различала воспитание и обучение, но и стремилась к их целостному взаимодействию при сохранении специфики двух основных процессов. В «Предложении Министра Народного Просвещения господам попечителям учебных округов в исполнение Высочайше

утвержденных 19-го июня 1871 г. изменений и дополнений в уставе гимназий и прогимназий 19 ноября 1864 г.» говорилось о реализации самоценности воспитания в связи с негативными явлениями учебно-воспитательной практики и поиском средств их преодоления.

Учитывая «внутреннее единство» обучения и воспитания, учителя посвящали свою деятельность главным образом обучению. Во фрагменте конфиденциальной характеристики нижегородского преподавателя русского языка и словесности К.И.Гастева, данной директором в 1912 г. сказано: «К исполнению своих прямых обязанностей относится с достаточным усердием, но интересуется, по-видимому, больше преподаванием, нежели воспитанием, которым несколько тяготится» (30, л. 44 об.).

Действенность «уклада жизни» как основы воспитания педагоги связывали с формированием «единого духа, одной воли, солидарности членов корпорации во всем» (29, л. 16). Сфера воспитания рассматривалась как значимая не только для воспитателей, но и учителей-предметников. «Уклад жизни» воспитывал тогда, когда «не некоторые только, а все члены учебно-воспитательной корпорации заведения в одинаковой степени обращали внимание на проступки и шалости учащихся» (29, л. 16). В отчетах попечителю Московского округа отмечалось, что дисциплина в школах г. Н. Новгорода «поддерживается единственно внушением и влиянием воспитателей, задача которых состоит в том, чтобы показать, в чем заключается достоинство человека» (29, л. 14 об.).

О том, что формализм в «укладе жизни» школы был широко распространенным явлением, свидетельствует множество воспоминаний учащихся. Известный бытописатель, воспитанник нижегородской средней школы П.Д. Боборыкин в восприятии ученика отразил формальное отношение учителей к своей работе: «...Есть ли возможность делать какое бы то ни было дело, когда вы видите, что это дело никто не любит? На кафедре сидит учитель, мне только и видно, что на нем вицмундир надет, что он чиновник, а больше ничего, да каждый из них чиновник и есть. Час свой отсидит, и довольно. Ведь

коль семь лет фигуру-то эдакую перед собой видишь, какая же любовь к науке родится?» (168, с.97).

Противоречие между жизненной основой воспитания, опытом привычного повседневного поведения и провозглашаемыми идеалами, нормами отношений являлось сильнодействующим фактором развития школьников. Классический пример – художественный образ учителя древних языков Беликова в произведении А.П.Чехова «Человек в футляре».

В воспоминаниях П.П.Блонского, учившегося в 1893-1902 гг. во 2-й Киевской гимназии, приводится факт: однажды ученик пришел в гимназию без ранца, так как ему в этот день ничего не нужно было приносить. Учитель, не слушая оправданий ученика, горячо возражал ему: «Ничего-с, обязаны были и пустой ранец принести» (162, с.38). Такое поведение педагога вызывало у воспитанников критический настрой, настороженность и недоверие к словам и поступкам взрослых.

Рассогласованность «уклада жизни» и ценностей, внедряемых в сознание детей, отразил в своих воспоминаниях Е.Марков: «Поистине гомерическим смехом богов Олимпа ответила бы целая наша гимназия, целый наш университет, если бы вдруг сообщили удивительную новость, что наш учитель греческого языка, что наш профессор римской литературы суть образцовые носители эстетического чувства и возвышенной гуманистической мысли» (311, с.59).

Чуткая молодежь обычно отторгала встречающееся в школьной практике высокопарное «словесное воспитание». Его идеализированные ценности оставались во многом декларативными, не реализуемыми в повседневной деятельности школы, опыте поведения всех ее работников и учащихся. В отсроченном восприятии бывших воспитанников художественный образ педагога А.П.Боброва представлен так: «Детей он любил чрезвычайно. Только не так любил, как иные любят, – теоретически, в рассуждениях, что, мол, «это будущее России», или «наша надежда», или еще что-нибудь подобное,

вымышленное и пустяковое, за чем часто нет ничего, кроме эгоизма и бессердечия» (270, с.196).

Наставлений он «никогда не читал, а только жил перед нами», его нравственный облик воздействовал «до мелочей и вдаль, на всю жизнь», «любили его поистине, можно сказать, до чрезвычайности, и любовь эта в нас не ослабевала ни с годами, ни с переменой положения» (270, с.201,199).

Религиозный философ и педагог В.В.Розанов с середины 80-х гг. XIX в. начал свою 12-летнюю деятельность в гимназиях провинциальных городов (преподавал историю и географию, его учениками были М.Пришвин, С.Булгаков). В 1899 г. В.В.Розанов издал книгу «Сумерки просвещения», где оценил гимназический «строй» как оторванный от реальной действительности и далекий от интересов ребенка. При оценке результатов гимназического воспитания: «в огромной своей массе (ученики – Г.К.) не только не достигали ожидаемых от них результатов, но и производили совершенно обратное», – он признавал, что обучение в гимназии дало ему немало: усвоение основ науки и искусства, знакомство с классиками, возможность большой самостоятельной работы (361, с.82).

Размышляя о том, как возник разрыв между целью и результатом воспитания (вместо послушных верноподданных выходили вольнодумцы и революционеры), В.В.Розанов говорил, что гимназия уходила от вопросов, которые ставила жизнь, грубо пресекала «любопытствующую мысль» и ее стремление проявить себя в действии (исключение из школы с «волчьим билетом»). Он обнажил коренную проблему школы: подготовка молодежи не только к сегодняшней жизни, но и к ее противоречивому развитию.

Интересны высказывания В.В.Розанова об учителях гимназии: это «высококачественный люд», но «есть ли в нитях зависимости, в постановке ли дела что-то, в силу чего все взаимные отношения этих порознь прекрасных людей отравлены, мучительны, извращены» (361, с.211). Иную, отрадную воспитательную среду он видел в частной классической гимназии

Л.И.Поливанова, в народной школе Рачинского, гимназиях Креймана, Гуревича, Стоюниной.

Жизненная основа воспитания лежала в основе народной педагогики. Ведущий специалист по этнопедагогике Г.Н.Волков указывает на источник ее «силы»: в «логике действия, дела» (446, с.8). Эту «силу» использовали просветители народа, опираясь на его опыт, привычные нормы поведения. Чувашский просветитель И.Я.Яковлев (1848-1930 гг.) при отборе будущих учащихся учительской школы в г. Симбирске руководствовался следующим: «Поступающие должны быть исключительно из трудовых крестьянских семейств (а не номинально числящихся только крестьянами), отличающихся трудолюбием и настоящим укладом крестьянской жизни» (Цит.по: 510, с.131).

Во дворе школы беспрепятственно останавливалось чувашское население, из столовой школы оно получало питание и могло рассчитывать на ночлег в учебном заведении. Ношение национальной одежды, опыт общения с приезжими из разных мест, запись учащимися сказок, загадок, пословиц, песен, обрядов воздействовали на жизненный настрой учащихся, создавали своеобразный «уклад» их жизни.

И.Я.Яковлев первым из чувашей получил гимназическое образование. Администрация Симбирской гимназии характеризовала его «отличными успехами и поведением, исправностью в отношении посещения уроков», как «истинно желающего учиться». Сам же И.Я.Яковлев хорошо осознавал ведущую роль «уклада жизни» школы в своем самочувствии: «Я занимался учебными предметами, как и прежде, если только не больше, в последнее время. Но дело в том, что для этих людей настолько же кажется маловажно и легко унизить и, если можно, даже стоптать человека, как и его возвысить» (Цит.по: 510, с.44).

Само Министерство народного просвещения в циркуляре 5 мая 1881 г. признавало, что «холодный формализм, всякое проявление пристрастности, всякое уклонение от духовно-нравственных задач, разрешение которых возложено на школу, вызывает нареkanie и заслуженное порицание» (22, л. 28

об.). Однако преодолеть «казенную» атмосферу «уклада жизни» школы в массовой практике до конца 1917 г. так и не удалось.

В Резолюции Всероссийского съезда по вопросам народного образования (1913 гг.) говорилось, что для укрепления воспитательной функции школы необходима «благоприятная внешняя обстановка и трудовая, захватывающая учеников внутренняя атмосфера школы» (121, с.349).

Реализация специфики воспитания в Нижегородском Александровском дворянском институте (1844 – конец 1917 гг.). К началу XX в. одним из образцовых средних образовательных учебных заведений России являлся Нижегородский Александровский дворянский институт. Он возник из «благородного пансиона» при Нижегородской гимназии. В условиях всеобщности гимназий пансионы учреждались при них как учебные и воспитательные заведения для дворян (133, с.63). По уставу 1828 г. за пансионами закреплялась лишь воспитательная функция, содержание которой тщательно согласовывалось с «укладом жизни» гимназии.

Преимущество пансиона перед гимназией состояло в том, что расширялась сфера педагогической целесообразности в жизни личности. Эта сфера включала не только поведение во время пребывания в школе и общественных местах, но и многообразные повседневные проявления и влияния быта, отдыха, связи с миром взрослых.

На учебные занятия в гимназию пансионеров сопровождали гувернеры. В их обязанности входила организация прогулок, различных подвижных игр, помощь детям в выполнении домашних заданий. В воскресные и праздничные дни широко использовались игры в шашки и шахматы. В порядке отдыха пансионеры занимались церковным пением, музыкой, танцами, фехтованием, гимнастикой. Важная задача «уклада жизни» пансиона – совершенствование навыков живой, разговорной речи детей на иностранном языке. Даже при свободном общении детей между собой гувернер обязан был исправлять замеченные ошибки.

Преимуществом при приеме на работу в качестве гувернера пользовались иностранцы, имеющие рекомендации «известных особ».

Гимназический устав 1828 г. предусматривал должность гувернера на каждые 15 воспитанников («отделение», «комплект»). Свои наблюдения за «отделением» и отдельными детьми гувернер записывал в особый журнал. В «отделении» гувернеры стремились создать атмосферу, близкую к семейной.

К середине XIX в. функции гувернеров существенно сузились, ограничились главным образом поддержанием дисциплинарного благополучия, порядка в пансионе. Одна из причин «выхолащивания» воспитательной сущности из деятельности гувернера – низкая оплата его труда. Это обстоятельство компенсировалось преимуществом гувернера: не имея профессионального педагогического образования, он получал бесплатную квартиру в центре города, в комплексе гимназических зданий.

Качественное изменение обязанностей гувернера отразилось в обозначении его должности. Все чаще в официальных документах и разговорной речи гувернеров именовали «надзирателями». Даже в условиях массового нарушения гимназистами норм поведения в начале 60-х гг. XIX в., с начала 80-х гг. XIX в. до конца 1917 г. в пансионах сохранялось дисциплинарное благополучие. Н.Крашенинников в своих воспоминаниях объясняет это большей зависимостью пансионеров от взрослых: «Пансионерам, впрочем, альтернатива ставилась: молись – или без обеда. Молись – или без матраца» (239, с.69).

Положение об устройстве пансиона при Нижегородской гимназии составил в 1834 г. Н.В.Шереметев – по происхождению московский дворянин, выпускник Пажеского корпуса. В 31 год Н.В.Шереметев был избран на должность почетного попечителя Нижегородской губернской гимназии. Разработанное им положение об устройстве пансиона в 1836 г. утвердил министр народного просвещения. В том же году Н.В.Шереметев купил у военного советника Н.Я.Латухина дом для пансиона. В своих начинаниях почетный попечитель Нижегородской гимназии встречал понимание и получал

поддержку со стороны предводителя губернского дворянства С.В.Шереметева. Во многом благодаря его инициативе и содействию в честь посещения г. Нижнего Новгорода наследником престола был в 1841 г. открыт Александровский дворянский банк. Капитал этого банка обеспечивал педагогический процесс института со времени его открытия в 1844 г. до реформатизации в 1918 г.

Институт был открыт тогда, когда проценты с капитала Александровского дворянского банка стали покрывать расходы на содержание этого среднего общеобразовательного учебного заведения. Каких-либо субсидий со стороны государства институт не получал, существуя исключительно на средства нижегородского дворянства. Чрезвычайное собрание нижегородского дворянства 14 февраля 1862 г. постановило увеличить средства на содержание института, объявило его открытым (то есть право обучения в нем получили и не проживающие в пансионе) и всесословным. В тот год дворянских детей составляло менее двух третей от общего числа воспитанников.

К началу 80-х гг. XIX в. обучение «приходящего» (то есть проживающего дома ученика, который находился в институте только во время учебных занятий) ученика обходилось нижегородскому дворянству в 115-138 рублей в год. Плата за обучение составляла 40 рублей в год. Даже в этих условиях увеличивалось число дворянских стипендий, к 1883 г. их было 33. Дети дворян могли получать стипендию из средств института и после его окончания, при дальнейшем образовании в университете. Представителям других сословий она назначалась только при наличии отличных успехов и поведения. При выпуске, получавшие стипендию во время обучения, обязаны были 6 лет прослужить в Нижегородской губернии, – что фиксировалось в уставе института и в аттестатах выпускников.

В конце 50-х гг. XIX в. ежегодное количество выпускников института не превышало 8 человек. В 1862 г. их было всего четверо, то есть в пять раз меньше числа выпускников Нижегородской гимназии.

В 1845 г. в институте состояло 69 воспитанников, 14 педагогов и 4 комнатных надзирателя. Такое соотношение взрослых и детей создавало весьма благоприятные условия для воспитания. До конца XIX в. число воспитанников Нижегородского дворянского Александровского института не доходило до 300, а в начале XX в. не превышало 350.

С конца 60-х гг. XIX в. труд учебно-воспитательного персонала института оплачивался выше, чем в гимназии. При выходе на пенсию при условии 15 лет работы в институте, Нижегородский Александровский дворянский банк выплачивал бывшим педагогам института особое содержание, помимо государственной пенсии. Дополнительно бывший сотрудник института получал 300 рублей в год, что составляло одну треть годового оклада начинающего учителя.

Если в гимназиях должность «надзирателя» сохранялась до конца 1917 г., то в Нижегородском Александровском дворянском институте еще в 60-е гг. XIX в. «надзиратели» были заменены воспитателями. Благодаря достойной оплате труда воспитателя, штатные должности занимали надворные и статские советники. Должность «дядьки» сохранялась лишь для помощи воспитателю в осуществлении ночного дежурства в спальнях учащихся. Дежурство воспитателя было суточным, его обязанности определяла специальная инструкция. Свои наблюдения за детьми воспитатели фиксировали в «Памятной дежурной книжке воспитателя», а существенные обобщения вносили в общую «Книгу дежурств» для обсуждения на воспитательском совете. В него входили все шесть воспитателей и председатель – директор института.

Работа воспитательского совета обеспечивала общий порядок жизнедеятельности учреждения, позволяла оперативно решать текущие проблемы воспитательной практики, вносить коррективы в повседневную жизнь. На заседаниях воспитательского совета обсуждалось состояние воспитательного процесса за неделю, рассматривались некоторые проступки

учеников, выявлялись общие и специфические причины неуспеваемости ряда детей.

Определенности и последовательности в требованиях администрации, учителей и воспитателей к учащимся содействовали разработанные педагогическим советом института в 1866 г. «Правила, исполнение которых обязательно для каждого ученика Нижегородского Александровского дворянского института. Они регламентировали повседневные отношения детей и взрослых, детализировали нормы поведения детей в общественных местах. Среди многочисленных обязанностей учеников в пункте 10 нормативно закреплено их право приходить в институт к 18 часам и до 20 часов получать помощь, совет воспитателя в приготовлении домашних заданий. Суть помощи заключалась в указании способа выполнения задания.

Педагогический совет четко обозначил для всех его членов права в пересечении поведения воспитанников, отклоняющегося от установленных правил. Это – указание на проступок, предупреждение, изоляция провинившегося. В числе особых прав воспитателя – арест в классной комнате или карцере до 2 часов. Правовое положение учителя в применении метода наказания – внесение фамилии провинившегося в классный журнал, удаление из класса с извещением инспектора, опрос пройденного материала с «большой строгостью». Статус инспектора давал ему право на выговор в присутствии всего заведения; на задержку после уроков в классе с обязательной работой до 5 часов; извещение родителей о «неисправности» ученика; назначение в воскресный день работы в классе не более, чем на 4 часа с «извещением» директора; занесение в отпускной билет замечания относительно успехов и поведения учения; арест в карцер в выходной день на сутки с обязательной работой и с ограничением в пище. Лишь директор имел право на арест ученика на время до трех суток с ограничением в пище и обязательной работой. Крайние меры наказания мог применить только педагогический совет: выговор с занесением в протокол заседания; временное исключение от двух месяцев с

обязательным экзаменом на весь пройденный в это время учебный материал; лишение к допуску к экзамену; исключение из пансиона или института.

С августа 1872 г. содержание учебного курса института по ходатайству нижегородского дворянства было приведено в соответствие с учебным планом и программами классической гимназии.

Оплата труда педагогов за «собственно» воспитание нередко составляла основную часть зарплаты. Например, статский советник Э.А.Аллендорф, впоследствии инспектор института, как учитель русского языка получал за 18 уроков в неделю 900 рублей в год. Еще 900 рублей он получал за исполнение обязанностей воспитателя и 160 рублей за классное наставничество. Имея бесплатную квартиру в здании института, Э.А.Аллендорф по совместительству работал в реальном училище, его годовой доход составлял 2410 рублей. Показательны цены того времени: железнодорожный поезд из Нижнего Новгорода в вагоне I класса стоил 11 рублей, наемная квартира в Нижнем Новгороде в течение года стоила от 150 до 3000 рублей.

Высший оклад за 18 уроков в неделю или исполнение обязанностей воспитателя составлял 1500 рублей в год. Этот оклад назначался после 15 лет педагогической работы. «Комиссия по улучшению учебно-воспитательного дела» под председательством почетного попечителя М.Е.Ермилова в начале XX в. постановила удвоить оклад начинающего педагога (от 900 до 1800 рублей в год). Сохранились прибавки через каждые 5 лет. Оклад педагога, имеющего 20 лет педагогического стажа, составлял 3600 рублей в год. Одновременно было введено требование – «посвящать свои силы» исключительно институту, то есть отказываться от работы по совместительству.

В праздничные дни устраивались спектакли, литературно-музыкальные вечера, танцы, как в стенах института, так и в зале дворянского собрания. На эти вечера приглашались ученики других образовательных учреждений, родители и родственники воспитанников. В частности, при праздновании 25-летия института присутствовали епископ, попечитель учебного округа, губернатор, предводитель дворянства и другие почетные гости.

В дни «знаменательных дат» проводились чтения о великих людях, исторических событиях. Воспитанники совершали экскурсии по историческим местам. Так, к 100-летию юбилею Отечественной войны в 1912 г. учащиеся института посетили место Бородинской битвы, «Кутузовскую избу» в Филях, могилу Багратиона.

В августе 1894 г. к 50-летию юбилею института его выпускники создали «Товарищество питомцев института императора Александра II». До конца 1917 г. оно помогало материально необеспеченным воспитанникам – вносило плату за обучение, выдавало единовременную денежную помощь, назначало стипендии, оплачивало медицинское обслуживание. Помощь этого «товарищества» распространялась на выпускников, выбывших до окончания курса (кроме исключенных).

Долговременность связей выпускников с воспитавшим их заведением и между собой, их жизненные судьбы, общественный авторитет Нижегородского Александровского дворянского института, устойчивость его традиций – показатели высокой результативности его воспитательной деятельности.

«Воспитывающее обучение» в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (к началу XX в. по конец 1917 г.). Оно было направлено на формирование «чувства истины», под которым понимался особый «внутренний настрой» человека, его способность интересоваться истиной и получать удовольствие от ее достижения. Академизм обучения выражался в том, что применение знаний на практике подчинялось задаче понимания сущности явлений, глубинной связи между процессами и фактами. Правильно решенная задача или проблема обязательно должна была содержать точное и последовательное обоснование полученного результата. В воспитательном отношении были важны такие качества, как глубина мыслей и чувств, основательность и самостоятельность суждений, проницательность, внимательность и наблюдательность, точность и последовательность в выражении мыслей.

Официальная педагогика, побуждая учителей к «искусному употреблению» вопросного и исследовательского методов обучения, не допускала того, чтобы дети «в суетном высокомерии» приписывали себе то, что составляло заслугу выдающихся детей науки и культуры прошлого. «Дерзкое превознесение» и противопоставление школьниками своего разума разуму всего человечества осуждалось. На фоне этой традиции критическое направление отечественной литературы обладало для воспитанников тех лет «приманкой новизны». В художественных произведениях, отражающих типичные приметы русской жизни, школьников привлекала прежде всего критическая, обличительная сторона описаний.

Кумиром для части молодежи тех лет продолжал оставаться представитель радикально-демократической публицистики начала 60-х гг. XIX в. Д.И.Писарев. Он связывал общественный прогресс, преобразование социально-культурной практики с ростом числа «мыслящих личностей». Ранее скептическое отношение школьников к своим наставникам Д.И.Писарев рассматривал как показатель самостоятельности личности, ее освобождения от «рабских традиций». Основную задачу школы этот представитель радикально-демократической публицистики видел в развитии критичности ума детей. Решению этой задачи, по его убеждению, препятствует воспитание в его отличии от обучения – в направленности на формирование жизненного опыта, привычек поведения личности.

Этот подход к задачам школы, приоритету в ней «воспитывающего обучения» широкую популярность приобрел в начале XX в., особенно после окончания первой русской революции 1905-1907 гг. Поиску новых форм деятельности школы, исключающих принуждение и контроль, основанных на саморазвитии детей, активно содействовала демократическая публицистика. В Москве с конца 1907 г. стал выходить ежемесячный журнал «свободное воспитание» (под редакцией И.И.Горбунова-Посадова). В нем публиковали свои статьи Н.К.Крупская, С.Т.Шацкий – ведущие представители официальной педагогики с конца 1917 г.

В первое десятилетие XX в. Н.К.Крупская рассматривала свободную школу как коренной переворот в постановке воспитания молодого поколения. В такой школе официальные нормы поведения и отношений, по мнению Н.К.Крупской, заменит простое человеческое общение детей и педагогов. Пробуждение индивидуальности каждого ребенка и его творческих сил – основная задача свободного воспитания. Его идеи популяризировали книги, объединенные общим заглавием «Библиотека свободного воспитания и образования и защиты детей» (издатель И.И.Горбунов-Посадов).

Такие педагогические идеи проникали в сознание учителей и учащихся, влияли на постановку «воспитывающего обучения» в школе. Поверхностные самостоятельные суждения и оценки вырабатывались у школьников легче, чем основательность мышления. Немало воспитанников тех лет приучалось лишь пользоваться кстати «вычитанным» или услышанным знанием. Такое негативное явление своевременно было подмечено официальной педагогикой, которая осудила распространение «фразерства», «надменного суесловия», формирование в массовом масштабе «мнимой самостоятельности» и «навыка пустословить».

Официальная педагогика, усиливая значение систематизированных знаний учащихся, не принижала роли «усовершенствования их познавательных способностей». При этом она стремилась к тому, чтобы «познавательные способности» действовали на «духовные силы» личности в целом, которые в свою очередь становились немаловажным источником для развития качеств ума и интеллекта школьников. Такая цель обучения обычно называлась «косвенной». Это название объяснялось тем, что решение задач воспитания только через обучение невозможно. Для этого использовались и специфические воспитательные средства, в их числе – «уклад жизни» школы, целенаправленная воспитательная деятельность классных наставников, создание условий для индивидуальных занятий детей по их личному выбору.

Обучение в «полном значении этого слова» должно было сочетать все три цели: создание «умственного кругозора», системы знаний; развитие мышления

и формирование способов получения новых знаний; возможное воспитательное воздействие на личность в целом.

Обращалось внимание на то, что поскольку пробелы в знаниях учеников неизбежны, важно научить их «учиться самостоятельно», указывая «потребные приемы» для «самодеятельного» постижения учебного материала. Учеба не должна была «отбивать охоту» учиться, что неизбежно при «истощении сил» воспитанников их «излишним напряжением» или же при «рутинной» организации повторения знаний. Подчеркивалось, что занятия с учениками второстепенными деталями и мелочами до тех пор, пока они не будут их знать безукоризненно и совершенно, снижает и даже «убивает» мотивацию к учению. Поэтому учителя главное внимание обращали на «капитальную часть знаний» – закономерности явлений и процессов, причинно-следственные связи. Опыт показывал, что «капитальная часть знаний» нелегко забывалась, «отчетливо понятая».

Еще в первом гимназическом уставе 1804 г. закреплялся приоритет воспитательной направленности обучения, формирования интереса к учению, развития интеллекта и качеств ума над системой знаний учащихся: «Учитель должен стараться более об образовании и изощрении рассудка их (воспитанников – Г.К), нежели о наполнении и направлении памяти, не теряя из виду главного предмета юношеского наставления, состоящего в том, чтобы приучить детей к трудолюбию, возбудить в них охоту и привязанность к наукам» (133, с.22).

В уставе 1828 г. развитие мышления рассматривалось не иначе как на основе прочных знаний. При этом «механическая учеба» считалась недопустимой: «В низших классах учитель должен долее объяснять и часто повторять свои объяснения, но стараясь и тогда уже, посредством вопросов и задач, приучать детей рассуждать, соображать, одним словом, действовать умом. В классах высших умственная деятельность учеников должна быть еще усилена» (130, с.59).

Цели умственного развития учащихся на основе необходимой для этого системы знаний и в дальнейшем отдавался приоритет. В циркуляре Министра народного просвещения попечителям учебных округов (1894) говорилось: «Образовательная задача средней школы заключается не столько в знании, сколько в понимании: преподавание должно не только сообщать познания и умения, но и развивать в молодых людях способность соответствующего их возрасту мышления, стремиться к тому, чтобы развить в молодых людях ясный, верно действующий ум, правильное и здоровое суждение» (24, л. 4).

На то, как развивались в ходе текущей организации учебного процесса самостоятельность и основательность мышления, последовательность умственных действий школьников, инспектирующие лица обращали внимание на экзаменах. О результатах учебных успехов в математике учащихся 2-й казанской гимназии профессор П.И.Котельников в 1876 г. писал: «Ответы учеников свидетельствуют о приобретении ими в гимназии основательных сведений по всем отделам математики. Самые ответы большей частью отличаются обстоятельным и толковым изложением, свидетельствующим об умственной зрелости и о навыке в письменных упражнениях; но и математическая сторона, то есть умение верно и безошибочно решать предложенные вопросы, заслуживает быть признанною. На каждом шагу видишь ясное понимание требований задачи, читаешь обстоятельное и последовательное изложение способов решения, любишь безукоризненностью счета и находишь, наконец, верный ответ на заданный вопрос» (271, с.73).

Изучение объяснительных записок к учебным программам показало, что правильный и художественный перевод текстов с одного языка на другой, поиск новых способов доказательства теорем требовались в сочетании с хорошим знанием, повторением материала и заучиванием. Говорилось и о самодовлеющем значении заучивания: «Развивая память, ум, воображение, эстетическое чувство учащихся, оно снабжает их на всю жизнь многими прекрасными мыслями и выражениями» (136, с.45).

В «воспитывающем обучении» большую роль играла самостоятельная работа учащихся. Еще в циркуляре попечителя Казанского учебного округа 1850 г. педагогам предписывалось не ограничиваться тем, «что помещено в руководительных книгах и приучает молодых людей к односторонности и не развивает в них собственного мышления, столь необходимого для преуспевания» (13, л. 1).

Существовал отбор книг для ученических библиотек с точки зрения их содержания и форм изложения. При этом предписывалось руководствоваться кроме «внутреннего достоинства» книги ее соответствием возрастным особенностям детей – «книги должны содержать в себе интерес для учащихся» (13, л. 1). Рекомендовалось «употреблять все меры к поощрению склонности к чтению», но не допускать, чтобы оно было бесполезным и «при всяком удобном случае удостоверяться, в какой мере ученик воспользовался книгой» (13, л. 1 об.). Целесообразным признавалось не только точное, подробное знание содержания литературных произведений, но и усвоение оттенков стиля каждого автора.

Нижегородские педагоги при организации внеклассного чтения исходили из желания, чтобы «ученик руководствовался прежде всего своим личным интересом, вкусом – обстоятельство очень важное для эстетического развития, которое требует личного выбора и самостоятельной оценки» (62, с.63).

С точки зрения воспитательного потенциала обучения показательны темы сочинений по русскому языку учащихся 8 класса (1890) – «Почему потомство оценивает великих людей справедливее, чем современники?» (тема выпускного экзамена); «Типы скупца в произведениях «Скупой рыцарь» Пушкина, «Скупой» Мольера и Плюшкин в «Мертвых душах» Гоголя: сравнение и объяснение» (домашнее сочинение); «Значение хорошего примера в жизни и в воспитании», «При каких условиях полезно чтение книг» (классные сочинения) (63, с.29, 49, 51).

На выполнение домашнего сочинения учащимся старших классов отводилось не менее месяца. При этом учителя обязаны были указывать

научную и художественную, отечественную и зарубежную литературу, которой ученики могут руководствоваться, основательно выполняя работу.

«Воспитывающее обучение» культивировало чувство чести и достоинства ученика. В правилах его поведения честь учебного заведения связывалась со статусом «благовоспитанных детей и юношей, стремящихся к высшему научному образованию» (104, с.809). Статус гимназиста, еще только готовящегося стать студентом, в какой-то мере ограничивал сферу его интеллектуального творчества. Так, школьник не имел права критиковать достижения мировой культуры и давать социально-политическую интерпретацию произведений, признанных выдающимися. Учащиеся не могли самостоятельно истолковывать художественные произведения с точки зрения политической оценки явлений жизни, в нем отраженных, говорить о связи автора с существующими проблемами современности: «Из круга занятий гимназических по русской словесности исключаются разборы и направления, известные под именем критики эстетической или художественной, психологической, социальной и тому подобной: их место в университете, а не в среднем учебном заведении» (135, с.42).

У учащихся целенаправленно вырабатывались навыки устной речи: «Возражение, что в изящном разговоре обыкновенной жизни окончания не произносятся с таким ударением, – не имеет силы. Иногда именно в школе должна иметь место несколько необычная жизнь и деятельность. Школа есть место гимнастики ума, где так же, как на солдатском плацу, мы заставляем делать медленные и необычайно выразительные шаги» (312, с.82).

Обучение древним языкам целенаправленно развивало речь учащихся. Считалось, что культура речи – важнейшее средство для формирования культуры мышления. Работа над точностью и ясностью формулировок и логической упорядоченностью мыслей вела к более глубокому пониманию сущности явлений.

Хотя нацеленность на развитие речи определяла методику обучения ряда предметов: русского языка и словесности, истории, новых иностранных языков;

особо подчеркивалось значение древних языков: «Если каждый из уроков в гимназии по всякому предмету должен считаться и уроком русского языка, то это особенно справедливо для уроков древнего языка» (135, с.67).

В методике обучения древним языкам творческие, самостоятельные работы включали: сопоставление слов по их строению и отношению друг к другу, использование различных грамматических средств. Проверялось твердое усвоение правил, грамматических форм и оборотов языка. Заучивание сопровождалось упражнениями по выяснению значения слов и их происхождения. Применялись и такие средства: связный рассказ о прочитанном, дополнение содержания переводимых произведений сведениями из истории, мифологии, географии. Усвоенные правила использовались и проверялись на новом, не известном ранее языковом материале.

Овладение древними языками было целесообразно с точки зрения перспективы дальнейшего образования и службы выпускников школы. Древние языки, являясь основой для изучения романо-германских языков, существенно облегчали овладение и другими иностранными языками.

Учебный план гимназии имел иерархическую структуру. Древние языки и математика являлись главными предметами. На основе древних языков, в процессе изучения античной литературы, жизни и быта древних греков и римлян воспитывалась способность ценить культурное наследие. Если обучение древним языкам было нацелено главным образом на развитие аналитических способностей, то математика должна была учить абстрагированию, формировать дедуктивный метод мышления. Целью обучения математике определялось и усвоение системы математических знаний; «основательное и систематическое изучение теоретического курса учащимися методов или форм рассуждений» (136, с.68, 80).

Закон Божий занимал в учебном плане «господствующее» значение и значился первым не только в нем, но и в перечне учебных успехов в аттестате выпускников. Если в обучении другим предметам преобладала теоретико-академическая направленность, то изучение Закона Божия выходило на уровень

повседневной практики. Формирование представлений о нравственном поведении подчинялось главной задаче этого учебного предмета – воспитанию религиозных настроений, чувств и убеждений.

В изучении Закона Божия не допускался акцент на явлениях мистических, чудесных и таинственных. Познание духовно-героического в жизни пророков, деяниях Иисуса Христа, служение апостолов и патриархов, постижение смысла их проповедей, приобщение к красотам религиозных текстов – все это должно было оказывать не только нравственное, но и эстетическое влияние на школьников, подчинялось главной цели – воспитанию в духе истины, добра и красоты.

Нравственные принципы и правила, смысл религиозных символов и обрядов объяснялись путем «сердечных бесед». На уроке необходимо было создавать особый «тон», соответствующее настроение.

Русский язык в иерархии учебных предметов занимал «сквозное значение». Его цель – формирование навыков свободного практического владения родным языком, знание его законов и истории.

Учебный процесс закреплял в речевом поведении детей бережливость в словах, учил избегать многословия, резонерства. Недопустимой являлась речь отрывистая, крикливая. Педагоги наблюдали за правильностью речи воспитанников, верной постановкой ими ударений.

Система знаний, умений и навыков учащихся определялась как главная цель обучения физике, географии, истории – «вспомогательных» предметов.

Целесообразной считалась «поддержка веселого и довольного настроения учащихся» в школе (14, л. 14). Еще в 1850 г. в исполнительных документах школы ставилась задача «питать чувство (учащихся – Г.К.), удалять от них все, что может порождать в них болезненную унылость и располагать к угрюмости, к недовольству собою и другими» (12, л. 3 об.).

В объяснительной записке к «Правилам для учащихся» и «Правилам о взысканиях» педагогам указывалось на недопустимость траты учебного времени на «продолжительные увещания, замечания или выговоры», «впадать в

ворчливый тон», предписывалось вести обучение « в бодром и оживленном настроении духа с обеих сторон» (56, с.525).

Ставилась задача создания соответствующего предметного оформления учебных помещений. Еще в 1850 г. попечитель Казанского учебного округа рекомендовал иметь в школах собрания географических карт, глобусов, исторических, хронологических, генеалогических таблиц. «Такого рода пособия должны быть всегда развешаны и быть на виду: в комнатах для занятий воспитанников, в сборных и рекреационных. Собственный, часто случайный взгляд ученика на такую карту или таблицу нередко научает его гораздо лучше, нежели принудительное заучивание» (13, л. 1об.).

В учебном процессе дети «должны быть приучены еще в младших классах к надлежащей выправке, к тому, чтобы сидеть прямо, хотя и свободно» (56, с.526).

Педагогические советы устанавливали межпредметные связи, строили учебный процесс так, «чтобы преподаватели сколь можно более стремились к согласованию между собою преподавания так, чтобы один предмет по возможности содействовал успешному обучению другого, сродного с ним, и, по меньшей мере, чтобы ученики не были обременяемы со стороны различных преподавателей требованиями, удовлетворение коих или превысило бы их силы, или было бы для них крайне затруднительно» (11, л. 109).

В начале XX в. в связи с продолжительным упадком дисциплины с 80-х гг. XIX в., современники отмечали, что «научный дух держится лишь кое-где» в российских школах (50, с.1). Прогрессивные воспитательные и развивающие установки обучения вступали в острое противоречие с охранительно-консервативной системой деятельности школы. В воспитании с утратой педагогически целесообразного влияния правил «внутреннего распорядка» все большее значение стали приобретать внеклассные мероприятия культурно-просветительного и спортивно-оздоровительного характера.

Министр народного просвещения И.Д.Делянов при личном осмотре учебных заведений особое внимание обращал на наличие условий для

педагогически целесообразного отдыха детей. 20 декабря 1895 г. он высказал такого рода замечание: «В саду ничего не устроено для гимнастики и игр гимназистов, нет катка, одним словом, ничего не устроено для физического развития гимназистов, и это в настоящее время, когда даже частные лица и общества устраивают физические упражнения и игры для молодежи»(31, л. 4).

Первоначально внеклассные мероприятия именовались «удовольствиями», об устройстве которых к педагогам обращались с просьбой школьники. Исполнительные документы школ свидетельствуют, что обычно «удовольствия устраивались так, чтобы приготовления к ним заняли у воспитанников время и отняли бы у них возможности и охоту затевать в праздности какие-либо шалости. Исходя из этого, устраивались спектакли, елки, химические и физические опыты, брали ложи в городском театре, давались концерты и танцевальные вечера, причем воспитанники сами декорировали залы» (217, с.225).

Социальная значимость внеклассных мероприятий сочеталась с интенсивными личными переживаниями, имела ценность для педагогов и учащихся конкретной школы, сближая ее с жизнью, усиливая социально-культурную направленность воспитания. Например, посадка 150 деревьев воспитанниками Симферопольского реального училища началась с того, что при входе в сад их приветствовали городской голова и почетный попечитель, которые также участвовали в посадке деревьев. Каждый ученик сажаемое им дерево получал из рук городского головы садовники показывали приемы посадки детям. По окончании посадки из школы принесли большой самовар, стаканы, чашки, и за чаепитием был выбран почетный попечитель сквера. Это мероприятие закончилось «бегом на призы, игрой в чехарду, пением народных песен»(Цит.по: 494, с.174).

В начале XX в. в школах были широко распространены экскурсии, катания на лодках, кружки лепки и фотографирования. По-прежнему эти внеклассные мероприятия рассматривались как средство, которое, согласно циркуляру попечителя Петербургского учебного округа 1912 г. администрации

средних учебных заведений, «отдаляет учащихся от нездорового времяпровождения и от легкомысленного отношения к окружающим» (50, с.46). Однако официальная педагогика признавала неадекватность этих педагогических мер «для достижения наилучших воспитательных результатов» (150, с.46). Осмысливая причины, педагог А.Ардоматский в 1917 г. указал, что внеклассные мероприятия должны проводиться «в атмосфере благожелательной, теплой» (150, с.15).

В качестве основного фактора воспитания в школе продолжал действовать «уклад жизни», или, как его еще традиционно называли «образ жизни», «режим» (Цит.по: 494, с.175).

В системе российского образования имелись средние школы, цель которых определялась так: «путем живого опыта способствовать развитию в России самостоятельного педагогического дела и вырабатывать на практике его основания, способы и приемы» (Цит.по: 494, с.175). Одно из таких учреждений – частная, платная школа-интернат Е.С.Левицкой (в Царском Селе, 1900-1915 гг.). Несмотря на влияние социальной среды, воспитательный потенциал школы и ее дисциплинарное благополучие поддерживались целенаправленным совершенствованием «школьного устройства и образа жизни», органически включающих учебную деятельность (267, с.181).

Таким образом, «воспитывающее обучение» в системе деятельности отечественной средней школы к началу XX в. имело необходимые организационно-методические предпосылки для укрепления воспитательной функции школы, развития интеллекта и сознания школьников, расширения их «умственного кругозора». Их реализацию существенно затруднял утративший к тому времени свою действенность «уклад жизни» школы.

3.2. «Уклад жизни» как основа воспитания в его единстве с обучением в отечественной общеобразовательной средней школе (1917-1931 гг.)

Целенаправленность воспитания в отечественной школе. И учителя, и учащиеся стали активными участниками бурных событий весны и лета 1917 г.; те и другие были по существу единодушны в принятии революции, демократических ее идеалов. Поэтому снижения авторитета педагогов, как это было в годы революции 1905-1907 гг. – не произошло.

Но школьные работники в основной массе продолжали отрицать способность учащихся к самостоятельному политическому мышлению и действию. Учащиеся сообща обсуждали происходящее, вырабатывая ту или иную точку зрения на бурно развивающиеся события общественно-политической жизни.

При этом конфронтации между педагогами и учащимися не наблюдалось. Произошло разрушение «единой школьной солидарности», в ней появились различные политические направления и пристрастия. Проекты реформирования школьного «уклада жизни» пошли по линии «партийных резолюций» учащихся (Цит.по: 494, с.176).

В ходе революции усиливалось политическое размежевание среди педагогов, росло недовольство Временным правительством, неопределенностью его образовательной политики.

Однако после Октября 1917 г. лишь небольшая часть работников средней школы положительно восприняла пафос революционного переустройства педагогики и школы. Большинство рассматривало советскую власть как временное явление, лишь разрушающее основы воспитания и обучения.

Показательна дневниковая запись одного из педагогов: «Ожидаем, что будет дальше. Многие из нас враждебно настроены. Большинство глубоко безразличны. Мы – педагоги. Просвещение вне партий. Да, кроме того, мы политически так мало развиты, что вмешиваться во что-либо не стоит...

Школа в катастрофическом состоянии. Распустились педагоги, нет цели, нет общих интересов, нет связи, нет сил созидать» (483, с.188).

Новый распорядок школьной жизни формировался с большим трудом, очень медленно. Работник управления образованием Петрограда писал в 1918 г.: «Ярлык Единой трудовой школы упраздняет теперь старые типы петроградских учебных заведений, но за этим ярлыком сплошь и рядом скрывается старина во всей своей неприкосновенности» (Цит.по: 483, с.188).

Учащиеся, в отличие от педагогов, с большим воодушевлением отнеслись к устранению традиционного «строя» школьной жизни. В системе взаимоотношений и поведения в школе на первый план стала выходить социально-политическая позиция личности, гражданская и мировоззренческая установки.

Повышению воспитательной роли индивидуальных контактов между работниками школы и учащимися, их сотрудничеству и товариществу мешала инерция старой школьной этики: близкие отношения с учителем воспринимались как подхалимство, угодничество, ябедничество.

Нередко педагоги намеренно отгораживались от совместных со школьниками разговоров и бесед на общественно-политические темы. Школьники же хотели видеть в учителе идейного наставника, надежный пример достойного и мужественного гражданского поведения. Отказ от обсуждения политических событий они расценивали как «скрывание тайн», нежелание «вести молодежь в царство наступившего социализма».

С установлением советской власти цементирующим началом всей жизнедеятельности общеобразовательной школы должна была стать марксистская идеология, ориентированная на социальное равенство, коллективизм, уважение к труду и людям труда, подготовку сознательных строителей новой жизни, борцов за социализм и коммунизм.

Новые школьные принципы и нормы поведения во многом воспроизводили и на новой основе развивали те текущие тенденции, которые проявлялись в практике отечественной общеобразовательной средней школы в

первой половине 60-х г.г. Педагоги должны были стать «старшими детьми, старшими братьями возрастной семьи», проявлять к учащимся «братское, любвеобильное, равное отношение» (58, с.270).

Воспитанию коллективизма, сплочению педагогов и детей способствовала трудовая ориентация школьной жизни. На общественнополезный труд отводилось до 10 учебных часов в неделю, что составляло 33% всего учебного времени. В «Основных принципах единой трудовой школы» говорилось: «На все три вопроса: как воспитать волю, как сформировать характер, как развить дух солидарности, – ответом является одно магическое слово – труд» (58, с.269).

Это был ответ, связанный с негативной оценкой состояния школы до Октября: она слабо осуществляла воспитательную функцию; «воспитание приносилось в жертву обучению, интеллект ставился на первый план, забывали о выработке характера, о развитии воли» (58, с.269).

Подводя под «уклад жизни» школы трудовую, деятельностьную основу, советская педагогика шла по пути реализации проекта школьной реформы П.Н.Игнатьева, не делая, однако, каких-либо ссылок на эту преемственность.

Оценивая начальный этап внедрения трудового начала в школу, Н.К.Крупская отмечала его слабое влияние на общую атмосферу школьной жизни. «Понято было так, что дети должны не только учиться, но и трудиться. Учеба осталась старая, но наряду с ней детей заставляли мести полы, мыть посуду, таскать дрова, разгружать вагоны, быть на побегушках» (Цит.по: 489, с.82).

Наиболее распространенным видом труда стало самообслуживание: уборка помещений, ремонт классной мебели, одежды и обуви, работы по отоплению школьного здания, его ремонту и поддержанию порядка в школьных помещениях, по организации питания. Так школа становилась «вторым домом» – после семьи.

В уставе единой трудовой школы, утвержденном 18 декабря 1923 г., в разделе «Учебно-воспитательная часть» говорилось: «В основу работы школы

кладется всестороннее теоретическое и практическое изучение трудовой деятельности людей и ее организации». «Вокруг этого должно идти ознакомление с силами и явлениями природы, жизни общества в настоящем и прошлом». «Работа должна опираться на окружающую производственную деятельность...» Учебный план нужно строить «в тесной связи с местным производством». «Производственному труду..., органически связанному с обучением в школе, должно быть отведено важное место».

«Никакие наказания в школе не допускаются» (127, с.148-150).

Педагогически целесообразная «организация детской среды и детского труда» – основное средство достижения воспитательной цели: выработать коммунистическое сознание школьников. Такую установку дал II Всероссийский съезд завгубсоцвосов в 1923 г. Практически реализовать эту логику педагогической целесообразности было очень трудно. Для ее осуществления необходимо было разработать и практически проверить соответствующую «педагогическую технику», конкретные формы и способы организации педагогического процесса, направленного на комплексное и глубокое решение фундаментальных проблем воспитания и обучения. Работа в этом направлении шла по пути устранения средств насильственного педагогического воздействия, искусственных воспитательных мер и стимулов, широко распространенных в дореволюционной школе. Но и она, как известно, стремилась к этому, следуя идее И.Ф.Гербарта: «Главное в управлении не угрозы, не приказания, а умение занять детей, заполнить их время живым интересным делом» (Цит.по: 483, с.191). В советское время эта идея формулировалась так: «Умейте занять детей» – вот единственное правило школьной дисциплины» (Цит.по: 494, с.178).

В «Тезисах о школьном самоуправлении» (1923) говорилось, что учитель должен предоставить учащимся полную самостоятельность и стараться не подавлять их своим авторитетом.

Школьное самоуправление во многом копировало государственное управление советской республикой. Совет депутатов учащихся выбирал для

повседневной работы исполком, в нем функционировало несколько секторов воспитания: просветительный, санитарный, спортивный и др. Разнообразными были формы ученических организаций: комиссионная (в виде «комиссий»), секционно-звеньевая, артельная, бригадная. Часто различными были лишь названия, а содержание работы было одинаковым.

Например, учебная комиссия имела те же функции, что и бригада «за учебу»; санитарно-хозяйственная комиссия делала то же, что и бригада «за рационализацию хозяйства» и т.д. Самоуправление включало такие должности, как эксперт по спорам (возникающим в ходе игр), представитель класса перед учителем, заведующий школьной доской и др.

В самоуправлении ставились цели: сплочение школьного коллектива, воспитание сознательного и ответственного отношения учеников к своим правам и обязанностям.

К 1924 г. в большинстве школ II ступени функционировали ячейки пионерской организации. Пионерское движение должно было «сыграть крупную и большую роль в перестройке школы, в охране личности ребенка» – говорилось в постановлении Оргбюро ЦК ВКП (б) 1924 г.

В законах юных пионеров конкретно и четко обозначалась их жизненная, поведенческая, социально-личностная позиция: Пионер – за рост фабрик и заводов, за технические знания, за трудовую дисциплину; Пионер борется против пьянства и хулиганства, против религии.

О приверженности определенным идеям, принципам и нормам поведения напоминали красное знамя отряда, пионерский салют, красный галстук, текст Торжественного обещания, призыв «Будь готов к борьбе за дело рабочего класса!».

Пионеры и комсомольцы проводили субботники в помощь школам, больницам, детским домам; участвовали в массовых культурных и политических кампаниях; ухаживали за братскими могилами; создавали агитационные Ленинские уголки, участвовали в организации различных кружков, разрешали конфликты между педагогами и детьми. Они активно

работали в школьных учкомах – исполнительных органах ученического самоуправления.

Наряду с пионерскими и комсомольскими организациями первоначально действовали и другие объединения учащихся: скаутские, «Ордена иезуитов», «Общество бойкота безманикюрных» и др.

В методическом письме Наркомпроса РСФСР «О состоянии и мерах укрепления дисциплины в школе» (1928) указывалось, что в воспитании сознательной дисциплины центр тяжести нужно искать в правильной постановке и правильном ведении педагогического процесса в целом», «в предупреждении нарушений дисциплины, а не в борьбе с нарушениями и нарушителями. Дисциплину в школе нельзя устанавливать и поддерживать без практического участия в этом деле самих детей и детских организаций.

Принципиально важный момент в «укладе жизни» советской школы вплоть до 40-х г.г. – отсутствие официально признанной системы поощрений и наказаний. Ее категорическое отрицание мотивировалось необходимостью воспитывать у учащихся сознательность; другие стимулы и способы регуляции поведения считались не только ненужными, но и вредными.

Такая воспитательная установка до предела упрощала проблему, не соответствовала законам развития сознания личности, особенностям их проявления в детском возрасте.

Цель была взята правильно: воспитание и развитие самосознания, самодисциплины, новых отношений между людьми, исключая формальное соблюдение установленных правил и лицемерие. Но опора только на «внутренние» силы растущей личности, их фетишизация, отказ от использования внешних вспомогательных средств – приводили даже к противоположным результатам. В хорошей дисциплине многие видели «муштру», а в своеволии – свободную, раскрепощенную «коммунистическую» личность.

Новый «уклад жизни» школы создавался, прежде всего, примером учителя-воспитателя, воодушевленного идеей созидания лучшего мира, верой в

силу воспитания и огромные возможности молодого поколения в творчестве нового. Духовное единение педагогов и учащихся – основная тенденция в противоречивом развитии советской школы 20-х гг.

В 20-х гг. ведущее значение в управлении школой имел школьный совет, работающий под председательством заведующего школой. По уставу 1923 г. в него входили все работники школы, один представитель от техперсонала и врач. В составе школьного совета могли быть представители местных органов компартии, профсоюзов, советов, ВЛКСМ (уполномоченные соответствующими организациями), по одному от каждой организации. В заседаниях совета имели право участвовать по одному представителю от каждой из групп (классов) II ступени. Совет должен был проводить заседания не менее 1 раза в месяц.

По постановлению школьного совета производился перевод учащихся из группы в группу (с учетом их текущей учебной работы) и выдача удостоверений об окончании всего школьного курса или отдельных групп.

Жизнь первого школьного поколения революции в бурные годы НЭПа, сложный и интереснейший портрет одного из представителей этого поколения художественно изобразил М.Г. Розанов (псевдоним Н.Огнев) в книге «Дневник Кости Рябцева. Третья группа (1923-24 учебный год)», впервые вышедшей в 1927 году.

Ее герой – один из тех 15-летних подростков, детей трудящихся, кто после Октября впервые получил доступ к настоящему образованию в средней школе. Они решительно заявили о правах, данных им революцией. Дети знали, «за что боролись» старшие. Главное направление их жизни – священный принцип: «Прожить с пользой для себя и других, бороться за всеобщий коммунизм», «Живем для того, чтобы... построить новый, светлый и радостный коммунизм» (330, с.7, 107).

На примере ярких противоречивых представлений, суждений и переживаний литературного героя в книге показан повседневный быт школы II ступени, сложный процесс развития характеров учащихся и педагогов в

поисках новых жизненных и педагогических путей. Язык произведения, насыщенный типичным для той поры ученическим просторечием, позволяет хорошо почувствовать атмосферу школьной жизни в ее целостности и многообразии.

Умонастроение школьных работников («шкрабов» - как их тогда называли при общем стремлении к краткости наименований) ярко видно по формулировке в данной К.Рябцеву характеристике: «Типичный подросток по Стенли Холлу». Эта оторванная от живой жизни характеристика свидетельствует о том, как нелегко было в горячих и искренних, благородных порывах ершистого и своенравного подростка, в неровностях и противоречиях его характера увидеть подлинного сына своего времени, живую, деятельную личность.

Когда учительница по обычному обратилась: «Дети!» – К.Рябцев встал и сказал: «Мы не дети». Настаивая на своем, она услышала: «Потрудитесь быть вежливей, а то можно и к черту послать!»

Учитель обществоведения «Никпетож» (Николай Петрович Ожигов), представитель передовой интеллигенции, еще одолеваемой противоречиями в отношении к революции, – самый близкий К.Рябцеву человек. «Алмакфиша» (Алексей Максимович Фишер) – уходит от ответа на вопросы жизни, прикрываясь философскими сентенциями типа: «Количественно – изобилие эпохи, а качественно стоит по ту сторону добра и зла». «Зин-Пална» (Зинаида Павловна) – строгий, вдумчивый человек; ученики понимают и ценят ее сдержанное, не показное великодушие. «Елникитка» (Елена Никитична) – далекий от детей педагог, олицетворение мелочной, назойливой педагогической опеки.

В живой конкретности, в сочетании достоинств и недостатков книга показывает все педагогические атрибуты школы 20-х гг.: руководство школой, самоуправление, пионерский форпост, учебные занятия и др. Дальтон-план («лорд Дальтон») в представлении учеников выглядел так: это такая система,

при которой шкрабы ничего не делают, а ученику самому приходится все узнавать.

Сергей Блинов, председатель учкома, считал «предрассудком» правило приветствовать учителей при первой встрече словом и вставанием при их появлении в класс: «Какое же это самоуправление, если мы все должны делать по указке шкрабов? Многое взято из старой школы. Например, обязательное здорованье. Каждый из учеников, встретившись со шкрабом в первый раз за день, должен поздороваться. Это неправильно: а если ученику не до здорованья?» (330, с.37).

У такого рода фактов была, несомненно, положительная сторона: «уклад жизни» школы не просто «давался сверху» для послушного исполнения, а вырабатывался коллективно и проверялся на практике, побуждая всех к обдуманым действиям и согласному исполнению.

Но было и другое: удовлетворение беспорядочным, «свободным» проявлением коллективной жизни. Об этом писал П.П.Блонский на основе личных наблюдений: «Дети всецело предоставлены сами себе... Шум, грязь, драки... «Что это такое?» – «Это естественное воспитание», – с улыбкой отвечает учитель. Он не понимает, что жить без взрослых для детей неестественно» (164, с.297).

Самоуправление реагировало на многообразные ситуации в межличностных отношениях, оценивая и направляя их в нужное русло, содействуя тем самым работе учителей-воспитателей и вырабатывая у школьников определенные нравственные принципы и нормы, практические навыки поведения.

Нередко для этого использовались формы «дисциплинарного воздействия» – специальные комиссии, «прокуратуры», «товарищеские суды». Последние в практике отечественной гимназии начали применяться по инициативе Н.И.Пирогова. Их воспитательные цели, состав, функции он определил в 1859 г. в «Основных началах правил о проступках и наказаниях учеников Киевского учебного округа». После его отстранения от должности

попечителя учебного округа практика «товарищеских судов» («совестных судов товарищей») была прекращена.

Педагоги видели воспитательную направленность детского самоуправления прежде всего в развитии способности рассматривать и оценивать поступки, поведение товарищей с точки зрения общих, социально значимых интересов, а также самостоятельно принимать ответственные, деловые решения. Здесь не обходилось и без сведения личных счетов и различных «перегибов»: вывешивания в общественных местах листов с негативной характеристикой поведения отдельных учеников, карикатур и др.

Педагоги нередко «старались не мешать» детской самостоятельности, далеко не всегда могли придать решениям самоуправления педагогически целесообразную направленность. Численно утопающие в детской среде, они теряли контроль за ходом воспитательного процесса.

В «укладе жизни» школы 20-х гг. доминировало ее стремление повысить общественный статус, активно проявить себя в социальной среде, дать возможность детям утвердиться в своих силах и способностях, в своей самостоятельности. Школьники исполняли обязанности секретарей на сельских сходах, вместе с учителями проводили массовые культурно-просветительные, агитационно-пропагандистские, санитарно-оздоровительные мероприятия, выставки сельскохозяйственного и ремесленного труда, принимали участие в оборудовании клубных учреждений, библиотек, в строительстве и ремонте мостов, дорог и т.д.

Большое воспитательное значение имела организация революционных праздников: Октябрьской революции, Дня Парижской Коммуны, 1 Мая. Школьники часто выступали перед населением с концертами, спектаклями. Широко применялись различные формы распространения общественно-политической информации, материалов о международном рабочем движении, деятельности Коминтерна, МОПРа, военных событиях в мире. На эти темы школьники оформляли наглядные материалы («уголки»), используя свои рисунки, стихи и др.

Своеобразным зеркалом школьной жизни, активным фактором ее развития и проявления многообразных способностей детей, их активно-творческого отношения к действительности были стенные газеты.

Однако, несмотря на множество воспитательных элементов в жизни школы, она не могла обеспечить организационных условий, которые необходимы для достижения должных результатов воспитательно-образовательного процесса. Поэтому во второй половине 20-х гг. в школьной практике все более начинают использоваться средства, свойственные «старой школе».

М.В.Крупенина в статье «О воспитательных задачах в школе II ступени», опубликованной в органе научно-педагогической секции ГУСа «На путях к новой школе» (1928), обращала внимание на то, что «в области регулирования поведения учащихся с еще большей силой, чем в обучении, идет реставрация гимназических традиций» (242, с.26).

Официальная отмена наказаний в школе не мешала педагогам вводить «табели наказаний», «черную доску» для провинившихся детей. Меры воздействия на нарушителей дисциплины типа наказания применялись и в системе ученического самоуправления: общественное замечание, лишение права на время участвовать в играх, критика через стенгазету, карикатуры и др.

Социалистическое соревнование, вошедшее в «уклад жизни» школы в 1929 г., рассматривалось как главный метод ленинско-сталинского воспитания учащихся школы и учителя.

Индивидуальные добровольные социалистические обязательства детей должны были включать обдуманые, конкретные, посильные задачи работы ученика в школе, требующие от него дополнительного напряжения, мобилизации сил. Наркомпрос стремился превратить соревнование в живое, творческое, близкое уму и сердцу учеников и учителей дело.

Усиление жизненной направленности обучения. С Октября 1917 г., в соответствии с установками на единую трудовую и светскую школу, научный характер образования, воспитание активных и сознательных строителей нового

общества школа решительно изменяла не только свою структуру, систему управления, но и учебные планы и программы, весь «уклад жизни» учителя и ученика в школе, включая характер их взаимоотношений в учебной работе.

Постановлением Совета Народных Комиссаров 17 февраля 1918 г. упразднялась должность «законоучителя» в школе. Но в некоторых учебных заведениях она продолжала существовать, ее оплачивали родители. С начала 1918/1919 учебного года преподавание Закона Божия запрещалось категорически. В конце 1917/1918 учебного года из средней общеобразовательной школы был исключен латинский язык как обязательный предмет.

Наркомпрос РСФСР предоставил право местным органам образования, учитывая общие указания, содержащиеся в документах Советского правительства о школе, самим определять учебные планы и программы. Прием в 1 класс с 8 лет должен был производиться «без всяких испытаний».

В Петрограде для разъяснения и внедрения новых основ содержания обучения в школе был создан Институт коллегии районных инструкторов (1919-1921 гг.). Одной из главных задач его были методическая и административная работа в учреждениях образования.

Гуманитарные, «словесные» предметы стали представляться как комплекс знаний о природе и обществе. Им отводилась решающая роль в формировании материалистического мировоззрения и коммунистических убеждений при тесной связи знаний с производительным трудом, на котором должна базироваться вся жизнь и деятельность школы.

Выступая на Педагогических курсах в Петрограде в сентябре 1918 г., А.В.Луначарский сказал: «Преподавание истории с той точки зрения, чтобы научить людей «идее» постепенности, закономерности, эволюции, должно быть отброшено; преподавание истории в направлении создания «народной гордости», «национального чувства» и т.д. должно быть отброшено; преподавание истории, жаждущей в примерах прошлого найти хорошие образцы для подражания, должно быть отброшено» (Цит.по: 494, с.184).

Изучение систематического курса истории в школе не считалось необходимым. Это решение было вызвано не только революционной нетерпимостью, но и тем, что теоретические вопросы истории требовали новой основательной разработки. «Марксистские кадры», необходимые для этого, были немногочисленны, большая часть их находилась на фронтах гражданской войны, в системе управления государством.

Общий курс истории заменялся изучением истории труда и культуры. Изучение истории должно было подводить учащихся к пониманию современных событий. Содержание курса истории приводилось в соответствие с задачами социалистического воспитания.

Качественно новое явление в деятельности отечественной средней общеобразовательной школы – введение труда в учебный план школы, создание трудовой и общественно-значимой основы обучения и воспитания.

В этом плане ставилась и решалась задача политехнического обучения. «Политехнизм не есть какой-то особый предмет преподавания, – разъясняла Н.К.Крупская, – он должен пропитывать собою все дисциплины, отразиться на подборе материала и в физике, и в химии, и в естествознании, и в обществоведении» (253, с.195).

Общественнополезный труд, занятия столярным, слесарным, токарным делом, работы в поле, саду, огороде, социально-культурная работа должны были способствовать развитию активности, инициативы, наблюдательности, трудолюбия, коллективизма. Важное воспитательное значение приобрели рисование, лепка, игры, спорт, ритмика.

В школе стали господствовать активные, развивающие способности детей методы обучения и воспитания. Ребенок «должен учиться всем предметам гуляя, коллекционируя, рисуя, фотографируя, моделируя, лепя, склеивая из картона, наблюдая растения и животных, растя их и ухаживая за ними» (Цит.по: 494, с.185). «Детская энциклопедия» предлагалась как основной предмет преподавания.

Такая учебно-педагогическая практика, во многом соответствующая задачам и особенностям работы в начальной школе, не могла иметь место в старших классах. Здесь связь обучения с трудом стала осуществляться преимущественно при изучении предметов физико-химического и обществоведческого циклов, в ходе экскурсионно-исследовательской работы.

П.П.Блонский в книге «Трудовая школа» категорически отрицал все основные элементы организации обучения в дореволюционной гимназии: урок, класс, предметное обучение, учебники, расписание уроков, учебные отметки, классные журналы, экзамены, домашние задания. «Еще гимназистом старших классов я любил смеяться, издеваясь над нелепостями гимназического воспитания, и, когда я пришел в университет, нелепости университетской педагогики уже не были для меня неожиданностью... Я понял, что все воспитание было очень, очень разработанной системой воспитания тупого и бессовестного человека... Вот почему я с таким увлечением отдался в период 1917-1921 гг. разрушению этого проклятого воспитания» (162, с.43).

П.П.Блонский выступил против «современного калейдоскопического метода одновременного занятия различными науками». Он предложил «студийную форму» организации школьных занятий. Это значит, что вся учебная работа должна проводиться в пяти студиях: физико-математической, биологической, социально-исторической, литературно-философской и философско-географической. Учебно-воспитательный эффект такой организации занятий он видел в том, что ребенок «переживает несравненно полнее и цельнее метод, основные цели и характер системы данной науки» (162, с.234).

Его идея «вживания» в определенную область научных знаний заинтересовала многих педагогов. Ее активно восприняли опытно-показательные школы Наркомпроса, пропагандирующие и активно реализующие принципы советской системы воспитания и обучения.

Школы и учителя, соглашаясь с возможностью самим определять формы и методы обучения, считали необходимыми общие учебные программы,

просили Наркомпрос ускорить их создание. Выработанные Наркомпросом программы появились к концу 1918 г., они носили примерный, рекомендательный характер (рассылались на места в литографированном виде). В 1919 году Наркомпрос издал учебные планы и программы под названием «Материалы по образовательной работе». Ориентируясь на них, учителя сами составляли программы для своей школы.

Программы Наркомпроса 1920-1921 гг. были разработаны с учетом опыта, научно-методической практики дореволюционной средней школы. При этом существенно изменялись программы по истории, литературе, естествознанию. Опубликованный в 1920 г. учебный план был построен по предметной системе. Исключение составлял первый год обучения, где предусматривалось комплексное построение учебного процесса. Этот учебный план также не был обязательным.

По числу учебных часов здесь первое место занимали русский язык и литература. Кроме них в перечне предметов значились: физика, химия, биология, география, астрономия, метеорология, математика, общественно-исторические науки, искусство, физическое воспитание и иностранные языки. Особых часов на труд не отводилось. Это объяснялось тем, что труд как основа учебного процесса и всей школьной жизни должен был «пронизывать» все изучаемые предметы.

Одновременно были изданы и «Примерные учебные программы», также не обязательные. По образному выражению М.М.Пистрака, они были программами для «советской гимназии». В этой характеристике отразилась их направленность на систематическое изучение основ наук, расширение объема и повышения уровня знаний учащихся. Авторы программ, подчеркивая жизненный характер приобретаемых в школе знаний, указывали на недопустимость подчинения научно-технического содержания учебного предмета трудовым процессам.

Жизненно-практическая работа, по их мнению, должна определяться содержанием предмета и его логикой. В объяснительной записке говорилось,

что метод «трудового комплекса», когда научные сведения группируются вокруг трудового задания и ему подчиняются, основан «на моменте случайности». Программы учитывали необходимость «методической последовательности».

Программы 1920 г. ввели в учебный процесс принцип историзма. В программах по математике, русскому языку содержался значительный объем знаний по их истории. Это новшество перегружало программы, не позволяло отражать межпредметные связи.

В 1921 г. Наркомпрос издал «Программы семилетней единой трудовой школы». Они были тесно связаны с послеоктябрьской современностью, побуждали к развитию самостоятельности учащихся и педагогов. Вместе с тем, как утверждают исследователи, эти программы не имели единого концептуального основания.

По предметам математического цикла они не уделяли должного внимания теоретическим выводам и обобщениям. Центр тяжести переносился на изучение объектов окружающей школу среды, фактов и сведений из повседневной жизни.

В изучении дисциплин гуманитарного цикла господствовал абстрактно-социологический схематизм, было очень мало сведений об исторических лицах, конкретно-исторических событиях культурной и научной жизни.

С целью воспитания классово-сознательных, «общественно-грамотных» граждан в 1921 г. была введена новая учебная дисциплина – обществоведение. Программа по этому предмету включала историю культуры, историю новейшего времени, историю социализма, основы экономической науки. Исторический процесс обосновывался с материалистических позиций, на первый план выдвигалась история трудящихся масс, классовой борьбы как движущей силы общественного развития. При этом усвоение школьниками сложных социально-политических и экономических понятий не подкреплялось конкретным историческим материалом.

В разработке данного курса принимали активное участие А.В.Луначарский, Н.К.Крупская, М.Н.Покровский. С 1923 г. отдельные учебные предметы в начальной школе растворялись в комплексных темах («Наш город», «Осень», «1 Мая» и др.). В старших классах предметная система в основном сохранялась. Комплексное обучение, ориентирующее школу не на изучение учебных предметов, а на ознакомление детей с окружающей реальной действительностью по схеме: природа и человек-труд-общество, не находило большого числа сторонников среди учителей общеобразовательной средней школы.

Первые обязательные государственные программы, введенные в практику школы в 1927/1928 учебном году, для старших классов были предметными. Однако, благодаря общей установке на жизненную направленность обучения и межпредметные связи, комплексные темы и там сохранялись. Это вело к неэкономному использованию учебного времени, имели место повторы, дублирование изучаемого материала.

Организационно-методические основы «воспитывающего обучения» в отечественной общеобразовательной средней школе (20-е гг. XX века). Всероссийское совещание преподавателей физики, химии и космографии, состоявшееся 5-6 июня 1917 г., приняло резолюцию, где говорилось: «Все преподавание в средней школе вести так, чтобы оно являлось непрерывным радостным трудом, пробуждающим творческую инициативу учащихся» (Цит.по: 494, с.187). Участники совещания потребовали срочно включить в учебный план школы химию в качестве самостоятельного учебного предмета.

И хотя основной формой учебной работы тогда еще оставался урок, его методическое оснащение существенно изменялось путем широкого использования лабораторных занятий, фенологических и метеорологических наблюдений, экскурсий на предприятия. Стали применяться сдвоенные уроки по 90 минут. Развитие наблюдательности и творческой активности, навыков самостоятельной познавательной деятельности становилось одной из главных задач обучения, тесно связанных с воспитанием.

Преодолевая отрыв обучения от жизни, авторитарно-догматические методы, вербализм и книжность в обучении, педагоги пренебрегали такими формами учебной работы, как письменные упражнения, работа с книгой, объяснение материала учителем, – видя в них нечто совершенно устаревшее. Другая причина этого: старые учебники во многом не соответствовали изменившимся педагогическим требованиям, а новых еще не было. Недооценивалась работа над текстами художественных произведений, историческими документами.

Отход от зубрежки и «муштры» в обучении вел фактически к ликвидации педагогической функции закрепления и повторения пройденного, что не могло не сказаться на общих педагогических результатах.

Все эти тенденции были закреплены первыми советскими документами о школе.

Педагоги 20-х гг. исходили из того, что целостный педагогический процесс «только условно, в целях теоретического анализа» можно представлять как состоящий из двух элементов – воспитания и обучения.

В методике обучения всеохватывающее значение приобрел исследовательский принцип. На его основе действовали методы обучения: активно-трудовой, лабораторный, эвристический, экскурсионный. Группы (звенья) учащихся обычно самостоятельно осваивали учебную тему, планировали ход работы. Она учитывалась также коллективно, по ее результатам: докладам, изготовленным наглядным материалам. Учитель должен был выступать в основном в роли консультанта. Распространенными были бригадно-звеньевая и лабораторно-кабинетная формы организации учебного процесса.

Новая методика обучения требовала, чтобы явления жизни схватывались «на лету», в их живой конкретности. Эмоциональное начало в обучении превалировало над рациональным. Мало внимания обращалось на изучение причинно-следственных связей, сущности явлений.

По любому предмету ученики в результате наблюдений делали в тетрадях своеобразные отчеты в виде рисунков, таблиц, схем, диаграмм, применяя при этом различные элементы художественного оформления материала, развивая свои эстетические представления по отдельным учебным темам.

В стремлении решительно преодолеть мертвенность, искусственность изучения наук о природе в старой школе, некоторые педагоги-методисты призывали все преподавание естественных дисциплин перенести из классных помещений в обстановку непосредственного общения с живой природой. В преподавании физики учителя широко использовали жизненный опыт учащихся, их интерес к различным проявлениям законов физики и химии в окружающей жизни, в технике и производстве.

При знакомстве, например, с силой тяжести ученики находили центры тяжести у различных предметов, наблюдали многообразные случаи их равновесия и устойчивости, выясняли, почему предмет труднее поднять, чем столкнуть и т.д. Решая вопросы повседневной практики, связанные с силой тяжести, ученики приближались к усвоению сущности происходящих в мире явлений, их закономерностей.

В обучении всемерно усиливалась его идейно-мировоззренческая и жизненно-практическая направленность. Познавательный процесс не замыкался в стенах класса, школы, учебной лаборатории. Учителя считали необходимым довести этот процесс до включения в общественно-полезную работу.

Например, весной, при изучении водоемов, болотистых мест, на основе знания о том, что вода может стать рассадником многих заболеваний, – группа учеников обследовала местные пруды на предмет пригодности воды для питья, находила места, где застаивается и гниет вода, распространяя заразные явления.

Работу по санитарии другая группа учащихся проводила, обследуя улицы деревни, свалки мусора и скопления грязи. В результате школа организовывала работу по очистке улиц, озеленению, посадке цветов. За цветами, деревьями

ученики ухаживали, вели наблюдения, делали записи, отражая пройденный в школе учебный материал.

Видя пользу от этой школьной работы, население проникалось уважением к ученикам, учителям, выражало готовность помочь школе в ее нуждах. У школьников развивалось умение работать сообща, чувство собственного достоинства и уверенность в своих силах.

В целях укрепления связи школьного обучения с жизнью, развитием и преобразованием общества педагоги-методисты 20-х гг. выдвинули принцип локальности. Его суть – творческое применение установок и положений общих для всех школ учебных программ к конкретным условиям местного края, с учетом особенностей его природы, быта людей, хозяйственно-трудовой деятельности и общественной жизни.

Принцип локальности в опыте многих школ способствовал развитию краеведческой работы, созданию действенной связи обучения с общественно-политической жизнью и трудом народа.

Это направление учебной работы сопровождалось практическим применением другого принципа – сезонности. Он использовался главным образом при изучении природоведческого материала и означал приспособление процесса обучения к сезонности в природе и сельскохозяйственных работах. Недостатком в данном случае было то, что отнесенность учебных тем к тому или иному сезону мешала целостному восприятию и осмыслению жизненных явлений.

Важное значение в методике обучения приобрел принцип концентрации учебной работы вокруг комплекса отдельных тем, вопросов и практических дел учащихся. Изучение природы и человеческой деятельности в их единстве дало мощный толчок развитию педагогической мысли и экспериментально-опытной работы.

Существенно менялось отношение школьников к учению, важные изменения происходили в мотивации овладения знаниями и практическими навыками. На принципиально новый уровень поднималось действие принципа

сознательности обучения, по-новому стали восприниматься показатели эффективности и качества обучения, его воспитательная ценность.

Возникнув как протест против механического усвоения разрозненных знаний и формализма в обучении, принцип концентрации породил другую крайность – преувеличение роли наблюдения и практических работ в обучении, умаление или игнорирование принципа систематичности и последовательности в освоении теоретического материала.

Изучение языка и литературы в 20-х гг. строилось на решительном отходе от засилья грамматики в дореволюционной школе. Преобладающими стали «наблюдения за языком». Это качественно повышало сознательность в овладении языком, но отрицательно сказывалось на грамотности, усвоении орфографических умений и навыков. Непосредственно на задачи воспитания выходило изготовление разного рода плакатов, материалов для стенгазет и т.д.

Большое значение придавалось творческим сочинениям и рефератам. Ученики VI класса писали сочинения на темы: «Внешний и внутренний комизм комедии «Недоросль», «Особенности поэзии Державина сравнительно с поэзией Лермонтова», «Купеческий быт в произведениях Островского».

Как жизненно важный предмет преподавалась математика. Изменялось содержание математических задач, расширялось представление о применении математики в области техники, строительства, военного дела.

Запрет домашних заданий, отсутствие строгого подхода к оценке результатов обучения, приоритет коллективной учебной работы над индивидуальной, противопоставление самостоятельной работы ученика «методу готовых знаний», принижение роли учителя – порождали поверхностность в обучении, безответственность, либерально-снисходительное отношение к делу, неспособность преодолевать трудности в усвоении «неинтересного» и теоретически сложного материала.

Эти явления были следствием неопределенности в содержании обучения, которая рассматривалась даже как большое достижение новой педагогической мысли и практики. Н.А.Полянский, В.Н.Шульгин и ряд других деятелей

Наркомпроса отрицали необходимость разработки учебных планов и программ школы «в центре», полагая, что это будет ограничивать методическое творчество педагогов на местах, породит чиновничье отношение к делу.

Методика обучения, опирающаяся не на комплекс методов в их многообразии, а лишь на некоторые из них и в первую очередь на те, которые в «старой» школе недооценивались или игнорировались, - не могла обеспечить необходимой эффективности обучения в его воспитательной направленности. Идея «свободного воспитания» распространилась на весь учебно-воспитательный процесс.

Лучшие учителя-практики стремились освободиться от абсолютизации отдельных форм и методов обучения. Они выходили за пределы «комплексных тем», сохраняли совершенно необходимые элементы учебного процесса. Проводились специальные уроки сообщения знаний учителем. Выделялось время для обобщения знаний, закрепления умений и навыков, особенно по русскому языку и математике. Усиливалось значение учебной работы на пришкольных участках.

В отчетах школ того времени отражается неудовлетворенность учащихся однообразием учебных занятий по комплексным темам.

Школа использовала положительные моменты организации обучения по дальтон-плану: умение учащихся планировать и организовывать свою учебную работу, выполнять отдельные виды деятельности в определенной последовательности, создавать коллективные и индивидуальные формы работы, корректировать ее с учетом практических результатов деятельности. В этих качествах, необходимых для успеха любой деятельности, ярко проявлялась воспитательная функция обучения.

В целом же применяемый в школе 20х гг. комплекс методических средств, обеспечивая общее развитие личности по линии ее самостоятельности, практических способностей, коллективизма и заботы об общем благе, т.е. ее подготовку к жизни в новых условиях, – упускал из виду другую задачу школы:

подготовку к продолжению образования в высшей школе, где неизмеримо возрастает уровень научно-теоретического знания.

Отсутствие учебников и специальных учебных пособий, по которым можно было бы воспроизвести проделанную в классе работу, повторить учебный материал, вызвало к жизни особый вид «учебного пособия» – записи учащихся со слов учителя. Бесконтрольное ведение этих записей, стремление записать все, что говорилось и делалось на занятиях, приводило часто к тому, что записи становились рассадником всяческой безграмотности – научной, политической, орфографической, стилистической.

Неудовлетворительная подготовка к поступлению в вузы – так определяется основной недостаток общеобразовательной школы в постановлении СНК РСФСР 23 июля 1926 г. Названы причины этого: квалификация преподавательских кадров, совершенно недостаточный приток в школу новых педагогических сил и убыль старых квалифицированных учителей; отсутствие твердо установленных программ, учебных планов, а также правил, регулирующих жизнь и работу школы; низкий уровень методического руководства школой II ступени со стороны центральных и местных органов Наркомпроса.

Преодолевая имеющиеся недостатки, в том числе и в методике обучения, советская школа уже с конца 1926 г. стала активно переходить с комплексной системы обучения на предметную, что позволило значительно увеличить процент ее выпускников, поступивших в вузы. Среди принятых в вузы в 1927 г. окончившие рабфаки составляли 28,7%, техникумы – 9,5%, профшколы взрослых – 9%, общеобразовательную среднюю школу – 46,5%.

В обучении рационально стало использоваться время учебных занятий, в практику обучения начали входить диктанты, ранее запрещенные. Вопреки запретительным инструкциям, расширялось применение домашних заданий.

В воспитательном отношении важно, что в конце 20-х – начале 30-х годов началось широкое приобщение учащихся к сокровищам художественной

литературы, к произведениям А.С.Пушкина, И.С.Тургенева, Н.А.Некрасова, Л.Н.Толстого, А.П.Чехова, Ф.М.Достоевского, И.В.Гете, В.Шекспира.

3.3. Общая направленность «уклада жизни» и обучения в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (1931-1953 гг.)

Изменение целенаправленности в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы. Школа не могла выйти на новое качество дисциплины, и это отрицательно сказывалось на многих направлениях ее педагогической деятельности. Отчеты инспекторов областных отделов образования отражали такие факты: «Во многих школах отдельные школьники своими выходками «срывают» уроки, не здороваются, толкаются на переменах, кричат и дерутся, портят социалистическое имущество, а нередко и злостно хулиганят» (Цит.по: 483, с.193).

Родители на собраниях также жаловались на плохую дисциплину в школе, беспорядок. «Пионерская правда» в конце 20-х гг. сообщала: «На переменах ученики устраивают драки, в результате которых часто приходится отправлять пострадавших из школы в приемный покой».

Неблагополучие со школьной дисциплиной значительно усилилось в начале 30-х годов, на это указывалось в постановлении ЦК ВКП (б) о школе 25 августа 1932 г. Непосещение учениками школы, пропуски занятий, воровство одежды из школьного гардероба, грубое отношение к педагогам и т.д. – о таких фактах сообщали родители, учителя, школьники в своих письмах и телеграммах в Наркомпрос, Совнарком и лично И.В.Сталину. «На уроках шум и крики, иногда «кошачьи концерты». На переменах творится нечто невообразимое: тут и «жманье масла», «стенка на стенку», «качка» (Цит.по 483, с.193).

На устранение дисциплинарного неблагополучия в школе было направлено специальное постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) 3 сентября

1935 г. «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней школе». В нем отмечалось, что «не приняты до сих пор меры к установлению в школах чистоты и внешнего порядка, являющихся одним из важнейших средств воспитания культурных навыков у учащихся (89, с.170).

Постановление обязывало разработать и внести на утверждение правительства не позже 1 января 1939 г. проект Устава для каждого типа школ. Этот документ должен иметь «категорический и совершенно обязательный характер как для учащихся, так и для учащихся».

Этот основной документ должен определять: цель и задачи школы, ее организационную структуру, права и обязанности администрации школы, педагогов и школьных организаций. Он должен «твердо устанавливать учебный режим и основы внутреннего распорядка в школе и правила поведения учащихся в школе и вне ее. В основу правил поведения учащихся положить строгое и сознательное соблюдение дисциплины, вежливое отношение к товарищам и старшим, привитие культурных навыков, бережное отношение к школьному и общественному имуществу, а также меры решительной борьбы с проявлениями хулиганства и антиобщественными поступками среди детей».

Школьный комсорг (тогда штатная должность) В.П.Тихомиров, только начавший работу в школе, писал в своем дневнике: «До сих пор не закончен ремонт школы. Ребята уже наведываются в школу, а везде беспорядок: в пионерской комнате, в учительской, в раздевалке. Ребята приходили неряшливо одетыми, грязными. Но педагоги на это не обращали внимания. Эта нетребовательность к внешнему виду детей меня поразила. Было педсовещание. Стоял вопрос, как образцово начать новый учебный год. План первого дня разработан довольно детально» (380, с.44).

В 1936 г. журнал «Средняя школа» № 3, поместил три отрывка из «Руководства для немецких учителей» А.Дистервега. Его правила для школы широко использовались отечественными педагогами в дореволюционное время. Были напечатаны фрагменты рубрик, озаглавленных так: «Правильное, т.е. безусловно точное начало ежедневных занятий», «Внешняя выправка

учащихся», «Громкие, ясные, определительные и быстрые ответы и такова же речь».

Нарком просвещения РСФСР В.П. Потемкин в своих речах, выступлениях и в 1940 г. называл важнейшей проблемой школы укрепление дисциплины, главным средством чего считал пример учителя, классного руководителя, директора школы. «От качества урока, от личного профессионального и идейного, политического авторитета учителя это дело зависит едва ли не на 90%» (357, с.88).

По данному высказыванию видно, как дело школьного воспитания все более смешалось на учебный процесс, в область «воспитывающего обучения». В Постановлении X Пленума ЦК ВЛКСМ 10 января 1940 г. предписывалось: «судить о результатах работы каждой комсомольской организации прежде всего по тому, как поставлена учеба и дисциплина в школе». «В руководстве пионерами много шаблона и формализма», пионерработа сводится к проведению пионерских сборов. Было дано указание о привлечении учителей «к обсуждению вопросов работы комсомольской организации».

Еще не было утрачено понимание необходимости строить воспитание на общественно-полезной работе в школе и вне ее. В постановлении предлагалось принимать активное участие в решении хозяйственных вопросов школы, в улучшении работы школьных столовых, вести работу по созданию плодовых садов, огородов, цветников (80, с.281-283).

Линия на укрепление связи деятельности ученических комсомольских и пионерских организаций с внутришкольной работой и на усиление роли школьной администрации и педагогов в руководстве комсомольскими и пионерскими организациями учащихся – получила дальнейшее развитие в Постановлении XII пленума ЦК ВЛКСМ (март 1944 г.). Цель школы – воспитание детей «сознательными, дисциплинированными, всесторонне развитыми гражданами, готовыми пойти на любые трудности и испытания, выполнить любую работу, необходимую для Родины».

Директор школы получил право приостанавливать решение комсомольской организации и ставить вопрос перед райкомом ВЛКСМ его отмене. Старший пионервожатый стал подчиняться директору. Учителя (независимо от того, состоят они в комсомоле или нет) получили возможность присутствовать на всех комсомольских собраниях и участвовать в их работе. Комсомольцам запрещалось вмешиваться в работу учителей и критиковать их на собраниях и в стенгазетах. Комсомольцы и пионеры должны активно участвовать в проведении организуемых педагогами массовых политических и культурных мероприятий, быть примером в учебе и соблюдении «строжайшего порядка» в школе.

Названы направления комсомольско-пионерской работы: проведение экскурсий, походов, соревнований, массовых игр, смотров художественной самодеятельности, выставок творчества учащихся. Необходимо изучать военное дело, развивать физическое воспитание, активизировать работу политехнических, литературных и других кружков. Общественно-полезные дела: выезды на сельхозработы, трудовые воскресники, помощь семьям фронтовиков, работа по обеспечению школ топливом, по уборке школьных помещений; в освобожденных районах – помощь старшеклассников в восстановлении и оборудовании школ.

В послевоенное время в школьном воспитании стали доминировать цели идеологического, политического просвещения. В конце 1948 г. ЦК ВКП (б) принял постановление «О мерах по устранению перегрузки школьников общественной и другой неучебной работой». В нем было указано на недопустимость того, что многочисленные общественные мероприятия в школе нередко проводятся в учебное время, мешают культурному досугу детей и их отдыху.

В резолюции XI съезда ВЛКСМ (апрель 1949 г.) работа комсомола в школе направляется на решение двух задач: повышение качества обучения, укрепление дисциплины и порядка в школе; политическое просвещение «под руководством директора, учителей и классных руководителей», в ходе которого

необходимо показывать «преимущества социалистического строя над капиталистическим, превосходство советской культуры, идеологии и морали над буржуазной культурой, идеологией и моралью.

Перечислены формы работы: лекции и доклады на общественно-политические, литературно-художественные и естественно-научные темы, политинформации, собеседования, конференции, обсуждение газетных материалов и политической литературы, разъяснение основ международной и внутренней политики советского государства. Очень скупо сказано о практических делах комсомольцев: принимать посильное участие в общественно-полезном труде, в оборудовании школ, в радиофикации и электрификации, в работе на пришкольных участках. Особое внимание должно уделяться физкультурной и спортивной работе.

К началу 50-х гг. школьное воспитание по существу свелось к просвещению и «культурничеству», стало замыкаться в стенах школы, приобретало все более авторитарный характер. Отсутствие серьезной общественно-значимой мотивации в практической деятельности и поведении школьников, отрыв от труда и жизни народа, социальная пассивность, преобладание словесно-книжных методов воспитания – порождали сложный комплекс негативных педагогических явлений: формализм, «раздвоение» морального состояния, равнодушие, разного рода «протестные» явления в образе жизни учащихся, особенно в области культуры («стиляжство»).

Предельное сужение сферы школьного воспитания, его системы средств возникло не само по себе. Он явился следствием чрезвычайно упрощенного подхода к разработке и постановке целей воспитания.

Противоречивость «уклада жизни» школы 30-х – начала 50-х годов XX в. Главным в жизни школы 30-х гг. стал лозунг «За учебу!». Учебная работа и ее результаты легли в основу соцсоревнования школьников, отдельных классов и школ. Это направление педагогической деятельности связывалось с массовым движением стахановцев и колхозников-ударников за высокую производительность труда и освоение новой техники.

Соревнование привело в школе к развитию взаимопомощи в учебе и к широкому использованию системы индивидуального и коллективного поощрения. Стали проводиться праздничные вечера соревнования, слеты отличников учебы. О ходе соревнования классов, отдельных учащихся сообщалось в приказах директора школы. Родителям посылали поздравительные письма от имени педагогического коллектива.

Передовые классы награждались школьным переходящим Красным Знаменем. Учащиеся, проявившие большое усердие и значительные успехи, получали премии и подарки – книги, абонементы в театр, художественные картины, путевки на дальние экскурсии и в дома отдыха. Витрины по отдельным классам позволяли наглядно вести учет соревнования.

В ходе соревнования учитывались учебные успехи, дисциплина, участие в кружковой и общественной работе. Соревнование велось и по группам классов: I-IV и V-X, что позволяло судить о школе в целом.

Школы, награжденные переходящим Красным Знаменем области, облисполком заносил в областную Книгу почета.

С середины 30-х гг., когда ведущей силой в школьном воспитании стал институт классных руководителей, – педагогическое влияние «уклада жизни» сместилось на «уклад жизни» ученического класса. Усиление ответственности в воспитании и развитие индивидуального подхода в нем произошло при значительном сокращении социальной базы воспитания. Уменьшились возможности, масштабы общественно-полезной деятельности школьников, сократилась сфера их социального поведения. В воспитании стали усиливаться нравственные ценности «малой группы».

На каждую четверть учебного года классный руководитель составлял план работы по сплочению классного коллектива; план обсуждался активом класса и утверждался директором. К выполнению плана привлекался родительский актив класса, 3-5 человек. На ежемесячных классных собраниях нередко выступали участники гражданской войны, члены партии, ударники производства.

Каждому ученику за четверть в «Ведомости об успеваемости» выставлялась отметка за дисциплину. На последнем в четверти классном собрании шло обсуждение учебных успехов и поведения каждого ученика. Классный руководитель не только объявлял оценки, но и разъяснял индивидуальные задачи на следующую учебную четверть. В восприятии школьника этого времени «уклад жизни» школы, система ее деятельности представлены так: «Внешний лоск у школы есть, а внутренняя жизнь выхолощена» (231, с.34).

Школьное соревнование приобретало и некоторые явно неоправданные формы: стремление к досрочному окончанию школы, ускоренному переходу из класса в класс. Принимались обязательства, отражающие лишь общие цели и обычный круг обязанностей педагогов и учащихся: стремление к 100% успеваемости и отличной дисциплине, улучшение общественной работы, повышение квалификации и др.

Обязательства нередко оформлялись по стандарту, без учета реального состояния и перспектив работы. Педагогическая печать тех лет отмечала элементы формализма, трафарета и искусственности в организации школьного соревнования.

В мае 1938 г. А.С.Макаренко, ссылаясь на многочисленные письма учителей и родителей, говорил о «перегибах», которые ведут в школе к «бюрократическому омертвлению идеи соревнования». «Увлечение цифровыми результатами и сводками, дающими почву для развития очковтирательства», морально разлагает учащихся и учителей (Цит.по: 494, с.197).

В школах слабело внимание к вопросам воспитания, выходящим за пределы обучения; росло непонимание специфики и значимости воспитания. В.П.Тихомиров в сентябре 1935 г. в своем дневнике так отразил впечатления от посещения урока в IV классе: «Урок вел преподаватель неплохо, но мало уделял внимания тому, что делалось в классе. Он не видел, не чувствовал класса... Вышел отвечать ученик, неряшливо одетый, – у ребят это вызвало смех. Разве не должен был педагог реагировать на это? Пришла мысль, что

форма является совершенно необходимой для школьников. Она может сыграть большую, организующую роль» (380, с.46).

В стране возникло движение учителей-отличников, т.е. тех, кто добивался полной успеваемости, осознанных и прочных знаний, отличного поведения учащихся. Широко известны стали директор московской школы № 110 И.К.Новиков, учительница Добрянской средней школы Пермской области А.М.Дерябина, учительница средней школы № 5 г.Калязина Калининской области В.Н.Лаврова и др. Героем школы стал учитель – «предметник».

В начальной школе пример показывали Чебаковская школа Ярославской области (учитель Н.М.Головин), Нижнедевицкая Воронежской области, Старопашенская Московской области, Березовская Западно-Сибирского края. Опыт этих и других средних школ обобщался и пропагандировался в основном в плане решения трех задач: успешное обучение, воспитание сознательной дисциплины, воспитание культуры поведения (второе и третье предусматривало в основном поведение на уроке, в школе).

Такая односторонняя установка школы на учебный процесс в определенной мере объяснялась задачей завершения в стране к концу второй пятилетки (1937) всеобщего обязательного 7-летнего обучения. Усилия школы направлялись на предупреждение неуспеваемости и преодоление второгодничества; для этого необходимо было значительно повысить уровень преподавания, методического мастерства учителей.

Л.Холмс, всесторонне изучив опыт работы московской школы № 25 в 1931-1937 гг., представляет ее как образец, своеобразный эталон советской школы 30-х гг. Здесь учились дети И.В.Сталина, Л.П.Берии, Г.М.Маленкова, Н.А.Булганина и других видных партийных деятелей – наряду с детьми, проживающими на территории микрорайона этой школы. Л.Холмс изучил ее архивные материалы, печатные материалы о ней, беседовал с многими ее выпускниками, дожившими до наших дней.

Являясь победительницей различных конкурсов и обладательницей многих призов и наград, школа № 25 в то же время не пользовалась

расположением некоторых видных деятелей Наркомпроса РСФСР. Н.К.Крупская, С.Т.Шацкий, Л.К.Шлегер, А.А.Ушаков характеризовали ее как типично «сталинскую» школу дисциплины, муштры, политической пропаганды и зубрежки. Л.Холмс и выпускники школы категорически возражают против такой односторонне негативной оценки.

«Школа № 25 была диалектическим единством противоположностей, противоречий: подчинение и свободный выбор; зубрежка и спонтанность; недетская серьезность и беззаботный смех; манипулирование и инициатива; напыщенность и основательность; единообразие и разнообразие. Это противоречивое сочетание произвело на свет поколение «борцов за коммунизм», преданных системе и «справедливому обществу», рожденному этой системой», – заключает Л.Холмс (483, с.225).

В этой школе «ученики и родители сами помогали разрабатывать строгие школьные «правила внутреннего распорядка»... В ней муштра и дисциплина, как ни странно и ни удивительно, не исключали творческие методы и стимулирующее обучение». Известный американский педагог Д.Каунтс, посетивший школу осенью 1936 г., сказал: «Прекрасные дети – веселые и любознательные» (Цит.по: 483, с.225).

О своих встречах и беседах с бывшими учениками школы № 25 Л.Холмс пишет, что все они «неизменно вежливые, восприимчивые и радушные», всегда готовы «щедро поделиться воспоминаниями о любимой школе». Они все как один утверждают, что «в школе существовала здоровая, дружеская атмосфера и превалировало интересное творческое преподавание. О строгой школьной дисциплине вспоминают с гордостью и тут же со смехом припоминают забавные случаи нарушения оной...».

Некоторые из их высказываний: «Школа была лучшим временем моей жизни»; «Мы хотели стать борцами за всемирную революцию»; «Мы жили в культе безбытности»; «Мы были неиспорченные. Недаром мы выиграли войну». Об аресте отца сказано: «Я знал, что отец невиновен... Отец стал орудием врагов» (Цит.по: 483, с.226). Л.Холмс с пониманием говорит о

«драматизме положения», при котором дочь И.В.Сталина стала решительным критиком воспитавшей ее системы. Здесь следовало бы сказать и о Я.И.Джугашвили, который предпочел смерть измене.

С этой школой знакомился А.С.Макаренко, но он не высказал о ней своего мнения, вероятно, потому что не увидел в ней того, без чего не мыслил коммунистического воспитания, – производственного труда учащихся.

Рецензируя в начале 1939 г. повесть Г.А.Медынского «Бубенчики», А.С.Макаренко писал: «Повесть можно печатать». Она без прикрас изображает современную школу, ее достоинства и недостатки. Автор и главная героиня повести – учительница «не имеют никаких представлений о возможностях улучшения школьной организации как целого», «они мыслят в пределах одного класса, а еще чаще в пределах индивидуальной истории одного ученика». Деятельность учительницы как воспитательницы малоэффективна, ограничивается «словесными прикосновениями» и реакцией на тот или иной случай. Видны инертность и неслаженность педагогического коллектива – «при одновременном наличии хороших педагогов» (Цит.по: 494, с.199).

Анализируя деятельность отечественной школы 30-х гг., Р.В.Вендровская пришла к выводу об отождествлении организационных форм воспитания и обучения: «большинство учителей рассматривали урок в качестве основной формы воспитательной работы в школе» (445, с.106).

Уникальный документ о школе конца 30-х – начала 40-х гг., характеризующий ее как бы «изнутри», в восприятии и переживаниях школьника, – дневник ученика VIII-IX классов московской школы № 211 Пети Сагайдачного, относящийся к периоду от января 1940 г. до ноября 1941г. С лета 1941 г. П.Сагайдачный стал работать на заводе, а осенью, в дни обороны Москвы ушел добровольцем в армию, в отряд истребителей танков, затем стал командиром отделения разведчиков. Геройски погиб в бою весной 1942 г. При публикации дневника в книгу включили его письма с фронта матери и воспоминания его классной руководительницы Л.И.Розиной (Цит.по: 483, с.227-228).

Дневник отразил многие стороны школьной жизни: учебные занятия, экзамены, классные собрания, политинформации, школьные «линейки», ученические вечера и концерты, коллективные посещения театра, кино, лекций, выпуск классных и предметно-тематических стенгазет. Учителя, классный руководитель, директор поручали П.Сагайдачному делать доклады и сообщения, он организовал и провел классный вечер, был членом редколлегии стенгазеты.

Школьная жизнь его не удовлетворяла. Он любил «дело», а его «почти не было». В одном из его стихотворений говорится: «Мы в школе коптим. Верхи науки постигаем...» Учился он неровно (бывали... «баранки», двойки), случались ссоры с классом, родителями, лучшими друзьями, в его поведении можно было видеть «двойственность». Из педагогов для него авторитетом были учитель математики и классная руководительница, а идеалом – одноклассница, активная комсомолка, предмет его возвышенной любви.

Те качества, которые П.Сагайдачный проявил в период жизненных испытаний (на заводе, в армии): трудолюбие, товарищество, самопожертвование, любовь к родным и близким, – несомненно, были в немалой степени присущи ему и в школе, но не так были заметны, не могли проявиться в учебной деятельности, школьной жизни. Цельность его личности определялась реальной практикой, которая приближала его к заветной цели – быть военным моряком. «В классе живет моя оболочка».

Он организовал в школе военно-морской кружок, руководил им. «На седьмом небе» он чувствовал себя в яхт-клубе, испытывая огромное удовлетворение от физических нагрузок, спайки «мировых ребят», преодоления различных трудностей. Он – боцман яхты, отвечающий «за честь судна», образец дисциплины и организованности. Он «влюблен» в капитана яхты, восхищается его профессиональной выучкой и трудной судьбой. Его жизненные образцы – в истории флота, биографиях знаменитых флотоводцев, подвигах легендарных героев-моряков, борцов за советскую власть.

В 1940 г. после выхода на экраны кинофильма «Тимур и его команда» (сценарий А.Гайдара, постановка режиссера А.Разумного) в жизни школы, ее внешкольной, общественно-полезной деятельности, в пионерской работе возникло «тимуровское движение». Первоначально оно имело целью помочь семьям красноармейцев, затем стало охватывать всех, кто нуждался в защите, материальной и моральной поддержке: детей, престарелых, одиноких, попавших в беду людей.

Фильм был проникнут идеей служения Родине он вызывал огромное уважение к армии, побуждал к смелым, благородным и бескорыстным поступкам, к борьбе за новые жизненные принципы и нормы. Тимуровская работа заставляла всматриваться в жизнь, действительно откликаться на ее запросы, проявлять лучшие гражданские и человеческие качества. Внося в повседневную жизнь детей одухотворенность, романтику, элементы игры и риска, – тимуровская работа хорошо соответствовала особенностям развития и воспитания подростков.

В годы Великой Отечественной войны в школьной общественно-полезной работе появились новые формы: участие в сборе теплых вещей и подарков для фронтовиков, концерты в воинских госпиталях, детских домах, сбор лекарственных трав. Стало развиваться школьное самообслуживание.

В школе начали проводиться смотры военной и физической подготовки, более широкое распространение получили спортивные соревнования, мероприятия историко-патриотического характера. Стали практиковаться Всесоюзные военно-спортивные игры: «Рейд в тыл врага» (1942), «На разгром» (1943), «На штурм» (1944).

В жизнь школы прочно вошли регулярные политические информации о положении на фронтах и трудовых подвигах советских людей. На больших картах флажками оперативно отмечалось изменение линии фронта. Создавались портретные галереи воинов-фронтовиков «Они учились в нашей школе».

Для молодежи на многие годы выдающимся жизненным примером стали герои Великой Отечественной войны Зоя Космодемьянская, Николай Гастелло, Александр Матросов, Олег Кошевой, пионеры-герои, самоотверженные защитники Родины.

С 1943/1944 учебного года в школе начали действовать «Правила для учащихся», утвержденные правительством. Они включали 20 пунктов. Были обозначены основные обязанности ученика: аккуратное посещение занятий, добровольная подготовка к урокам, образцовое поведение в школе, дома и в общественных местах, сознательная дисциплина.

Учащийся был обязан «настойчиво овладевать знаниями», «поддерживать чистоту в комнатах, в порядке содержать свою одежду, обувь, постель», «являться в школу чистым, причесанным и опрятно одетым», «беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы, учителей», «быть почтительным с директором школы и учителями. При встрече на улице с учителями и директором школы приветствовать их вежливым поклоном, при этом мальчикам снимать головные уборы».

В «Правилах для учащихся» указывалось, что ученик за их нарушение «подлежит наказанию, вплоть до исключения из школы» (105, с.178).

«Правила для учащихся» активизировали внимание к поведению школьников в общественных местах, к посещению ими кино, театров, различных зрелищных мероприятий. Местные органы советской власти выносили соответствующие постановления, опираясь на связь школы и семьи, но эти меры обычно оставались нереализованными. Не вошли в практику «поклоны», «снятие головных уборов».

Нарком просвещения В.П.Потемкин неоднократно указывал на несоблюдение в школах «Правил для учащихся». «Почему в школах, где тепло, допускается, чтобы учащиеся сидели в пальто, как будто бы пришли в кино? Почему, не дождавшись разрешения учителя выйти из класса после звонка, они норовят гурьбою ринуться в дверь? Почему бывает, что при входе в класс старших, они не здороваются и не поднимаются с места?» (355, с.165).

«Можно ли мириться с загрязненностью и беспорядком, которые бросаются в глаза в школах уже с первого шага? А неряшливость, а сор, а пыль в классах и учительских? А обращение между собой учащихся и порою самих учителей?» (353, с.224). «На улице, на остановках трамваев, в общественных местах школьники еще продолжают вести себя неподобающим образом» (Цит.по: 494, с.202).

Приказ наркома просвещения (январь 1944 г.) «О социалистическом соревновании в школе» потребовал «решительно устранить всякое давление на учителя в оценке успеваемости» (85, с.179). Обязательства 100% успеваемости и определенного числа хороших и отличных оценок вели к снижению качества учебы, к завышению оценок, становились «прикрытием нерадивости и лени».

Но «процент успеваемости» как главный показатель работы «школы учебы» вступил в свои права и продолжал действовать далее еще многие десятилетия.

В конце февраля 1944 г. школа получила четкие критерии оценки поведения учащихся. «Инструкция о применении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения» дала следующие ориентиры: «5» – безупречное поведение в школе и вне ее; «4» – заметное нарушение школьных правил; «3» – серьезное нарушение школьных правил, оценка ставится с предупреждением о возможности исключения из школы. Выставление оценок «4» и «3» допускалось только в одной четверти. Если поведение не улучшалось, оценка должна снижаться на один балл. Повышение и снижение оценки должно производиться педсоветом по представлению классного руководителя. Оценка «2» означала исключение из школы; решение педсовета об этом подлежало утверждению районным (городским) отделом образования.

В конце марта 1944 г. школа приступила к исполнению приказа наркома просвещения «Об укреплении дисциплины в школе». Соблюдение «Правил для учащихся» становилось основой для укрепления школьного порядка.

Этим приказом для учащихся вводились поощрения: похвала учителя; награда и похвальная грамота, выдаваемые директором школы. Наказания:

замечание учителя, выговор перед классом, приказание провинившемуся встать (у парты, классной доски или стола учителя, у двери), удаление из класса, оставление после уроков, снижение балла по поведению, вызов для внушения на педагогический совет, исключение из школы (временно – не свыше двух недель и на срок от года до трех лет), направление в школу с «особым режимом» - при утверждении последнего районным (городским) отделом народного образования (91, с.181).

При этом указывалось, что поощрение и наказание «тем более действенны, чем разумнее и реже они применяются». Учителя должны были проявлять единство требований к учащимся, «непременно доводить каждое требование до конца», совершенствоваться «в вопросах теории и практики воспитания». Укреплению дисциплины учащихся в школе и вне ее должно способствовать военно-физическое и трудовое воспитание, развитие общественного мнения в комсомольских и пионерских организациях.

В приказе говорилось о необходимости устранения двух крайностей: преобладания бесплодных разъяснений и уговариваний; механического перенесения в школу армейской дисциплинарной практики.

О злоупотреблении крайними мерами можно судить по наблюдению В.П.Тихомирова: «У директора плохая установка – исключать за всякие проступки. Например, он исключил ученицу 6 класса за то, что она грызла семечки» (380, с.48). М.М.Пистрак еще в середине 30-х гг. предостерегал от «превращения непосредственной воспитательной работы в сплошное уговаривание и морализование» (Цит.по: 483, с.231).

Но и в 1945 г. В.П.Потемкин признавал: слабейшим местом работы школы является «воспитание – поведение учащихся в школе и вне ее» (Цит.по: 494, с.203). Опыт показывал, что нормативы оценок по поведению слишком категоричны, но они не изменялись, и это вело фактически к применению двухбалльной системы («5» и «4»), к формализму в оценке поведения. Она не стала важным воспитательным фактором и потому, что не предусматривала

опоры на общественное мнение класса. Жесткий регламент оценки сводил на нет ее педагогическую значимость.

В послевоенные 40-е гг. в условиях усиления роли идеологии и культуры в жизни общества, борьбы с чуждыми идейно-политическими влияниями, школа стремилась развивать у учащихся патриотизм и интернационализм, готовность отстаивать и развивать достижения советской страны. Эта работа имела в основном просветительно-пропагандистский характер, слабо подкреплялась реальной социально-культурной практикой учащихся.

Новым было активное участие школы в осуществлении общегосударственного плана «преобразования природы», который предусматривал создание лесозащитных полос и водоемов, озеленение жилых массивов, строительство мощных гидростанций. Школьники собирали семена для лесопосадок, оказывали помощь в их выращивании, в создании садов, парков и скверов, озеленении школьных микрорайонов.

Обновление целей воспитания в процессе обучения в отечественной общеобразовательной средней школе 30-х – начала 50-х гг. XX в. Выполняя постановление ЦК ВКП (б) о школе 1931 г. Коллегия Наркомпроса в ноябре этого года определила следующие требования к учебным программам: они должны обеспечивать систему знаний по основам наук, строгую преемственность в знаниях как внутри самого предмета, так и между программами каждого года обучения, связь теории с практикой. Нужно, чтобы «учащиеся учились осмысливать общественные, природные и производственные процессы и явления, вырабатывали марксистско-ленинское мировоззрение и становились активными строителями социалистического общества» (Цит.по: 494, с.204).

Как заключила Р.В.Вендровская, в 30-е гг. XX в. «педагогическая теория и педагогическая практика разделяли ошибочный тезис о том, что само по себе вооружение знаний достаточно для формирования убеждений, и специальной работы в этом направлении не требуется» (445, с.107).

Гуманитарные предметы должны были стать мощным средством воспитания в процессе обучения.

Новые программы по обществоведению ставили своей целью дать учащимся синтез элементарных знаний по политической экономии, истории Коммунистической партии и социалистического строительства в нашей стране.

В курсе обществоведения учащиеся знакомились с такими экономическими понятиями, как «средства производства», «товарное производство», «прибыль». Изучение производства в капиталистическом обществе было нацелено на сознательное усвоение закономерностей классовой борьбы пролетариата. Большое место в программах и учебниках отводилось борьбе трудящихся масс с самодержавием. Изучение тем «Революция 1905 г.», «Великая Октябрьская социалистическая революция» направлялось к убеждению в неизбежности гибели капитализма и торжества коммунизма во всем мире.

Углубленному пониманию учащимися существа и необходимости классовой борьбы должен был способствовать введенный в 1933 г. в школьный учебный план самостоятельный курс истории. Программы по этому предмету содержали знания, касающиеся культуры народов СССР, их литературы, искусства, экономического развития до завоевания царизмом, их героической борьбы за свободу и независимость, факты колониального гнета.

Перестройка программ по истории и географии проходила в соответствии со специальным постановлением СНК СССР и ЦК ВКП (б), принятым в мае 1934г. Недооценка этих предметов в школе была устранена. При изучении истории стал соблюдаться хронологический принцип, на первый план вышло знание важнейших исторических событий, видных исторических деятелей, наиболее значительных дат. Этот материал обобщался с марксистских позиций. Изучение географии освобождалось от перегрузки географическими названиями и статистико-экономическими данными, расширялись физико-химические сведения, вырабатывалось умение ориентироваться по карте.

В 1935 г. произошло сокращение учебного времени на пение, рисование, труд и физическую культуру. Это позволило увеличить количество часов по «академическим» дисциплинам.

Развитие воспитательного потенциала обучения шло по линии упорядочения учебной работы: четкой определенности и продолжительности урока и перемен и др. Этому содействовало введение переводного свидетельства и аттестата об окончании школы – с указанием учебных отметок по всем предметам и оценки поведения.

В 1937 г. в школе появился новый предмет – Конституция СССР (в VIII классе). Его назначение – привести в систему знания школьника о советском государстве и обществе, роли партии и народа в управлении социальными процессами.

Исключение в 1937 г. уроков труда из учебного плана школы многие современники воспринимали как отказ от ремесленничества, явно не соответствующего развитию машинной техники.

В программах социально-гуманитарного цикла 1938 г. были даны рекомендации об использовании в учебном процессе произведений В.И.Ленина. Указывалась направленность обучения на формирование мировоззрения, усвоение основных идей марксистского учения.

Несмотря на то, что еще в постановлении СНК СССР и ЦК ВКП (б) 03 сентября 1935 г. говорилось о недопустимости частых изменений школьных учебных планов и программ, поскольку это ведет к нарушению систематичности и устойчивости в изучении основ наук, – в течение всех предвоенных лет работа по дальнейшему совершенствованию программ продолжалась. В воспитательном отношении важно, что при этом внимание обращалось в основном на два момента: соответствие объема и характера программного материала возрастным особенностям детей; укрепление связи школы с социально-экономическими явлениями, расширение знаний о процессах, происходящих в сфере науки и культуры.

В годы Великой Отечественной войны значительно усилилась патриотическая и идейно-политическая направленность учебного процесса. На уроках социально-гуманитарного цикла было разрешено изучение военной истории, боевых традиций советского народа, деятельности легендарных военных деятелей А.Невского, А.В.Суворова, М.И.Кутузова, П.С.Нахимова. Изучение естественно-математических предметов сопровождалось сообщением сведений о вооружении различных родов войск, военной технике. Изучение немецкого языка включало военную лексику.

Важным эпизодом в истории средней школы стало введение постановлением ЦК ВКП (б) 4 декабря 1946 г., начиная с 1947/1948 учебного года, учебных предметов логики и психологии в 200 школах страны, преимущественно в крупных городах.

В 1946-1948 гг. школьные программы и учебники пересматривались в соответствии с новыми требованиями, которые были выдвинуты в это время в области идеологии, общественных наук, искусства и литературы. К началу 50-х гг. расширялся материал о достижениях социалистического строительства, развитии советской культуры, успехах СССР на мировой арене. Это должно было способствовать воспитанию гордости за свою Родину, преданности делу социализма.

Организационно-методические основы «воспитывающего обучения» в школе 30-х – начала 50-х гг. XX в. Центр тяжести в воспитательной функции обучения в 30-е гг. был перенесен на научное содержание учебного материала и строго подчиненные усвоению этого содержания четкие и общеобязательные методические решения.

Школа перешла на обозначенные в постановлении ЦК ВКП (б) в августе 1932 г. методы обучения: систематическое изложение учителем учебного материала, самостоятельная работа учащихся над книгой и учебником, письменные и графические работы, лабораторные работы, демонстрация опытов и приборов, экскурсии.

С третьего класса начиналось систематическое изучение грамматики. Вводились регулярные письменные упражнения и диктанты. Вместо «математики вообще», школьники стали изучать отдельные математические дисциплины – арифметику, геометрию, алгебру. Изживался как абстрактно-схематический, так и узкоутилитарный подход к изучению естествознания. Преодолевалось социологизаторство и узкоклассовый подход в преподавании общественных предметов. Широко стали применяться учебные пособия: карты, картины, таблицы, схемы, приборы, муляжи. Началось производство учебных кинофильмов, оборудования и материалов для лабораторных занятий.

С учетом основной дидактической задачи урока были определены его типы: урок-изложение новых знаний, урок-беседа, урок закрепления новых знаний и навыков, обобщающий, повторительный, контрольный. Главной формой обучения становился комбинированный урок, предусматривающий строго определенные этапы его проведения. Обязательными элементами урока стали задания, индивидуальный контроль и оценка учебной работы.

Важнейшим подспорьем в осуществлении новой методики обучения явилось оснащение школы стабильными учебниками. В 1934/1935 учебном году учителя и учащиеся получили возможность работать с учебниками по математике, физике, химии, зоологии, географии (физической и экономической), истории, обществоведению, литературе. Часть их почти ежегодно дорабатывалась, в особенности по истории.

Единые программы и учебники, унификация форм и методов обучения означали введение в школе государственного образовательного стандарта.

Школьный учебник стал определять всю систему учебной работы, возрождая господство в школе словесно-книжного метода обучения, ориентированного на запоминание и воспроизведение «готовых знаний». С выходом в свет и массовым использованием в политпросвещении «Краткого курса истории ВКП (б)» преподавание истории в школе приводилось в соответствие с идеологической трактовкой отечественной истории в этом издании. В специальном постановлении ЦК ВКП (б) в декабре 1939 г. было

указано на недопустимость попыток заменить изучение отечественной истории конца XIX в. – начала XX в. Изучением истории ВКП (б), когда еще мало подготовленным ученикам даются обязательные задания прочесть за один урок по целой главе «Краткого курса истории ВКП (б)» и по две-три статьи первоисточников (Цит.по: 488, с.274).

Положительно оценивая происходящие в школе изменения, нарком просвещения В.П.Потемкин в выступлении на собрании директоров и заведующих учебной частью школ г. Ленинграда 14 июня 1940 г. говорил: «В сравнении со старыми, дореволюционными школами, которые хорошо нам известны по опыту, наши учащиеся в настоящее время знают больше и лучше того, что знали ученики выпускных классов гимназий, реальных и коммерческих училищ» (356, с.41).

Вместе с тем, сказал В.П.Потемкин, основной недостаток школьного обучения – формализм. Об этом свидетельствуют его личные впечатления, годовые отчеты школ, материалы инспекторских обследований, заключения виднейших специалистов.

«До сих пор еще звучит у меня в ушах стереотипная формулировка ответа ученика о роли Англии в XIX в.: «Во второй половине XIX в. Англия превратилась в главную мастерскую Европы». Спрашиваешь: почему превратилась? В какую мастерскую? Что вы знаете о промышленном перевороте XVIII в.? Почему он произошел? Какие изобретения сообщили английской промышленности ее невиданный размах? И т.д. Конкретного ответа на это не получишь. Но штампы повторяются уверенно, по-попугайски» (356, с.43).

Жесткая регламентация и шаблон в учебной работе, отход в ней от исследовательского метода, ослабление практико-ориентированной направленности обучения, его связи с жизнью и трудом, развитие авторитарного стиля отношений в учебном процессе – все это отрицательно сказывалось на воспитании школьников, хотя несомненными были

значительный рост знаний учащихся и повышение уровня их дисциплинированности и ответственности.

С начала 1944 г. в школах стали применяться критерии оценок успеваемости. Так, оценка «5» должна ставиться, когда учащийся знает весь программный материал, отлично понимает и прочно усвоил его; на вопросы (в пределах программы) дает правильные, сознательные и уверенные ответы; в различных практических заданиях умеет самостоятельно пользоваться полученными знаниями. В устных ответах и письменных работах пользуется литературно-правильным языком и не допускает ошибок (43, с.180). Инструкция о критериях оценок содержала характерную для дореволюционной школы установку, запрещающую выведение четвертных и годовых оценок как средне-арифметического от текущего учета успеваемости.

В годы Великой Отечественной войны из учебных программ исключались некоторые темы, чтобы дать место военно-оборонной тематике, расширить сферу практических работ. Так, на уроках химии говорилось об отравляющих веществах и средствах химической защиты. При изучении русского и иностранного языков широко стали использоваться тексты военного характера, материалы с идейно-политической тематикой. По географии практически отрабатывались темы: «Ориентирование и работа с компасом на дворе и в поле», «Глазомерная съемка на дворе и в поле» и т.д.

Использование на уроках текущей информации о жизни страны, обсуждение важных общественно-политических событий в мире, материалов периодической печати – средства, которые получили широкое распространение в методике «воспитывающего обучения» в школе 40-х гг.

Выводы по третьей главе

При исследовании «уклада жизни», как основы воспитания, логики педагогической целесообразности воспитания в учебной деятельности школы первой половины XX в. ведущими являлись методы сопоставления

педагогических понятий, явлений и фактов, художественных образов, статистического анализа официальных данных, верификации и фальсификации.

На основе изучения протоколов заседаний педагогических советов, научных статей педагогов, правил для учащихся, инструкций, кондуитивных книг и других документов в диссертации доказано, что в системе деятельности отечественной средней школы начала XX в. ее «уклад жизни» был практической основой воспитания личности с ярко выраженной социальной направленностью. Ведущие качества этой личности – верноподданнические воззрения и чувства, религиозность, гражданственность, исполнительность, самообладание, способность самостоятельно принимать решения, честность, достоинство. Вырабатывались высокие мотивы поведения, благородство, принципиальность, великодушные.

Особое внимание уделялось эстетике быта и отношений, соблюдению внешних форм благовоспитанности, официальной форме одежды, символике. Все это вело к созданию определенного «духа» школы, который являлся ведущей и специфической сферой воспитания. Она включала поведение учащихся не только на уроках и переменах, но и вне школы – на улице, в общественных местах и дома. Практиковались контроль и учет поведения, которые подкреплялись регламентированной системой поощрения и наказания.

В логике педагогической целесообразности превалировала идея охраны школы, учащихся от процессов, происходящих в окружающей социальной среде. Это делало воспитание внутренне противоречивым. Стремление педагогов к согласованности целей, средств и критериев эффективности воспитания на практике сопровождалось развитием стихийности, формальным соблюдением или игнорированием школьниками правил поведения. Рассогласованность целей воспитания и обучения с их реальными результатами особенно сильно проявилась во время революции 1905-1907гг., в период между Февралем и Октябрем 1917г.

Изучение уставов школы, объяснительных записок к учебным программам, «руководств» для педагогов, протоколов заседаний методических

комиссий, донесений окружных инспекторов, заключений попечительских советов учебных округов и других материалов показало, что «воспитывающее обучение» в школе начала XX в. должно было развивать у детей послушание, любознательность, активность, трудолюбие, прилежание и внимание. Обучение должно было обеспечивать религиозное и гражданское «миросозерцание», широкую эрудицию, вырабатывать «антиутилитаризм», самостоятельность и основательность суждений, «гибкость ума», целеустремленность, ответственность, настойчивость, аккуратность. Ставилась задача формирования системы знаний. В методике обучения ведущее значение придавалось самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

При оценке результатов обучения считалось необходимым учитывать важные в воспитательном отношении качества и свойства личности: умение глубоко понять содержание мысли и правильно передать ее, точно поставить проблему, связно и последовательно изложить вопрос. Принимались во внимание правильность и стиль устной и письменной речи, навыки свободного владения иностранным языком.

Сопоставление исполнительных документов школ, материалов окружного делопроизводства, циркуляров Министерства народного просвещения и государственно-нормативных основ деятельности школы показало, что образовательная функция обучения продолжала доминировать над воспитательной и развивающей, хотя методика школьного обучения взяла правильный курс на гармоничное сочетание в учебном процессе всех трех его функций. Прогрессивные воспитательные и развивающие цели и методы обучения вступали в противоречие с охранительно-консервативным «духом» школы и всей системой ее деятельности.

С конца 1917г. ликвидация прежних норм «внутреннего распорядка» школы была нацелена на создание объективных предпосылок для воспитания «сознательной дисциплины» (т.е. основанной на знании и понимании в их противопоставлении простому опыту поведения), уважительного отношения к

труду и общим интересам, активно-творческого мышления и действия, способности к самостоятельной и организованной деятельности.

Одновременно в школе развивались негативные явления, вызванные тем, что новое в воспитании не могло в достаточной степени подкрепляться материальными условиями, работой хорошо подготовленных педагогов, научно обоснованной теорией и убедительным педагогическим опытом. Либерально-демократические и упрощенно понимаемые коммунистические идеи вносили в практику воспитания элементы индивидуализма и конформизма, пренебрежения принципами и нормами нравственности. Отрицание правил поведения, игнорирование проблем дисциплины и ответственности, использование формальных показателей воспитательной работы разрушительно влияли на всю систему деятельности школы.

Содержание и методика обучения в 20-х гг. основывались на связи с жизнью, общественно-полезной работой. Господствующими являлись воспитательная и развивающая функции обучения. Расширялось поле интеллектуальной свободы учащихся, развивались самостоятельность, активность и критичность ума, навыки коллективной учебной работы.

Установлено, что образовательная функция все более отходила в обучении на задний план, и это отрицательно сказывалось на результативности обучения. Оно подрывалось категорическим отказом от атрибутов и традиций классно-урочной системы. Переход к принципам американской прагматической педагогики не позволял использовать в учебно-воспитательном процессе потенциал системы научных знаний.

В диссертации приведена совокупность официальных и неофициальных источников, обобщение которых позволило сделать вывод о том, что с начала 30-х гг. восстанавливался «внутренний распорядок» школы как практическая основа воспитания. Система деятельности школы строго регламентировалась, подчинялась новым социально-педагогическим задачам. В 40-е гг. постепенно вводились многие педагогические атрибуты дореволюционной гимназии: правила для учащихся, оценка поведения, меры поощрения и наказания и др.

Деятельность учителей, работа ученических организаций концентрировались на вопросах учебы, дисциплины и порядка в школе. Широкое распространение получили воспитательные мероприятия общественно-политического, культурно-просветительского и военно-спортивного характера.

Преувеличивалась роль классного руководителя в воспитании. Деятельность школы, внешкольных учреждений и семьи не достаточно координировалась общей системой воспитания.

В обучении в 30-х – начале 50-х гг. ведущее значение вновь приобрела образовательная функция, в огромной степени возросло значение систематизированных знаний, распорядка учебной работы, авторитета учителя. В условиях отрыва от живой практики и трудовой деятельности, догматизации и жесткой регламентации содержания и методов обучения воспитательная и развивающая функции обучения ослаблялись. Значительное место заняли формальные, словесно-книжные знания. Усиливалось несоответствие образованности и воспитанности, расхождение между знанием и поведением, развивалась двойственность морального сознания личности. Ослаблялась ее способность адекватно воспринимать реальную действительность, уверенно ориентироваться в ней и действовать в соответствии со своими убеждениями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выяснение специфической в отношении обучения сущности воспитания, его целенаправленности, средств и общей эффективности с учетом связи деятельности школы с социальной средой в первой половине XX в. потребовало существенного обогащения источниковой базы истории педагогики и образования, систематизации малоизвестных документов, введения в научный оборот новых фактов из учебных пособий, уставов, учебных программ, инструкций, циркуляров, протоколов заседаний и обсуждений, воспоминаний, художественных произведений о школе. Сравнительно-сопоставительный анализ развития научных знаний о воспитании и практической деятельности школы сочетался с конструктивно-генетическим обобщением прошлого опыта для решения на историко-педагогическом материале актуальных педагогических проблем: воспитание и социальная среда, воспитание и обучение, опыт поведения и система знаний, социально-типичные условия воспитания личности и ее индивидуальное самоутверждение. Осмысление способов и результатов их решения позволило выявить основу для продуктивного подхода к намечающимся тенденциям современного воспитания в соответствии с общей логикой его развития.

1. Цели, средства и результаты воспитания в отечественной официально действующей в школе начала XX в. педагогике отражались в нормативных и исполнительных документах образовательных учреждений. В соответствии с этими источниками определены типичные качества личности, которые целеустремленно воспитывала школа: религиозность, гражданственность, исполнительность, самостоятельность, самообладание.

В системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы начала XX в. прослежены два взаимосвязанных аспекта: соответствующая воспитательным целям организация «уклада жизни», повседневных отношений (сущностный аспект); восприятие этой системы воспитанниками в качестве приемлемых и целесообразных условий их

жизнедеятельности (субъективный аспект). Выяснено, что специфику воспитания в педагогической теории (К.Д.Ушинский, К.В.Ельницкий), в школьной практике (Н.Н.Овсянников, Н.А.Якубович), связывали с «духом» школы. Это явление рассматривалось как результат целенаправленной деятельности по созданию сложного комплекса жизненно-практических влияний на поведение и сознание школьников в процессе обучения, школьного и домашнего быта, отдыха, развлечений, общественного поведения.

Официальная теория и практика воспитания еще с 70-х гг. XIX в., до вступления России в первую мировую войну, развивались под сильным влиянием педагогических идей И.Ф.Гербарта, воспринятых как интеллектуалистическая концепция становления и развития личности. В противовес ей в отечественной педагогической традиции (трудах К.Д.Ушинского, П.Д.Юркевича, Т.Докучаева, М.А.Олесницкого, публицистических статьях А.И.Герцена, Н.А.Добролюбова, Н.Г.Чернышевского, М.А.Антоновича, Н.В.Шелгунова и др.) акцентировалось внимание на негативных социально-личностных последствиях сведения воспитания к «воспитывающему обучению».

В практике воспитания начала XX в. сознание школьника формировалось на конкретном опыте его поведения, в единстве с целенаправленным «расширением умственного кругозора». Религиозное воспитание, осуществляемое в ходе церковно-религиозного опыта поведения в школе, ученической церкви, общественных местах и в процессе обучения Закону Божию, культивировало чувства добра, благодарности, любви, величия духа.

Контроль за результатами деятельности школы осуществлялся не столько с точки зрения ее соответствия идеологическим и теоретическим постулатам, сколько исходя из действительного состояния «учебно-воспитательного дела» в его отношении к общим и специфическим целям. К началу XX в. педагогика, официально действующая в общеобразовательной средней школе, констатировала рост нигилистических и оппозиционных настроений среди учащихся, определяющее влияние на образовательный процесс социальной

среды. Однако воспитание как центральная категория педагогики продолжало осмысливаться, главным образом в аспекте его отличия от обучения и в связи с ним, то есть в «тесном» и «широком» смыслах. Поставленная самой жизненной практикой школы проблема взаимодействия воспитания и социальной среды так и не была разработана в педагогической теории как фундаментальная.

Ведущими представителями официальной педагогики в начале XX в. являлись М.И.Демков, К.П.Победоносцев, К.П.Яновский и др.

Критики официальной педагогики, представители общественно-педагогического движения (Ю.Айхенвальд, К.Н.Вентцель, П.Ф.Каптерев и др.) принижали роль «внутреннего распорядка» в воспитании, преувеличивали значение свободного и сознательного самоопределения ребенка.

В условиях назревшей необходимости реформирования социально-экономических, политических основ государственной и общественной жизни России в начале XX в., «внутренний распорядок» школы и закрепляемые им в опыте социального поведения учащихся культурно-нравственные нормы игнорировались или соблюдались формально. Несмотря на то, что цели и методы школьного обучения обладали высоким воспитательным потенциалом, реальная эффективность учебной деятельности школы оставалась низкой. Реализации воспитательного потенциала препятствовал охранительно-консервативный «уклад жизни» школы, соответствующий ее роли во внутренней политике правительства.

Система деятельности школы, вступив в острое противоречие с развитием социальных процессов, оказалась неспособной поддерживать действие требований, установленных к поведению воспитанников, в том числе и в процессе обучения. Под влиянием социальной среды, радикальных требований общественно-педагогического движения, политической пропаганды индивидуальное и свободное развитие личности направлялось по пути отрицания «внутреннего распорядка» как фактора воспитания.

2. В 1918г. основные либерально-демократические идеи были закреплены в государственно-правовых документах, определяющих систему деятельности

школы. Игнорирование норм ее «внутреннего распорядка» сочеталось со стремлением укрепить специфику воспитания, его направленность на выработку характера, воли, «сознательной дисциплины» личности. Ее ведущие качества – преданность идеалам коммунизма, коллективизм, сознательное и уважительное отношение к труду, способность к самостоятельной и организованной деятельности.

Социальная среда целенаправленно использовалась как фактор воспитания школьников при их активном участии в демократических и социалистических общественных преобразованиях. Прогрессивные тенденции образования, выдвинутые самой жизнью и реализуемые с конца 1917 г. в государственной образовательной политике, актуализировали разработку в педагогике проблемы связи воспитания с социальной средой. Произошло существенное расширение сферы воспитания, оно стало развиваться как бы в одном направлении с процессом жизнедеятельности всего общества.

Несмотря на тесную связь воспитания с социальной средой, педагогические средства слабо содействовали достижению воспитательных целей школы. С официальной отменой действующего ранее «внутреннего распорядка», воспитание все более уподоблялось естественным условиям жизни, сливаясь с ними. Одновременно продолжало возрастать значение специально организованной внеклассной и внешкольной воспитательной работы.

Официально действующую в школе 20-х гг. педагогику представляли А.В.Луначарский, Н.К.Крупская, А.Г.Калашников и др. В те годы воспитание рассматривалось лишь в «узком» (в отличие от обучения) и «пространном» (в его связи с жизнью) смыслах. При этом упускалась из виду необходимость учета взаимодействия воспитания и обучения, которое традиционно закреплялось в исторически сложившейся трактовке воспитания и педагогики в «широком» смысле. Стремление педагоги вскрыть противоречивую природу воспитания в его самоценности и значимости как социального явления, в его связи с жизнью, сопровождалось невниманием к двойственной сущности

учебно-воспитательного процесса. Безграничное подчинение обучения воспитательным целям искажало специфику, педагогическую сущность не только обучения, но и самого воспитания. К концу 20-х гг. стало очевидным, что такое обеспечение приоритета воспитания в школе стало разрушать всю систему ее деятельности: утратили свое воспитательное значение «внутренний распорядок» и дисциплина, снизилась образовательная роль системы знаний учащихся.

3. С начала 30-х гг. школа и педагогика приступили к решению общегосударственной задачи, которая в 1934 г. обозначена лозунгом: «Кадры решают все!». Главное направление деятельности школы было определено как «борьба за овладение основами наук». В педагогической теории, значительно усилившей свое влияние на организацию школьного воспитания, возобладала интеллектуалистическая трактовка сознания, процесса его формирования и развития. В воспитании приоритетным стало формирование мировоззрения и убеждений, основанных на системе научных знаний. Официальную педагогику тех лет представляли А.С.Бубнов, В.П.Потемкин, А.И.Каиров и др.

В теории и практике советского воспитания произошла его подмена «воспитательной работой»: закрепился подход к воспитанию как к особой деятельности, которая состоит из «воспитательных мероприятий» во внеклассной и внешкольной деятельности. Воспитание стало приобретать явно выраженные элементы искусственности. В нем обнаруживалось расхождение слова и дела, высоких жизненных принципов и реальной практики поведения.

Происшедшее ослабление воспитательной направленности деятельности школы побудило к усилению роли классного руководителя и его ответственности за воспитание в классе. Установка на «руководящую роль учителя» (в «единственном числе») предельно сузила сферу воспитания, его социально-нравственный смысл.

Отсутствие серьезной общественно-значимой мотивации в деятельности школы и поведении учащихся, преобладание словесных методов воспитания

порождали социальную пассивность и иждивенчество, скрытые «протестные» явления в жизни школьников.

В официально действующей педагогике, при господстве дедуктивной логики педагогического мышления и действия, считалось, что система деятельности школы вполне соответствует официально-обозначенным социально-педагогическим принципам. Их декларативный характер, невнимание к реальному ходу и результатам воплощения на практике позволяли давать неадекватную оценку состоянию воспитания в школе, порождали и укрепляли догматический метод мышления и действия в воспитании. Явная противоречивость воспитательного процесса маскировалась. Это приводило к «лакировке» педагогической действительности, «показухе», распространению безнравственности, двойной морали.

Социально-педагогическую опасность «словесного воспитания» вскрыл А.С.Макаренко, указав на коренной недостаток социально-воспитательной деятельности школы 30-х гг. – подмену целенаправленного действия «уклада жизни», как основы воспитания, групповой и индивидуальной формами воспитательной работы. В 20-30-е гг. он актуализировал значимость проблемы специфики воспитания и обучения, которая была утрачена официальной педагогикой того времени.

В основе метода педагогического мышления и действия А.С.Макаренко лежал принцип выявления и разрешения диалектических противоречий жизни и воспитания, опора на конструктивный синтез биполярных явлений в воспитании, ориентировка на полноценное жизненное самоопределение личности и индивидуальности в социуме. А.С.Макаренко максимально приближал воспитательный процесс к масштабам социально-педагогических явлений, формируя у молодежи общественную и гражданскую инициативу и ответственность.

К 50-м гг. XX в. относится начало усиления практически действенного начала в работе школы на основе связи воспитания и обучения с жизнью, производительным трудом.

4. В исследовании выявлена теоретическая и практическая целесообразность взаимодействия воспитания (в его отличии от обучения) и «воспитывающего обучения» в целостной системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы первой половины XX в.

Установлено, что к началу XX в. в педагогической теории целесообразность «воспитывающего обучения», как более научно разработанного процесса, во многом определяла целесообразность воспитания (в его самоценности). Деятели официальной педагогики обращали внимание на то, что приоритет целесообразности воспитания в общей педагогике в сущности был декларативным. Но это противоречие в педагогической теории не было преодолено. Рассогласованность нормативных основ, как «воспитывающего обучения», так и воспитания (в его отличии от обучения), с их целесообразностью в реальной практике школы в 1900-1917 гг. определялась дестабилизирующим влиянием социальной среды, в сочетании с активизацией прогрессивно-опережающей социально-воспитательной функции школы в то время.

В 1918-1931 гг. теоретическая и практическая целесообразность воспитания строились, исходя из установки на всемерное подчинение «воспитывающего обучения» целям воспитания как специфического педагогического явления. Отсутствие в теории педагогической целесообразности принципиального внимания к специфике процессов воспитания и «воспитывающего обучения», к проблеме их взаимодействия, на практике искажало целесообразность не только «воспитывающего обучения» как специфического педагогического процесса, но и самого воспитания. Этот коренной недостаток в системе деятельности школы в данный период компенсировался мощным положительным влиянием социальной среды.

В 1931-1953 гг. целесообразность воспитания в педагогической теории искажалась на основе такого представления о целостном педагогическом процессе, когда он мыслился и строился на идее единства, «слияния» воспитания (в его отличии от обучения) и «воспитывающего обучения», с

приоритетом обучения, его целей и средств в деле воспитания. Такое представление нарушало целесообразность в практике воспитания, делало его малоэффективным, вело к подмене воспитания «воспитывающим обучением», к формализму в воспитании, отрицательно сказываясь и на обучении, то есть результативности всей системы деятельности школы. В теоретической и практической целесообразности обучения продолжало действовать характерное для начала XX в. расхождение между представлением о его воспитывающей и развивающей сущности, - и реально действующими средствами, критериями результативности обучения, направленными главным образом на систему знаний, умений и навыков учащихся, освоение ими «основ наук».

5. В современных условиях, когда опережающее развитие образования признается мощным рычагом преодоления социально-экономического и духовного кризиса российского общества, опыт педагогической истории становится одним из ориентиров в определении стратегии решения двух фундаментальных проблем теории и практики воспитания: воспитание и социализация, воспитание и обучение. Отсутствие четкого, принципиально обоснованного, технологически обеспеченного подхода к поставленным предшествующей педагогической историей проблемам взаимодействия воспитания с социализацией и обучением существенно затрудняет реализацию государственного курса на обеспечение приоритета воспитания в образовательных учреждениях всех типов и видов.

Результаты работы показали важность разработки специфики целей, средств, форм, показателей результативности воспитания в отношении к обучению и социализации личности как самостоятельной проблемы в педагогике, имеющей непреходящее социально-культурное значение.

Исследование масштабного процесса социально-воспитательной деятельности отечественной общеобразовательной средней школы первой половины XX в. обнаружило основополагающие тенденции развития самого воспитательного процесса и знания о его закономерностях. Вскрытые тенденции дают основание современной педагогике перенести акцент в

определении сущности воспитания с его собственных свойств на выявление качественных особенностей воспитания в отношении к обучению и социализации личности.

Проведенное исследование содействует утверждению и реализации практико-ориентированной функции педагогики, актуализирует проблему противоречивого единства и «рассогласованности» целей, средств и критериев результативности воспитания в педагогической теории и практике. Выделение ведущей, специфической в отношении обучения и социализации личности формы воспитания – «уклада жизни», способствует его закреплению как главного фактора воспитания, действующего на уровне учреждения в целом, создает новое направление для обновления форм, средств воспитания в их единстве с целями и показателями эффективности.

Перспективы исследования: изучение соотношения воспитания и обучения в системе деятельности современной школы, в аспекте их взаимосвязи; исследование воспитания в системе деятельности общеобразовательной школы с учетом развития среднего профессионального образования; сравнительный анализ социально-воспитательной функции государственной и частной школы, советской школы и школы русского зарубежья, отдельных звеньев системы народного образования в РСФСР; изучение системы деятельности школы как воспитательного учреждения в единстве с эволюцией семьи как социального института воспитания; анализ взаимодействия физического и духовного воспитания.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

I. Современные официальные документы образования

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 гг.» [постановление Правительства РФ от 16 февраля 2001 г., № 122] // Воспитать человека: сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А.Березиной, О.И.Волжиной, И.А.Зимней. – М.: Изд. Вента-Графф, 2002. – С. 18-19.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г., №1756-р] // Воспитать человека: сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А.Березиной, О.И.Волжиной, И.А.Зимней. – М.: Изд. Вента-Графф, 2002. – С. 13-17.
3. Методические рекомендации по аттестационной и аккредитационной оценке воспитательной деятельности образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы различного уровня и направленности // Народное образование. – 2004. - №2. – С. 268-278.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [постановление Правительства РФ от 4 октября 2000, № 751] // Официальные документы в образовании: Бюллетень Министерства образования РФ. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2000. - №21. – С. 3-14.
5. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» [принят гос. Думой 12 июля 1995 г.: одобрен Советом Федерации 5 января 1996 г.] // Вестник образования. – 1996. - №7. – С. 3-60.
6. Основные направления и план действий по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2002-2004 гг. [приложение №1

- к приказу Минобразования России от 21.01.02 №193] // Воспитать человека: сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А.Березиной, О.И.Волжиной, И.А.Зимней. – М.: Изд. Вента-Графф, 2002. – С. 27-33.
7. Проект Государственной программы «Развитие воспитания детей в Российской Федерации до 2010 года» // Учительская газета. – 2005. – 25 мая. – С.14-15.
 8. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 гг. [утверждена приказом Минобразования России от 18 ноября 1999 г., №574] // Воспитание школьников. – 2000. - №1. – С. 6-9.
 9. Резолюция участников Всероссийского совещания по итогам реализации программы развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 гг. // Народное образование. – 2003. - №9. – С. 292-293.
 10. Рекомендации по совершенствованию «уклада школьной жизни» в условиях обновления структуры и содержания общего образования [письмо Министерства образования РФ] // Официальные документы в образовании: Бюллетень Министерства образования РФ. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2001. - №31. – С. 80-85.

II. Документы архивных фондов

ЦГАРТ (Центральный государственный архив
Республики Татарстан)

- 11.Ф.87. Оп. 1. Ед. хр. 7662
- 12.Ф.92. Оп. 1. Ед. хр. 6415
- 13.Ф.92. Оп. 1. Ед. хр. 6429
- 14.Ф.92. Оп. 1. Ед. хр. 8558
- 15.Ф.92. Оп. 1. Ед. хр. 8560
- 16.Ф.92. Оп. 1. Ед. хр. 8568

17.Ф.92. Оп. 1. Ед.хр.21581

18.Ф.92. Оп. 1. Ед.хр.24478

ГАО (Центральный государственный архив
Нижегородской области)

19.Ф.519. Оп.417. Ед. хр. 270

20.Ф.520. Оп.478. Ед.хр.48

21.Ф.520. Оп.478. Ед.хр.709

22.Ф.520. Оп.478. Ед.хр.528

23.Ф.520. Оп.478. Ед. хр.844

24.Ф.520. Оп.478. Ед.хр.844

25.Ф.521. Оп.478. Ед. хр. 126

26.Ф.522. Оп.459. Ед. хр.51

27.Ф.522. Оп.459. Ед.хр.72- а

28.Ф.522. Оп.459. Ед. хр. 78

29.Ф.522. Оп.459. Ед. хр. 98

30.Ф.520. Оп.478. Ед.хр.48

РГИА (Российский государственный исторический архив)

31.Ф.1604. Оп.1. Ед. хр. 223

РГАЛИ (Российский государственный архив литературы и искусства)

32.Ф.332. Оп.4. Ед.хр.188

III.Официальные документы, отражающие историю педагогики и школы

33.Ведомость о числе учебных заведений, учащихся и учащихся // Морской сборник. – 1856. - № 1. – С. 34-36.

34.Всеподданейший доклад Министра Народного Просвещения за 7 сентября 1865 г. – СПб.: [б.и.], 1865. – 29 с.

- 35.Выписка из журнала общего Собрания Государственного Совета 3 апреля 1872 г. о преобразовании реальных гимназий в реальные училища // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1877. (Тип. Имп. Академии наук). –Т.5. – Стб. 935-956.
- 36.Донесение господину попечителю и.д. экстраординарного профессора Н.Любимова о выпускных экзаменах в Рязанской гимназии // Циркуляры по Московскому учебному округу. – 1863. - № 8. – С. 8-18.
- 37.Донесение господину попечителю ординарного профессора Московского университета Меньшикова об окончательных экзаменах в Тверской гимназии // Циркуляры по Московскому учебному округу. – 1863. - № 10. – С. 7-9.
- 38.Дополнение к правилам о переводных испытаниях в гимназиях Санкт-Петербургского учебного округа // Циркуляры по Санкт-Петербургскому учебному округу. – 1867. - № 8. – С. 2-6.
- 39.Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. [принят Верховным Советом СССР 24 декабря 1958 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 53-61.
- 40.Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ – СПб.: [б.и.], 1862. (Тип. Имп. Академии наук). – 574 с.
- 41.Инструкция для классных наставников гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1905. (Тип. Имп. Акад. наук). – Т.5. – С. 452-462.
- 42.Инструкция для помощников классных наставников в гимназиях, прогимназиях и реальных училищах: [утверждена г. попечителем Виленского учебного округа 10 июня 1887 г. Печатается к сведению директоров гимназий и реальных училищ, инспекторов прогимназий Казанского учебного округа для принятия на практике тех статей

- инструкций, которые окажутся по местным соображениям, соответствующим потребностям учащихся]. // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1888. - № 2. – С. 99-103.
43. Инструкция о применении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы: [утверждена народным комиссаром просвещения РСФСР 29 февраля 1944 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 181.
44. Извлечение из Всеподданейшего отчета г. Министра Народного Просвещения за 1874 г. // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1876 г. – Ч. 187. – С. 1-22.
45. Извлечение из донесения господину попечителю доцента Бугаева о ходе выпускных экзаменов во Владиморской гимназии // Циркуляры по Московскому учебному округу. – 1867. - № 1. – С. 9-10.
46. Извлечение из отчетов классных наставников №-ской гимназии // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1872. - № 6. – С. 421.
47. Извлечение из отчетов по Московскому учебному округу. Осмотры учебных заведений // Циркуляры по Московскому учебному округу. – 1863. - № 7. – С. 9-27.
48. Извлечение из ревизионного журнала за сентябрь и октябрь 1864 г. по обозрению №-ской гимназии // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1865. - № 4. – С. 39-42.
49. Из программы ВКП (б), принятой на VIII съезде РКП(б) 18-23 марта 1919 г. // Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании: сборник документов за 1917-1947 гг.: в 2 вып. / сост. Н.И.Болдырев. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР. – 1947. - Вып.1. – С. 7-9.
50. Из хроники законодательства, циркуляров и сенатских разъяснений // Педагогическое обозрение. Издание для учителей средней и начальной школы, родителей и воспитателей. – 1912. - №10. – С. 46-58.

- 51.Каталог учебных руководств и пособий, одобренных Ученым Комитетом Министерства Народного Просвещения // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1871. – Ч. 153. – С. 81-96.
- 52.Наставление преподавателям русского языка и словесности в гимназиях Санкт-Петербургского учебного округа. - СПб.: [б.и.], 1852. – 60 с.
- 53.Об отмене выдачи ученикам средних учебных заведений при окончании ими курса, выписок из кондуитов. 27 января 1906 г.// Лаурсон А.М. Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства Народного Просвещения. - Петроград: [б.и.], 1916. (Тип В.Д.Смирнова) – С. 801.
- 54.Обзор деятельности Министерства Народного Просвещения за время царствования императора Александра III. – М.: [б.и.], 1901. (Государственная типография). – 282 с.
- 55.Об испытаниях зрелости в 1875 г. // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1876. – Ч. 133. – С.1-19.
- 56.Объяснительная записка в дополнение к правилам для учеников гимназий и прогимназий и к правилам о взысканиях // Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Министерства Народного Просвещения: [издан по распоряжению Министерства Народного Просвещения]. – СПб.: [б.и.], 1874. (Тип. В.С.Балашева). – С. 523-542.
- 57.Основные положения устройства общеобразовательной средней школы (проект Министра народного просвещения Ванновского) (1901 г.) // Хрестоматия по истории педагогики / сост. Н.А.Желваков. В 4 т. Т.4. Ч.2. – М.: Учпедгиз, 1938. – С. 260-263.
- 58.Основные принципы единой трудовой школы. [от Государственной Комиссии по просвещению 16 октября 1918 г.] // Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании: сборник документов за 1917-1947 гг.: а 2 вып. / сост. Н.И.Болдырев. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – Вып.2. – С. 262-273.

- 59.Относительно выписки журнала «Воспитание» для учебных заведений // Циркуляры по Санкт-Петербургскому учебному округу. – 1863. - № 11. – С. 4-5.
- 60.Относительно способа оценки знаний учеников на окончательных испытаниях // Циркуляры по Санкт-Петербургскому учебному округу. – 1869. - № 3. – С. 8-15.
- 61.Отчет классного наставника 1 класса Уфимской гимназии Третьякова за первое полугодие 1871/1872 учебного года // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1872. - № 3. – С. 177-182.
- 62.Отчет о состоянии Нижегородского дворянского института императора Александра II за 1885/1886 учебный год. – Н.Новгород: [б.и.], 1887. (Тип. И.Соколенкова).– 103 с.
- 63.Отчет о состоянии Нижегородского дворянского института императора Александра II за 1889/1890 учебный год. – М.: [б.и.], 1892. (Тип. Э.Лисснера и Ю.Романа). – 112 с.
- 64.О введении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы. [постановление СНК РСФСР 10 января 1944 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 178-179.
- 65.О введении ревизионного журнала гг. окружными инспекторами и о представлении такового по окончании года в окружное управление // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1865. - №3. – С. 28-30.
- 66.О домашней одежде для воспитанников пансионов гимназий и прогимназий 4 февраля 1870 г. // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1871. (Тип. Имп. Акад. наук). – Т.4. – Стб. 1504-1505.
- 67.О нашей школе // Журнал для родителей и наставников. – 1864. – М.: [б.и.] – Т.1. (Тип. Лазаревского института восточных языков).– С. 69-80.

68. О мерах к поднятию учебно-воспитательной части в училищных заведениях: [циркуляр Министерства Народного Просвещения 7 июля 1907 г.] // Сборник постановлений и распоряжений по реальным училищам Министерства Народного Просвещения за 1875-1909 гг. – М.: [б.и.], 1910. (Тип. Юридического магазина «Правоведение»). – С. 294-296.
69. О мерах к устранению упадка в средней школе: [циркуляр Министерства Народного Просвещения 26 октября 1912 г.] // Лаурсон А.М. Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства Народного Просвещения. - Петроград: [б.и.], 1916. (Тип. В.Д.Смирнова). – С. 98-100.
70. О мерах по улучшению работы комсомола в школе: [постановление XII пленума ЦК ВЛКСМ (март 1944 г.)] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 283-287.
71. О мерах по устранению перегрузки школьников общественной и другой внеучебной работой: [постановление ЦК ВКП (б) 13 декабря 1948 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 186-187.
72. О начальной и средней школе: [постановление ЦК ВКП (б) 25 августа 1931 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 161.
73. О педологических извращениях в системе наркомпросов: [постановление ЦК ВКП (б) 4 июля 1936 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 173-175.
74. О перегрузке школьников и пионеров общественно-политическими заданиями: [постановление ЦК ВКП (б) 23 апреля 1934 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 165-166.

75. О проверочных испытаниях, произведенных в августе текущего года в Санкт-Петербургском университете, которым подвергались молодые люди, окончившие курс в казенных и частных гимназиях Санкт-Петербургского учебного округа // Циркуляры по Санкт-Петербургскому учебному округу. – 1872. - № 19. – С. 22-28.
76. О повышении заработной платы учителям и другим работникам начальных и средних школ: [постановление Совета Народных Комиссаров Союза ССР и Центрального Комитета ВКП (б) от 11 августа 1943 г.] // Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании: Сборник документов 1917-1947 гг.: в 2 вып. / сост. Н.И.Болдырев. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – Вып.2. – С. 214-222.
77. О постановке учебно-воспитательного дела в Нижегородском коммерческом училище за 1900-1901 гг. – Н.Новгород: [б.и.:б.г.], – 11 с.
78. О принятии в руководство еще на 4 г. правил для испытания в уездных училищах и в гимназиях: [распоряжение Министерства Народного Просвещения 15 января 1842 г.] // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1866. (Тип. Имп. Акад. наук). – Т.2. – С. 537.
79. О работе комсомола в школе: [из резолюции XI съезда ВЛКСМ 7 апреля 1946 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 287-289.
80. О работе комсомола в начальной и средней школе: [из постановления X пленума ЦК ВЛКСМ 10 января 1940 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 281-283.
81. О состоянии и ближайших задачах пионердвижения: [постановление ЦК ВКП (б) 25 июня 1928 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 275-277.

82. О состоянии школ повышенного типа: [постановление СНК РСФСР от 23 июня 1926 г.] // Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании: сборник документов 1917-1947 гг.: в 2 вып. / сост. Н.И.Болдырев. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – Вып.1. – С. 137-140.
83. О структуре начальной и средней школы в СССР: [постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б), опубликованное 23 апреля 1934 г.] // Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании: сборник документов 1917-1947 гг.: в 2 вып. / сост. Н.И.Болдырев. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – Вып.1. – С. 168-169.
84. О соблюдении осторожности и осмотрительности при выписке книг для библиотек // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1888. - № 1. – С. 49-52.
85. О социалистическом соревновании в школе: приказ народного комиссара просвещения РСФСР 25 января 1944 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 179.
86. О форменной одежде для воспитанников пансионов при гимназиях и для учеников сих последних заведений (1834 г.) // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1863. (Тип. Имп. Акад. наук). - Т.2. – Отд.1. – С. 567.
87. Об освобождении воспитанников Санкт-Петербургских гимназий от экзамена при приеме в Санкт-Петербургский университет: [распоряжение Министерства Народного Просвещения 30 октября 1836 г.] // Сборник распоряжений по Министерству Народного просвещения. – СПб.: [б.и.], 1866. (Тип. Имп. Акад. наук). - Т.2. – С. 148-149.
88. Об определении при гимназиях особых надзирателей за вольноприходящими учениками: [постановление Министерства Народного Просвещения 15 февраля 1838 г.] // Сборник постановлений по Министерству Народного

- просвещения. – СПб.: [б.и.], 1863. (Тип. Имп. Акад. наук). - Т.2. - Отд.1. – С. 1035.
- 89.Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе: [из постановления СНК СССР и ЦК ВКП (б) 3 сентября 1935 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 170-172.
- 90.Об отмене платы за обучение в старших классах средней школы, в средних специальных и высших учебных заведениях СССР 6 июня 1956 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 192.
- 91.Об укреплении дисциплины в школе: [из приказа народного комиссара просвещения РСФСР 21 марта 1944 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 180-181.
- 92.Об укреплении дисциплины в школе: [из приказа министра просвещения РСФСР 12 декабря 1951 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 187-192.
- 93.Об усовершенствовании общего народного воспитания: [указ 5 августа 1809 г.] // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – С. 51-53.
- 94.Об установлении платности обучения в старших классах средних школ и в высших учебных заведениях СССР и об изменении порядка назначения стипендий: [постановление СНК СССР 2 октября 1940 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 177.
- 95.Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе: [постановление ЦК ВКП (б) 25 августа 1932 г.] // Народное образование в

- СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 161-164.
96. Петиция учащихся средних учебных заведений г. Тулы (27 сентября 1905 г.) // Хрестоматия по истории педагогики / сост. Н.А. Желваков. В 4 т. Т. 4. Ч. 2. – М.: Учпедгиз, 1938. – С. 303-304.
97. Положение о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики: [утверждено на заседании ВЦИК 30 сентября 1918 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Изд. Педагогика, 1974. – С. 133-138.
98. Положение о золотой и серебряной медалях «За отличные успехи и примерное поведение»: [утверждено постановлением СНК 30 мая 1945 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 182.
99. Положение о форменной одежде для чинов ведомства Министерства Народного Просвещения. – М.: [б.и.], 1898. – 8 с.
100. По вопросу о средней общеобразовательной школе, с применением ее к запросам и нуждам современной жизни некоторых местностей России. Отчет о командировке Управляющего Отделением промышленных училищ Министерства Народного Просвещения тайного советника Анопова. – СПб.: [б.и.], 1900. – 58 с.
101. По вопросу о поднятии воспитательного влияния школы. – Н. Новгород: [б.и.], 1912. – 14 с.
102. По вопросу об отмене необязательности ношения учащимися средних учебных заведений форменного платья: [циркуляр Министерства Народного Просвещения 18 октября 1906 г.] // Сборник постановлений и распоряжений по реальным училищам Министерства Народного Просвещения за 1875-1909 гг. – М.: [б.и.], 1910. Тип. Юридического магазина «Правоведение». – С. 306-307.

- 103.Правила для испытания в уездных училищах и гимназиях: [утверждены Министерством Народного Просвещения 29 января 1836 г.] // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. – СПб: [б.и.], 1866. (Тип. Имп. Акад. наук). – Т.2. – С. 164-172.
- 104.Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения: [утверждены Министром Народного Просвещения 4 мая 1874 г.] // Лаурсон А.М. Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства министерства Народного Просвещения. – Петроград: [б.и.], 1916. (Тип. В.Д.Смирнова). – С. 809-816.
- 105.Правила для учащихся: [утверждены постановлением СНК РСФСР 2 августа 1943 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. М.: Педагогика, 1974. – С. 178.
- 106.Правила испытания для желающих поступить в университеты: [утверждены Министерством Народного Просвещения 29 января 1837 г.] // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1866. (Тип. Имп. Акад. наук). – Т.2. – С. 169-170.
- 107.Правила взимания платы за учение с приходящих учеников гимназий, отделений гимназий и уездных училищ: [распоряжение Министерства Народного просвещения 16 июля 1842 г.] // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1866. (Тип. Имп. Акад. наук). – Т.2. – С. 591-596.
- 108.Правила о взысканиях с учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения: [утверждены Министерством Народного Просвещения 4 мая 1874 г.] // Лаурсон А.М. Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства Народного просвещения. – Петроград: [б.и.], 1916. (Тип. В.Д.Смирнова). – С. 816-832.
- 109.Правила о взысканиях с учеников Самарской гимназии // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1873. - № 2. – С. 98-101.
- 110.Правила о переводных испытаниях в мужских гимназиях и прогимназиях: [утверждены Министерством Народного Просвещения 12 февраля 1910 г.] //

- Алексеев П. Правила и программы всех классов мужских гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения. Свод узаконений и распоряжений со всеми дополнениями и разъяснениями к ним. – Одесса: Книгоиздательство Школа, 1917. – С. 48-56.
111. Правила об испытаниях учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения: [утвержденные Министерством Народного Просвещения 8 декабря 1872 г.] // Альбицкий В. Испытания зрелости. Справочная книга для гимназий и готовящихся к испытаниям зрелости. - СПб.: [б.и.], 1884. (Тип. А.С.Суворина). – С. 1-28.
112. Правила об испытаниях учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения: [утверждены Министерством Народного Просвещения в 1891 г.] // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1895. - № 5. – С. 260-298.
113. Правила, по коим воспитанникам казенных высших и средних учебных заведений ведомства Министерства Народного просвещения предоставляется право заниматься преподаванием в частных домах // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1868. - № 5. – С. 123.
114. Предложение Министерства Народного Просвещения попечителям учебных округов во исполнение Высочайше утвержденных 19 июля 1871 г. изменений и дополнений в уставе гимназий и прогимназий // Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Министерства Народного Просвещения. Издан по распоряжению Министерства Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1874. (Тип. В.С.Балашева). – С. 140-142.
115. Проект программы воспитательной работы в школе // Советская педагогика. – 1958. - № 10. – С. 99-150.
116. Протокол заседания соединенного педагогического совета Нижегородской гимназии и дворянского института 6 марта 1870 г. // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1871. - №5. – С. 291-303.

117. Рабочие о школе II ступени // На путях к новой школе. – 1929. - №2. – С. 79-87.
118. Разъяснение некоторых параграфов правил об испытаниях учеников гимназий и прогимназий // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1895. - № 11. – С. 484-485.
119. Распоряжения управления Казанским учебным округом // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1865. - № 1. – С. 4-8.
120. Распределение признанных зрелыми (вместе гимназистов и посторонних) по занятиям, к коим они себя предназначали // Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Министерства Народного Просвещения. Издан по распоряжению Министерства Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1874. (Тип. В.С.Балашева). – С. 380-381.
121. Резолюция Всероссийского съезда по народному образованию (1913 г.) // Хрестоматия по истории педагогики // сост. Н.А.Желваков. В 4 т. Т.4. Ч.2. – М.: Учпедгиз, 1938. – С. 347-350.
122. Средние учебные заведения Министерства Народного Просвещения – мужские гимназии, прогимназии и училища, реальные училища // Свод Законов Российской Империи, составленный повелением Государя императора Николая I. Ч.1. Т.11. – СПб.: [б.и.], 1893. – С. 219-231.
123. Статистические сведения о состоянии учебной части в гимназиях и Нижегородском Александровском дворянском институте Казанского учебного округа // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1871. - № 12. – С. 631-640.
124. Творческая сила советской науки // Правда. – 1951. – 5 февраля. – С. 1-2.
125. Третий пятилетний план развития народного хозяйства СССР (1938-1942 гг.): [из резолюции XVIII съезда ВКП (б) по докладу товарища В.М.Молотова (март 1939 г.)] // Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании. Сборник документов 1917-1947 гг. в 2 вып. / сост. Н.И.Болдырев. – М.-Л.: Изд. АПК РСФСР, 1947. – Вып.1. – С. 73-75.

126. Указания Министру народного просвещения Зенгеру (1903 г.) // Хрестоматия по истории педагогики / сост. Н.А.Желваков. В 4 т. Т.4. Ч.2. – М.: Учпедгиз, 1938. – С. 263-265.
127. Устав единой трудовой школы: [утвержден СНК РСФСР 18 декабря 1923 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917-1973 гг. – М.: Изд. Педагогика, 1974. – С. 146-150.
128. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения: [Высочайше утвержден 19 ноября 1864 г.] // Памятная книжка Министерства Народного Просвещения на 1865 г. – СПб.: [б.и.], 1865. (Тип. В.А.Рогальского). – С. 1-21.
129. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения: [Высочайше утвержден 19 июня 1871 г.] // Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Министерства Народного просвещения. Издан по распоряжению Министерства Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1874. (Тип. В.С.Балашева). – С. 16-79.
130. Устав гимназий, училищ уездных и приходских. – СПб.: [б.и.], 1829. – 91с.
131. Устав Нижегородского Александровского дворянского института (1884 г.) // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1893. (Тип. Высочайше утв. товарищества «Общественная польза»). – Стб. 379-407.
132. Устав Нижегородского коммерческого училища. – Н.Новгород: [б.и.], 1902. (Тип. товарищества печатного дела «Н.И.Волков и К») – 26 с.
133. Устав учебных заведений, подведомственных университетам. – [Б.м.: б/и], 1804. – 76 с.
134. Учебный план VIII-го дополнительного класса женских гимназий Министерства Народного Просвещения: [утвержден г. Министром Народного просвещения 21 августа 1874 г.] // Кузьменко Д. Сборник постановлений и распоряжений по женским гимназиям Министерства Народного просвещения. – М.: Изд. Правоведение, 1912. – С. 208-222.

135. Учебные планы и программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях ведомства Министерства Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1872. (Тип. Имп. Акад. Наук). – 150 с.
136. Учебные планы и программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях ведомства Министерства Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1890. (Тип. Имп. Акад. Наук). – 180 с.
137. Форма одежды учеников гимназий. Утверждена Высочайшими повелениями 10 и 19 декабря 1868 г. // Педагогическое обозрение. – 1869. – № 1. – С. 1-8.
138. Циркуляр Министерства Народного Просвещения 1 февраля 1869 г. О педагогических периодических изданиях и сочинениях, приобретаемых учебными заведениями // Циркуляры по Санкт-Петербургскому учебному округу. – 1869. – № 4. – С. 2-4.
139. Циркулярное предложение г. Министра Народного Просвещения начальствам учебных округов относительно окружных инспекторов (6 марта 1872 г.) // Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Министерства Народного Просвещения. Издан по распоряжению Министерства Народного просвещения. – СПб.: [б.и.], 1874. (Тип. В.С.Балашева). – С. 437-438.
140. Циркулярное предложение г. Министра Народного Просвещения гг. попечителям учебных округов относительно занятий учеников и прогимназий в летнее всенациональное время (7 января 1873 г.) // Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Министерства Народного Просвещения. Издан по распоряжению Министерства Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1874. (Тип. В.С.Балашева). – С. 421.
141. Циркулярное предложение гг. попечителям учебных округов относительно правил от испытаний в гимназиях и прогимназиях 7 января 1873 г. // Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Министерства Народного Просвещения. Издан по распоряжению

- Министерства Народного Просвещения. – СПб.: [б.и.], 1874. (Тип. В.С.Балашева). – С. 389.
- 142.Цифры и факты // Методический бюллетень МООНО. – 1937. - № 6. – С. 1-12.
- 143.Хроника. Из жизни средней школы // Вестник воспитания. – 1917. - №3. – С. 24-147.
- 144.Хроника. Из жизни средней школы // Вестник воспитания. – 1917. - № 4/5. – С. 33-58.
- 145.Хроника. Смена Министра Народного Просвещения // Вестник воспитания. – 1917. - №1. – С. 33-46.

IV. Труды педагогов и общественных деятелей образования

- 146.Агринский, А.С. Симбирская гимназия 1809-1909 гг. Историческая записка. / А.С.Агринский - Симбирск: [б.и.], 1909. (Типолитография Токарева). – 146с.
- 147.Аксаков, С.Т. Избранные сочинения /сост., вступ. статья и примечания В.А.Богданова. / С.Т.Аксаков – М.: Изд. Современник, 1982. – 847 с.
- 148.Алешинцев, И.А. Хорошие и плохие учителя, по мнению учащихся в средней школе / И.А.Алешинцев // Образование в современной школе. – 2000. - № 2. – С.57- 63.
- 149.Антонович, М.А. Единство физического и нравственного космоса / М.А.Антонович // Антонович, М.А. Избранные философские сочинения. – М.: Гос. Изд. политической лит, - 1945. – С. 308-312.
- 150.Ардоматский, А.О. О школьных развлечениях / А.О.Ардаматский // Педагогический вестник. Средняя и низшая школа. – 1917. - № 1. – С.11-17.
151. Афтонасьев, А.Ф. Мысли о воспитании. / А.Ф.Афтонасьев – СПб.: [б.и.], 1846. (Тип. Имп. Акад. наук).– 432 с.

- 152.Белинский, В.Г. Герой нашего времени / В.Г.Белинский // Белинский В.Г. Избранные сочинения / ред., вступ. статья и примечание Ф.М.Головенченко. – М.: Гос. изд. худлит, 1948. – С. 84-216.
- 153.Белозерский, Н. Записки учителя: в 2 ч. / Н.Белозерский - СПб.: [б.и.], 1905. –187 с.
154. Белявский, Е.В. Педагогические воспоминания. 1861-1902 гг. / Е.В.Белявский – М.: Изд. Вестник воспитания, 1905. – 247 с.
- 155.Белоусов, С.Н. Об откликах на статью «Грубость» (помещена в газете «Комсомольская правда», 1938 г., 3 января) о недостатках воспитательной работы в школе // Советская педагогика. – 1938. - №8. – С. 144-152.
- 156.Бердяев, Н.А. О человеке, его свободе и духовности / Н.А.Бердяев // Бердяев, Н.А. Избранные труды / ред. и сост. Л.И.Новикова и Н.И.Сиземская. – М.: Изд. Московского психолого-социального института, 1999. – 312 с.
- 157.Бердяев, Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого / Н.А.Бердяев // Бердяев, Н.А. О назначении человека. – М.: Изд. Республика, 1993. – С. 254-354.
- 158.Блинников, А. Воспитание детей без наказания / А.Блинников // На путях к новой школе. – 1924. - № 1. – С. 23-28.
- 159.Блонский, П.П. Автобиография / П.П.Блонский // Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – С. 7-49.
- 160.Блонский, П.П. Аксиомы педагогического дилетантства / П.П.Блонский // Вестник воспитания. – 1917. - № 6/7. – С. 14-20.
- 161.Блонский, П.П. Марксизм как метод решения педагогических проблем / П.П.Блонский // Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – С. 301-307.
162. Блонский, П.П. Мои воспоминания. / П.П.Блонский – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.

- 163.Блонский, П.П. Основы педагогики. изд. 3-е. / П.П.Блонский – М.: Работник просвещения, 1929. – 231 с.
- 164.Блонский, П.П. О наиболее типичных педагогических ошибках при организации трудовой школы / П.П.Блонский // Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – С. 286-301.
- 165.Блонский, П.П. О наказаниях / П.П.Блонский // На путях к новой школе. – 1924. - №1. – С. 59-63.
- 166.Блонский, П.П. Трудовая школа второй ступени / П.П.Блонский // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – С. 225-286.
- 167.Блонский, П.П. Физическое воспитание в школе I ступени / П.П.Блонский // На путях к новой школе. – 1924. - №2. – С. 39-46.
- 168.Боборыкин, П.Д. В путь-дорогу! В 4 т. Т.1. / П.Д.Боборыкин – СПб.: [б.и.], 1864. (Тип. Внутренней стражи и Э. Яренгольда) - 254 с.
- 169.Боголепов, С.Г. Воспитание как главный фактор прогресса в усовершенствовании культурной жизни человека. / С.Г.Боголепов – СПб.: [б.и.], 1910. – 41 с.
- 170.Богородский, Ф.С. Воспоминания художника. / Ф.С.Богородский - М.: Изд. Советский художник, 1959. – 319 с.
- 171.Бубнов, А.С. Борьба за политехническую школу – борьба за социализм: [к конференциям рабочих по политехническому образованию]. / А.С.Бубнов – М.: Учпедгиз, 1931. – 7 с.
- 172.Бубнов, А.С. Восстановить полностью в правах педагогику и педагогов: [речь на совете при нарком просвещения РСФСР 16-17 сентября 1936 г.] / А.С.Бубнов – М.: Учпедгиз, 1936. – 78 с.
- 173.Бунаков, Н.Ф. Заметки об условиях воспитания в военных гимназиях / Н.Ф.Бунаков // Педагогический сборник. – 1870. – Кн. 5. – С.500-518.
- 174.Васильков, Н. Товарищество как «воспитывающий фактор» / Н.Васильков // Вестник воспитания. – 1895. - №3. – С. 44-88.

- 175.Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики. / В.П.Вахтеров – М.: [б.и.], 1916. (Изд. И.Д.Сытина). – 591 с.
- 176.Велский, А. Записки педагога. / А.Велский – СПб.: [б.и.], 1909. (Тип. Общественная польза). – 226 с.
- 177.Вентцель, К.Н. Борьба за свободную школу. / К.Н.Вентцель – М.: [б.и.], 1906. (Тип. Торгового дома А.П.Печниковской, А.П.Буланже). – 201 с.
- 178.Вентцель, К.Н. Новые пути воспитания и образования детей. / К.Н.Вентцель – М.: [б.и.], 1910. (Типолитография т-ва И.Н.Кушнеров и К. – М.). – 110 с.
- 179.Веселовский, Б. Государственная Дума о политике Министра Л.А.Кассо / Б.Веселовский // Учитель и школа. – 1914. - №9. – С. 28-34.
- 180.Веселовский, Ю. Революция и преподавание родной словесности в средней школе / Ю.Веселовский // Вестник воспитания. – 1917. - №6/7. – С. 104-116.
- 181.Вессель, Н.Х. Опытная психология в применении к воспитанию и обучению детей. / составил по Бенеке, Дресслеру и др. / Н.Х.Вессель – СПб.: [б.и.], 1862. (Тип. Э.Веймара). – 192 с.
- 182.Волкович, В.А. Педагогика – наука перед судом её противников. / В.А.Волкович – СПб.: Изд.О.Богдановой, 1909. – 47 с.
- 183.Гарин-Михайловский, Н.Г. Гимназисты (из семейной хроники): [повесть]. / Н.Г.Гарин-Михайловский – М.: Изд. Советская Россия, 1988. – 287 с.
- 184.Гербарт, И.Ф. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания / И.Ф.Гербарт // Гербарт, И.Ф. Избранные педагогические произведения. – М.: Гос. уч. пед. изд. Наркомпроса РСФСР, 1940. – С. 148-281.
- 185.Герцен, А.И. Избранные сочинения. / А.И.Герцен – Минск: Учпедгиз БССР, 1954. – 327 с.
- 186.Гимназическая педагогика Карла Шмидта // Архив К.Д.Ушинского: в 4 т. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. – Т.2. – С. 9-63.
- 187.Гончаров, Н.К. Классный руководитель в борьбе за успеваемость учащихся / Н.К.Гончаров // Средняя школа. – 1936. - №3. – С. 28-34.

188. Даданков, Н.Ф. Личность в современной немецкой педагогике / Н.Ф. Даданков // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1911. (Сенатская типография). – Ч.35, октябрь. – СПб.: [б.и.], – С. 196-237.
189. Демков, М.И. Материалы для истории русской педагогической литературы XIX в. / М.И. Демков // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1911. (Сенатская типография). – Ч.35, сентябрь. – СПб.: [б.и.], – С.48-121.
190. Демков, М.И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов гимназий. В 2 ч. Ч.1. Основы педагогики, дидактики и методики. / М.И. Демков – М.: [б.и.], 1917. (Тип. И.Д. Сытина). – 354 с.
191. Демков, М.И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. В 2 ч. Ч.2. Теория и практика воспитания. / М.И. Демков – М.: [б.и.], 1908. (Тип. И.Д. Сытина). – 338 с.
192. Демков, М.И. Педагогика западноевропейская и русская: [педагогическая хрестоматия для учительских институтов и семинарий, педагогических курсов при городских училищах и для народных учителей]. / М.И. Демков – М.: [б.и.], 1911. (Тип. И.Д. Сытина). – 336 с.
193. Добролюбов, Н.А. Когда же придет настоящий день? / Н.А. Добролюбов // Добролюбов, Н.А. Собрание сочинений: в 3 т. – М.: Изд. Худлит, 1950. – Т.3. – С. 46-59.
194. Добролюбов, Н.А. О значении авторитета в воспитании / Н.А. Добролюбов // Добролюбов, Н.А. Собрание сочинений: в 3 т. – М.: Изд. Худлит, 1950. – Т.1. – С. 168-185.
195. Добролюбов, Н.А. О нравственной стихии в поэзии на основании исторических данных / Н.А. Добролюбов // Добролюбов, Н.А. Собрание сочинений: в 3 т. – М.: Изд. Худлит, 1950. – Т.1. – С. 608-621.
196. Дойников, А. Школа и общественность в деле воспитания / А. Дойников // На путях к новой школе. – 1929. - №4/5. – С. 41-48.

- 197.Докучаев, Т. Учебник педагогики. / Т.Докучаев – М.: [б.и.], 1887. (Тип. В.Думного). – 378 с.
- 198.Евграфов, Н. Чего я не видел и никогда не увижу (сочинение ученика 10 класса Истринской средней школы) / Н.Евграфов // Методологический бюллетень МООНО. – 1937. - №12. – С. 42.
- 199.Ельницкий, К.В. Воспитание и обучение в семье и школе // Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века): учебное пособие для студ. пед. учебных заведений / сост. А.В.Овчинников, Л.Н.Беленчук, С.В.Лыков. – М.: Изд. Академия, 2000. – С. 14-18.
- 200.Ельницкий, К.В. Курс дидактики. / К.В.Ельницкий – СПб.: [б.и.], 1896. (Тип. Д.Д.Полубояринова). – 143 с.
- 201.Ельницкий, К.В. Общая педагогика: [пособие для учебных заведений, в которых преподается педагогика, и для занимающихся воспитанием и обучением детей]. / К.В.Ельницкий – СПб.: [б.и.], 1896. (Тип. Д.Д.Полубояринова). – 143 с.
- 202.Ельницкий, К.В. Привычки, их значение и воспитание / К.В.Ельницкий // Энциклопедия семейного воспитания и обучения П.Ф.Каптерева.– СПб.: [б.и.], 1898. (Тип. СПб. Акционерного общ. печ. дела в России). Вып. 10. – С.1 – 24.
- 203.Есипов, Б. Факты из местной жизни и воспитательской работы / Б.Есипов // На путях к новой школе. – 1930. - № 4/5. – С. 24-30.
- 204.Енгальчев, П. О физическом воспитании с присовокуплением словаря добродетелей и пороков. / П.О.Енгальчев – СПб.: [б.и.], 1824. (Тип. Крайя). – 575 с.
- 205.Зарецкий, М.И. Принципы и система учета знаний в советской школе / М.И.Зарецкий // Советская педагогика. – 1938. - №4. – С. 28-37.
- 206.За сто лет: [воспоминания, статьи и материалы]. – Петроград: [б.и.], 1923. – 252 с.
- 207.Зеньковский, В.В. О педагогическом интеллектуализме / В.В.Зеньковский // Зеньковский, В.В. Педагогические сочинения / сост. Е.Г.Осовский,

- О.Е.Осовский. – Саранск: [б.и.], 2003. (Тип. Красный Октябрь). – С. 145-161.
- 208.Зеньковский, В.В. Предпосылки строительства новой школы / В.В.Зеньковский // Зеньковский, В.В Педагогические сочинения / сост. Е.Г.Осовский, О.Е.Осовский. – Саранск: [б.и.], 2003. (Тип. Красный Октябрь), – С. 139-145.
- 209.Знаменский, А. Опыт о воспитании в первых его понятиях и правилах. Сочинение архиепископа Антония Знаменского. / А.Знаменский – СПб.: [б.и.], 1821. (Тип. И.Иоаннесова). – 68 с.
- 210.Из жизни – для жизни // Учитель: журнал для наставников, родителей и всех желающих заниматься воспитанием и обучением детей. - СПб.: [б.и.], 1861. (Тип. Э.Веймара). - №1. – С. 1-14.
- 211.Из первой речи П.А.Столыпина в III Государственной Думе, произнесенной 16 ноября 1907 г. // Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века): учебное пособие для студ. пед. учебных заведений / сост. А.В.Овчинников, Л.Н.Беленчук, С.В.Лыков. – М.: Изд. Академия, 2000. – С. 45-46.
- 212.Ильин, И.А. Аксиомы религиозного опыта. В 2 т. – Т. 1-2. / И.А.Ильин – М.: Изд. ТОО «Раровъ», 1993. – 445 с.
- 213.Ильин, И.А. Путь духовного обновления / И.А.Ильин // Ильин, И.А. Путь к очевидности. – М.: Изд. Республика, 1993. – С. 134-287.
- 214.Ильичев, Л.Ф. Доклад секретаря ЦК КПСС на Пленуме ЦК КПСС / Л.Ф.Ильичев // Правда. – 1963. – 19 июня. – С. 1-5.
- 215.Историческая записка о 2-й Казанской гимназии. Казань: [б.и.], 1876. – 407 с.
216. Историческая записка 50-летия 3-й СПб. гимназии. – СПб.: [б.и.], 1876. – 207с.
- 217.Исторический очерк Новгородского графа А.А.Аракчеева кадетского корпуса и Нижегородской военной гимназии. – СПб.: [б.и.], 1884. (Тип.С.Сущинского). – 416с.

- 218.Иорданский, Н.Н. Основы и практика социального воспитания. / Н.Н.Иорданский – М.: Изд. Работник просвещения, 1923. – 191 с.
- 219.Калашников, А.Г. Вопросы воспитания в социологическом освещении / А.Г.Калашников // Педагогическая энциклопедия: в 3 т. / под ред. А.Г.Калашникова, при участии М.Е.Эпштейна. – М.: Изд. Работник просвещения, 1927. – Т.1. – С. 10-35.
- 220.Калашников, А.Г.Очерки марксистской педагогики. / А.Г.Калашников – М.: Изд. Работник просвещения, 1929. - Т.1. – 376 с.
- 221.Калинин, М.И. Борьба за нового человека: [речь на торжественном заседании, посвященном 10-летию юбилею комсомола 28 октября 1928 г.] / М.И.Калинин // Калинин, М.И. Борьба за нового человека. – М.: Изд. Молодая гвардия, 1985. – С. 7-10.
- 222.Калинин, М.И. Из доклада на собрании партийного актива г.Москвы 2 октября 1940 г. / М.И.Калинин // Калинин, М.И. Борьба за нового человека. – М.: Изд. Молодая гвардия, 1985. – С. 28-32.
- 223.Калинин, М.И.Речь на совещании учителей – отличников городских и сельских школ, созванном редакцией «Учительской газеты» 28 декабря 1938 г. / М.И.Калинин // Калинин, М.И. Избранные произведения: в 4 т.– М.: Гос. изд. политической литературы, 1962. - Т.3. – С. 317-321.
- 224.Каптерев, П.Ф. Педагогический процесс. / П.Ф.Каптерев – СПб.: [б.и.], 1905. (Тип. Б.М.Вольфа). –136 с.
- 225.Каптерев, П.Ф. Новая русская педагогика, главные идеи, направления и деятели. / П.Ф.Каптерев – СПб.: Изд. Земля, 1914. – 212с.
- 226.Карамзин, М.Н. Записка о древней и новой России. / М.Н.Карамзин – СПб.: [б.и.], 1914. – 133с.
- 227.Кассиль, Л.А. Кондуит и Швамбрания: [повесть]. / Л.А.Кассиль – М.: Изд. Советская Россия, 1985. – 288 с.
- 228.Катков, М.Н. Наша учебная реформа с примечаниями Л.Поливанова. / М.Н.Катков – М.: [б.и.], 1890 – 48 с.

- 229.Кауфман, Д. Дневник счастливого мальчика / Д.Кауфман // Знамя. – 1999. - № 8. – С.136-151.
- 230.Кац, Ц. Старый дневник / Ц.Кац // Семья и школа. – 1991. - № 9. – С.34-37.
- 231.Квик Р.Г. Реформаторы воспитания. / Р.Г.Квик. – М.: [б.и.], 1893 (Тип. М.Г.Волчанинова). – 294 с.
- 232.Клоссовский, А. Материалы к вопросу о постановке образования в России. – Одесса: [б.и.], 1904. – 52 с.
- 233.Клюжев, И. Граф П.Н.Игнатъев и наше народное образование / И.Клюжев // Вестник воспитания. – 1917. - №2. – С. 56-99.
- 234.Ключевский, В.О. Два воспитания / В.О.Ключевский // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – С. 392-400.
- 235.Короленко, В.Г. История моего современника / В.Г.Короленко // Короленко В.Г. Собрание сочинений: в 5 т.– Л.: Изд. Худлит, 1990. - Т.5. – 590 с.
- 236.Коробкин, Ф.С. Свод ответов профессоров Императорского Московского университета на вопросы, поставленные им в средней школе. / Ф.С.Коробкин – [Б.м.: б.и.], [б.г.] – 264 с.
- 237.Корсаков, В.В. Воспоминания о Нижегородской гимназии / В.В.Корсаков // Нижегородский листок. – 1914. - №7. – С. 2-3.
- 238.Кочемасов, В. Крепить связь школы с жизнью / В.Кочемасов // Правда. – 1963. – 18 июня. – С. 4.
- 239.Крашенинников, Н. Восемь лет. Воспоминания о гимназии. / Н.Крашенинников – М.: [б.и.], 1907. – 100 с.
- 240.Красновский А.А. Идеал личности педагога в связи с революционной реорганизацией школы: [речь в годичном заседании Педагогического общества при Казанском университете 11 февраля 1920 г.] / А.А.Красновский // Труды и протоколы Педагогического общества при Казанском университете. – Казань: Гос.Изд., 1920. – 22 с.

- 241.Крупенина, М.В. К вопросу о предмете и методологии в педагогике / М.В.Крупенина // Проблемы научной педагогики: сборник 1. Педагогика и ее методология. – М.: Изд. Института методов школьной работы, 1928. – С. 16-17.
- 242.Крупенина, М.В. О воспитательных задачах школ II ступени / М.В.Крупенина // На путях к новой школе. – 1928. - № 9. – С.20-27.
- 243.Крупская, Н.К. Беспризорный детский дом / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.3. – С. 393-400.
- 244.Крупская, Н.К. Борьба за знания – важнейшая задача пионерской организации: [речь на пленуме ЦК ДКО] / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.5. – С. 471-480.
- 245.Крупская, Н.К. Воспитание / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 6 т. / под ред. А.М.Арсеньева.– М.: Изд. Педагогика, 1979. – Т.3. – С. 368-386.
- 246.Крупская, Н.К. В отдел школ ЦК ВКП (б) М.П.Малышеву / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.4. – С. 562-566.
- 247.Крупская, Н.К. Задачи школы I ступени / Н.К.Крупская // Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.3. – С. 24-33.
- 248.Крупская, Н.К. Знания нужны в жизни, как винтовка в бою: [публикация в «Пионерской правде» 22 сентября 1938 г.] / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.5. – С. 639-641.
- 249.Крупская, Н.К. Идеалы социалистического воспитания / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.2. – С. 83-92.

- 250.Крупская, Н.К. К очередным задачам пионердвижения: [доклад на II Всесоюзном съезде пионерработников] / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.5. – С. 154-172.
- 251.Крупская, Н.К. О воспитательной работе / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.3. – С. 672-677.
- 252.Крупская, Н.К. О коммунистическом воспитании подрастающего поколения / Н.К.Крупская // Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.2. – С. 620-634.
- 253.Крупская, Н.К. О политехнизме / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.4. – С. 194-198.
- 254.Крупская, Н.К. О работе ВЛКСМ среди детей: [доклад и заключительное слово на VIII съезде ВЛКСМ] / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.5. – С. 261-285.
- 255.Крупская, Н.К. О сознательной дисциплине: [письмо пионерам и школьникам в «Комсомольской правде» 6 апреля 1935 г.] / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.5. – С. 553-555.
- 256.Крупская, Н.К. Пионердвижение и школа: [доклад на экскурсии – конференции пионерработников] / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.5. – С. 208-229.
- 257.Крупская, Н.К. Пионердвижение: [тезисы доклада на партсовещании по народному образованию] / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.5. – С. 146-151.

- 258.Крупская, Н.К. Пионерская дисциплина / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.5. – С. 194-197.
- 259.Крупская, Н.К. Предисловие к книге «Коммунистическое воспитание смены» (27 марта 1934 г.) / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.5. – С. 540-543.
- 260.Крупская, Н.К. Проект докладной записки в ЦК ВКП (б) о политехническом обучении / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.4. – С. 566-574.
- 261.Крупская, Н.К. Политехническая школа / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.4. – С. 31-35.
- 262.Крупская, Н.К. РКСМ и бойскаутизм / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.5.– С. 25-62.
- 263.Крупская, Н.К. Соединение обучения с производительным трудом в единой трудовой школе / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т.4. – С. 23-28.
- 264.Крупская, Н.К. Учительнице московской школы А.А.Шебуевой / Н.К.Крупская // Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К.Гончарова.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1963. – Т.11. – С. 471-473.
- 265.Куплетский, М.А. Заметки по теории религиозного воспитания. / М.А.Куплетский – СПб.: [б.и.], 1909. (Тип. Синодальная). – 216 с.
- 266.Куплетский, М.А. Общеобразовательная школа в русском государстве. / М.А.Куплетский – СПб.: [б.и.], 1908. (Тип. Синодальная). – 83 с.
- 267.Левицкая, Е.С. Школа Левицкой / Е.С.Левицкая // Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. В 2 ч. Ч. II. Отечественная история /

сост. А.А.Фролов, Ю.Х.Трушина, Г.Н.Козлова. – Н.Новгород: Изд. НГПУ, 2003. – С. 174-180.

268. Ленин, В.И. Задачи Союзов Молодежи: [речь на III Всероссийском съезде Российского коммунистического союза молодежи 2 октября 1920 г.] / В.И.Ленин // Ленин, В.И. Полное собрание сочинений.– М.: Политиздат, 1980. – Т. 41. – С. 298-318.
269. Лесгафт, П.Ф. Новые труды, появившиеся на русском языке по вопросу о физическом образовании в школе / П.Ф.Лесгафт // Лесгафт, П.Ф. Собрание сочинений. В 5 т. Т.5. – М.: Гос. изд. Физкультура и спорт, 1954. – С. 21-49.
270. Лесков, Н.С. Кадетский монастырь / Н.С.Лесков // Лесков, Н.С. Избранное. В 2 т. Т.2. – М.: Изд. МИД Синергия, 1995. – С. 184-215.
271. Львов, Д.М. Историческая записка о Казанской 2-й гимназии с 1876 по 1885 гг. / Д.М.Львов – Казань: [б.и.], 1885. (Тип. ун-та). – 178 с.
272. Луначарский, А.В. Воспитание нового человека / А.В.Луначарский // Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / под ред. А.М.Арсеньева, Н.К.Гончарова, И.А.Каирова, М.А.Прокофьева, В.А.Разумного. – М.: Педагогика, 1976. – С. 269-300.
273. Луначарский, А.В. Воспитательные задачи советской школы (Социалистическая революция и воспитание): [стенограмма доклада на совещании преподавателей общественников] / А.В.Луначарский // Народное просвещение. – 1928. - № 7. – С.2-10.
274. Луначарский, А.В. К вопросу о дискуссии в педагогике / А.В.Луначарский // Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / под ред. А.М.Арсеньева, Н.К.Гончарова, И.А.Каирова, М.А.Прокофьева, В.А.Разумного. – М.: Педагогика, 1976. – С. 192-199.
275. Луначарский, А.В. О школьной дисциплине / А.В.Луначарский // Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / под ред. А.М.Арсеньева, Н.К.Гончарова, И.А.Каирова, М.А.Прокофьева, В.А.Разумного. – М.: Педагогика, 1976. – С. 324-328.

- 276.Луначарский, А.В. Пролетарская школа и революция / А.В.Луначарский // Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / под ред. А.М.Арсеньева, Н.К.Гончарова, И.А.Каирова, М.А.Прокофьева, В.А.Разумного. – М.: Педагогика, 1976. – С. 119-126.
- 277.Луначарский, А.В. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению / А.В.Луначарский // Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / под ред. А.М.Арсеньева, Н.К.Гончарова, И.А.Каирова, М.А.Прокофьева, В.А.Разумного. – М.: Педагогика, 1976. – С. 19-36.
- 278.Луначарский, А.В. Философская школа и революция / А.В.Луначарский // Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / под ред. А.М.Арсеньева, Н.К.Гончарова, И.А.Каирова, М.А.Прокофьева, В.А.Разумного. – М.: Педагогика, 1976. – С. 116-137.
- 279.Лыжина, С. Современные реформаторы воспитания / С.Лыжина // Учитель и школа. – 1914. - №10. – С. 4-21.
- 280.Лысяков, П. Школа и учитель в советской художественной литературе / П.Лысяков // Средняя школа. – 1936. - №1. – С. 80-88.
- 281.Макаренко, А.С. Авторские материалы «Книги для родителей» / А.С.Макаренко // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1957. – Т.4. – С. 517-526.
- 282.Макаренко, А.С. Воспитание характера в школе / А.С.Макаренко // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.– М.: Педагогика, 1983. – Т.8. – С. 207-210.
- 283.Макаренко, А.С. Заявление в центральный институт организаторов народного просвещения / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.– М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 8-11.
- 284.Макаренко, А.С. Из опыта работы / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров,

- Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – С. 308-325.
- 285.Макаренко, А.С. Максим Горький в моей жизни / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.– М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 8-18.
- 286.Макаренко, А.С. Мои педагогические воззрения / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – С. 277-308.
- 287.Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – С. 9-98.
- 288.Макаренко, А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – С. 197-251.
- 289.Макаренко, А.С. Некоторые соображения о школе и наших детях / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – Т.7. – С. 387-392.
- 290.Макаренко, А.С. О воспитании / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.– М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 12-13.
- 291.Макаренко, А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.– М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 166-190.
- 292.Макаренко, А.С. О некоторых проблемах теории и практики воспитания / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.– М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 80-91.

- 293.Макаренко, А.С. О повести «Флаги на башнях»: [встреча А.С.Макаренко с читателями в Ленинградском Дворце культуры им.С.М.Кирова] / А.С.Макаренко // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.– М.: Педагогика, 1983. – Т.7. – С. 191-197.
- 294.Макаренко, А.С. Очерк работы Полтавской колонии им.М.Горького / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский. – Т.7. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – С. 696-705.
- 295.Макаренко, А.С. Педагоги пожимают плечами / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.– М.: Педагогика, 1983. – Т.7. – С. 136-144.
- 296.Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – Т.1. – С. 13-625.
- 297.Макаренко, А.С. Письмо М.Н.Котельникову 31 января 1923 г. / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.8.– С. 13-14.
- 298.Макаренко, А.С. Письмо А.П.Сугак / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.– М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 33.
- 299.Макаренко, А.С. Проблемы воспитания в советской школе / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – С. 395-400.
- 300.Макаренко, А.С. Проблемы школьного советского воспитания (тезисы) / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред.коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – С. 103-109.

- 301.Макаренко, А.С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – С. 109-190.
- 302.Макаренко, А.С. Семья и воспитание детей / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.– М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 211-230..
- 303.Макаренко, А.С. ФД-1 / А.С.Макаренко // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – Т.2. – С. 145-291.
- 304.Макаренко, А.С. Флаги на башнях / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.– М.: Педагогика, 1983. – Т.6. – С. 8-309.
- 305.Макаренко, А.С. Фрагменты глав «Педагогической поэмы» / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.– М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – С. 459-464.
- 306.Макаренко, А.С. Художественная литература о воспитании детей / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – С. 358-388.
- 307.Макаренко, А.С. Цель воспитания / А.С.Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 7 т. / ред. коллегия И.А.Каиров, Г.С.Макаренко, Е.Н.Медынский.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – С. 345-358.
- 308.Манасеина, М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования: в 5-ти вып. / М.Манасеина – СПб.: [б.и.], 1896. – Вып.2. – 290 с.
- 309.Маркс, К. Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам / К.Маркс // Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинения: в 30 т.– М.: Политиздат, 1960. – Т.16. – С. 194-203.

- 310.Марков, В.Н. Общая педагогическая характеристика советского школьника / В.Н.Марков // Средняя школа. – 1936. – №2. – С. 18-37.
- 311.Марков, Е. Грехи и нужды нашей средней школы. / Е.Марков – СПб.: [б.и.], 1900. – 131 с.
- 312.Маттиас, А. Практическая педагогика для средних учебных заведений: [приложение к циркулярам по Московскому учебному округу]. / А.Маттиас – М.: [б.и.], 1899. (Тип. Лисснера и К). – 346 с.
- 313.Менделеев, Д.И. Заметки о народном просвещении / Д.И.Менделеев // Менделеев, Д.И. Границ познанию предвидеть невозможно / сост., вступ. ст. и коммент. Ю.И.Соловьева. – М.: Советская Россия, 1991. – С. 360-401.
- 314.Миллер-Красовский, Н.А. Основные законы воспитания: [вкратце изложил для семейства и школы Н.А.Миллер-Красовский]. / Н.А.Миллер-Красовский – СПб.: Изд. автора, 1859. – 71 с.
- 315.Митюшкин, М. Неуклонно выполнять постановления партии и правительства о заработной плате учителей / М.Митюшкин // Методический бюллетень МООНО. – 1937. - №6. – С. 38-42.
- 316.Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. / Л.Н.Модзалевский – СПб.: [б.и.], 1866. (Тип. Ф.С.Сущинского). – 949 с.
- 317.Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Изд.3-е, испр. и доп. / Л.Н.Модзалевский – СПб.: Изд. книгопродавца Н.Г.Мартынова, 1892. – 433 с.
- 318.Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / научн. ред., вступ. статья, предметный указатель М.В. Захарченко. / Л.Н.Модзалевский – СПб.: Изд. Алетейя, 2000. - Т.2. – 496 с.
- 319.Мусин-Пушкин, А.А. О космополитизме нашей школы / А.А.Мусин-Пушкин // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – С. 476-480.

320. Немолодышев, С. Взгляд на воспитание и обучение в России. Краткий исторический очерк. / С.Немолдышев – Харьков: [б.и.], 1898. (Тип. Ю.Счасни). – 118 с.
321. Николаи, А.П. О назначении гимназий в системе народного образования и об учебном курсе их / А.П.Николаи // Морской сборник. – 1860. - №3. – С. 6-13.
322. Новый циркуляр П.Н.Игнатьева // Школа и жизнь / ред. Г.А.Фальброк. – Петроград: Изд. Н.В.Мешков, Г.А.Фальброк. – 1915. – Октябрь. – Стб.976.
323. Ободовский, А.Г. Руководство к педагогике, или науке воспитания. Руководство к дидактике, или науке преподавания / А.Г.Ободовский // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – С. 258-274.
324. Обзорение различных систем воспитания (Из Шварца) // Педагогический журнал. – 1834. - №9. – С. 1-44.
325. Обсуждение книги профессора Н.К.Гончарова «Основы педагогики» 5-9 января 1950 г. // Советская педагогика. – 1950. - №4. – С. 36-107.
326. Обсуждение книги профессора П.Н.Груздева «Вопросы воспитания и обучения» // Советская педагогика. – 1950. - №8. – С. 34-83.
327. Обязательства учащихся о вызове на социалистическое соревнование // Методический бюллетень МООНО. – 1937. - №12. – С. 43-45.
328. Овсянников, Н.Н. В чем заключается один из недостатков наших средних учебных заведений и как его избежать / Н.Н.Овсянников // Циркуляры по Казанскому учебному округу. – 1867. – №14. – С. 103-108.
329. Овсянников, Н.Н. История Нижегородской гимназии / Н.Н.Овсянников // Нижегородские губернские ведомости. – 1865. - №1. – С. 1-2.
330. Огнев, Н. Дневник Кости Рябцева. Повесть. / Н.Огнев – М.: Изд. Советская Россия, 1989. – 301 с.
331. Огородников, И.Т. Пятилетний план народного хозяйства и задачи педагогики / И.Т.Огородников // На путях к новой школе – 1928. - № 7/8. – С. 22-27.

- 332.Олесницкий, М.А. Полный курс педагогики. В 2 вып. Вып. 1. Теория воспитания. / М.А.Олесницкий - Киев: [б.и.], 1895. (Тип. Корчак-Новицкого). – 341 с.
- 333.Острогорский, А.Н. Образование и воспитание / А.Н.Острогорский // Хрестоматия по истории педагогики / сост. Н.А.Желваков. В 4 т. Т.4. Ч.2. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции. – М.: Госучпед. изд., 1936. – С. 136-140.
- 334.Острогорский, А.Н. Об отношении семьи к школе / А.Н.Острогорский // Энциклопедия семейного воспитания и обучения П.Ф.Каптерева. Вып. 22. – СПб.: [б.и.], 1899. (Тип. СПб. акционерного общ. печатного дела в России). – С.5-27.
- 335.Острогорский, В.П. Из истории моего учительства. Как я сделался учителем. / В.П.Острогорский – СПб.: [б.и.], 1914. - 178 с.
336. Острогорский, А.Н. Семейные отношения и их воспитательное значение / А.Н.Острогорский // Энциклопедия семейного воспитания и обучения П.Ф.Каптерева. Вып. 2. – Спб.: [б.и.], 1898. (Тип. СПб. акционерного общ. печатного дела в России) – С.1-10.
- 337.О духе в учебных заведениях // Журнал для воспитания. Руководство для родителей и преподавателей. – СПб.: [б.и.], 1857. (Тип. Э.Граца). - №2. - С.149-371.
- 338.О христианском воспитании. Протоирей Базаров. – Карлсруэ: [б.и.], 1860. (Придворная тип. В.Госпера) – 71 с.
- 339.Паустовский, К.Г. Повесть о жизни. / К.Г.Паустовский - В 2 т. Т.1 – М.: Изд. Советская Россия, 1965. – 886 с.
- 340.Педология и воспитание / под ред. А.Б.Залкинда. – М.: Изд. Работник просвещения, 1929. – 244 с.
- 341.Печников, И.И. С волками жить – по волчьи выть (из воспоминаний отставного учителя Указкина) / И.И.Печников // Журнал для воспитания. – 1857. - №3. – С. 483-512.

342. Переписка А.С.Макаренко с А.М.Горьким (8 июля 1925 – февраль 1935 гг.)
// Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю.Гордин,
А.А.Фролов. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 217-267.
- 343.Пинкевич, А.П. Основные проблемы современной школы / А.П.Пинкевич // Антология по истории России (первая половина XX в.): учебное пособие для студ. пед. учебных заведений / сост. А.В.Овчинников, Л.Н.Беленчук, С.В.Лыков. – М.: Изд.Академия, 2000. – С. 268-273.
- 344.Пинкевич, А.П. Педагогика / А.П.Пинкевич // Антология по истории России (первая половина XX в.): учебное пособие для студ. пед. учебных заведений / сост. А.В.Овчинников, Л.Н.Беленчук, С.В.Лыков. – М.: Изд.Академия, 2000. – С. 276-292.
- 345.Пирогов, Н.И. Быть и казаться / Н.И.Пирогов // Сочинения Н.И.Пирогова: в 2 т.– Киев: Изд. Пироговского товарищества, 1914. – Т.1. – С. 101-113.
- 346.Пирогов, Н.И. Вопросы жизни / Н.И.Пирогов // Сочинения Н.И.Пирогова: в 2 т.– Киев: Изд. Пироговского товарищества, 1914. – Т.1. – С. 1-35.
- 347.Пирогов, Н.И. Правила о поступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа / Н.И.Пирогов // Сочинения Н.И.Пирогова: в 2 т.– Киев: Изд. Пироговского товарищества, 1914. – Т.1. – С. 181-193.
- 348.Пирогов, Н.И. Школа и жизнь / Н.И.Пирогов // Сочинения Н.И.Пирогова: в 2 т.– Киев: Изд. Пироговского товарищества, 1914. – Т.1. – С. 205-221.
- 349.Победоносцев, К.П. Воспитание характера в школе / К.П.Победоносцев // Антология по истории России (первая половина XX в.): учебное пособие для студ. пед. учебных заведений / сост. А.В.Овчинников, Л.Н.Беленчук, С.В.Лыков. – М.: Изд.Академия, 2000. – С. 162-169.
- 350.Поляков, С.Н. Средняя школа, как «дом юношества», и ее самоопределение / С.Н.Поляков // Учитель. Журнал МОО Всероссийского учительского союза. – 1917. - №2/3. – С. 42-49.
- 351.Пономарев, И.М. О применении поощрений в учебно-воспитательной работе / И.М.Пономарев // Советская педагогика. – 1938. - №4. – С. 124-130.

352. Прусская система воспитания и русская школа // Школа и жизнь / ред. Г.А.Фальброк. – Петроград: Изд. Н.В.Мешков, Г.А.Фальброк, 1915. – Май. – С. 465-467.
353. Потемкин, В.П. Наше сотрудничество с Ленинско-Сталинским комсомолом (статья) / В.П.Потемкин // Потемкин, В.П. Статьи и речи по вопросам народного образования. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – С. 221-229.
354. Потемкин, В.П. О дальнейшем улучшении учебно-воспитательной работы в школе: [доклад и заключительное слово на Всероссийском совещании по народному образованию в августе 1945 г.] / В.П.Потемкин // Потемкин, В.П. Статьи и речи по вопросам народного образования. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – С. 248-269.
355. Потемкин, В.П. О работе школ за истекший период Великой Отечественной войны и задачи школ в 1943/1944 учебном году: [доклад на всероссийском совещании по народному образованию 2 августа 1946 г.] / В.П.Потемкин // Потемкин, В.П. Статьи и речи по вопросам народного образования. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – С. 153-171.
356. Потемкин, В.П. Предварительные итоги и задачи школы: [из выступления на собрании директоров и заведующих учебной частью школ г.Ленинграда 14 июля 1940 г.] / В.П.Потемкин // Потемкин, В.П. Статьи и речи по вопросам народного образования. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – С. 37-52.
357. Потемкин, В.П. Речь на Всероссийском совещании ректоров университетов, директоров педагогических и учительских институтов в марте 1941 г. / В.П.Потемкин // Потемкин, В.П. Статьи и речи по вопросам народного образования. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – С. 84-91.
358. Пуришкевич, В. Русскому дворянству / В.Пуришкевич // Народное образование. – 2001. - №8. – С. 23-26.

- 359.Редкин, П.Г. Что такое воспитание? / П.Г.Редкин // Журнал для воспитания. Руководство для родителей и преподавателей. – Санкт-Петербург, 1857. - №1. – С. 1-14.
- 360.Ривес, С.М. Воспитание сознательной дисциплины / С.М.Ривес // Советская педагогика. – 1939. - №5. – С. 48-60.
- 361.Розанов, В.В. Сумерки просвещения / В.В.Розанов // Розанов В.В. Сумерки просвещения / сост. Н.Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – С. 3-246.
- 362.Роков, Г. Школьное товарищество и его роль, как фактора воспитания / Г.Роков // Вестник воспитания. – 1901. - №1. – С. 78-121.
- 363.Рубинштейн, М.М. Общественное или семейное воспитание? / М.М.Рубинштейн – М.: Изд. Загруга, 1916. – 120 с.
- 364.Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов, входящих в курс домашнего обучения, городских и реальных училищ, мужских и женских гимназий и прогимназий, женских институтов, уездных училищ и семинарий и всех других общеобразовательных заведений: в 2 т. / под ред. Н.Х.Весселя.– Спб.: Тип. Балашева, 1874. - Т.2. – 533 с.
- 365.Руководство к воспитанию и обучению. Сочинение д-ра Ф.Шварца, переделанное д-ром В.Куртманом, директором учительской семинарии в Фридсберге. В 2 ч. Ч. 1. Руководство к воспитанию. - Спб.: Изд. типографии Морского ведомства, 1859. – 436 с.
- 366.Руководство к воспитанию и обучению. Сочинение д-ра Ф.Шварца, переделанное д-ром В.Куртманом, директором учительской семинарии в Фридсберге. В 2 ч. Ч. 2. Обучение. - Спб.: Изд. В.Е.Генкеля, 1867. – 548 с.
- 367.Румянцев, Н. Задачи воспитания и его границы / Н.Румянцев // Педагогическое обозрение. – 1912. – № 9 – С.1-16.
- 368.Савлов, С.Н. Очерки из жизни Н-ской гимназии. / С.Н.Савлов – Спб.: [б.и.], 1909. (Тип. Буссея). – 174 с.
- 369.Салтыков, М.Е. Письма к тетеньке. Письмо 13 / М.Е.Салтыков // Салтыков М.Е. Собрание сочинений.– М.: Изд. Правда, 1951. - Т.9. – С. 423-426.

- 370.Сборник переводов по педагогике, дидактике и методике: [пособие для занимающихся обучением и воспитанием]. / ред. Г.Г.Песков.– СПб.: [б.и.], 1872, (Тип. Сушицкого). - Т.2. – 438 с.
- 371.Свадковский, И.Ф. Что такое воспитание. (К дискуссии о марксистской педагогике) / И.Ф.Свадковский // Детский дом. – 1930. - №7. – С. 9-12.
- 372.Сиротинин, А. Два типа учителей / А.Сиротинин // Вестник воспитания. – 1917. - № 7/8. – С.62-91.
- 373.Скворцов, Н.Е. Об организме гимназии. Часть практическая. / Н.Е.Скворцов – М.: [б.и.], - 1889. – 200 с.
- 374.Созонов, С.И. Судьба нашей средней школы. / С.И.Созонов – М.: Изд. т-ва И.Д.Сытина, 1907. – 78 с.
- 375.Сперанский, Н. Кризис русской школы. Торжество политической реакции. / Н.Сперанский – М.: [б.и.], 1914. (Тип. И.Н.Кушнеров). – 271 с.
- 376.Стоюнин, В.Я. Из истории воспитания в России в начале XIX столетия (глава из приготавливаемого к печати сочинения «История русского воспитания») / В.Я.Стоюнин // Стоюнин, В.Я. Педагогические сочинения. - СПб.: [б.и.], 1892. (Тип. училища глухонемых). – С. 187-190.
- 377.Тимошенко, П.Д. Очерки науки о воспитании. / П.Д.Тимошенко – Харьков: [б.и.], 1866. (Тип. ун-та). – 254 с.
- 378.Тихомиров, Д.И. Об основах организации средней школы. / Д.И.Тихомиров – СПб.: Изд. книжного склада М.Залшупина, 1900. – 128 с.
- 379.Тихомиров, Д.И. Закон Божий и учение человеческое / Д.И.Тихомиров // Педагогический листок. Журнал для педагогов и общенаучного самообразования воспитателей и начальных учителей. – 1906. - № 5. – С.1-12.
- 380.Тихомиров, В.П. Горячие дни (дневник комсорга) / В.П.Тихомиров // Средняя школа. – 1936. - № 2. – С.44-55.
- 381.Толстой, Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы / Л.Н.Толстой // Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / сост. Н.В.Вейкшан-Кудрявая. – М.: Педагогика, 1989. – С. 134-201.

- 382.Трудовое движение учащихся // Школа и жизнь. / ред. Г.А.Фальброк. – Петроград, 1915. – Июль. – С. 209.
- 383.Улучшить руководство воспитательной работой: [итоги совещания облоно] // Советская педагогика. – 1939. - №4. – С. 139-142.
- 384.Учитель в русской художественной литературе / сост. Д.Благой, А.Лаврецкий, Э.Лунин, К.Львов. / с предисловием А.В.Луначарского. - М.: Изд. Работник просвещения, 1927. – 427 с.
- 385.Ушинский, К.Д. Одна из темных сторон германского воспитания / К.Д.Ушинский // Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.И.Пискунова.– М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – С. 216-229.
- 386.Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д.Ушинский // Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.И.Пискунова.– М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – С. 51-124.
- 387.Ушинский, К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д.Ушинский // Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф.Егоров.– М.: Педагогика, 1988. – Т.2. – С. 27-57.
- 388.Ушинский, К.Д. Письма о воспитании наследника русского престола / К.Д.Ушинский // Архив К.Д.Ушинского: в 4 т.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – Т.3. – С. 573-604.
- 389.Ушинский, К.Д. Программа и проспект издания «Журнала Министерства Народного Просвещения» под новой редакцией / К.Д.Ушинский // Архив К.Д.Ушинского: в 4 т.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. – Т.1. – С. 15-23.
- 390.Ушинский, К.Д. Программа педагогики для специальных классов женский учебных заведений / К.Д.Ушинский // Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф.Егоров.– М.: Педагогика, 1988. – Т.2. – С. 381-382.
- 391.Ушинский, К.Д. Три элемента школы / К.Д.Ушинский // Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.И.Пискунова.– М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – С. 32-51.

392. Ушинский, К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К.Д.Ушинский // Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф.Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т.2. – С. 8-26.
393. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. (Опыт педагогической антропологии). Т.1. / К.Д.Ушинский // Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 11 т. / сост. и подготовка к печати В.Я.Струминского. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1950. – Т.8. – 775 с.
394. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. (Опыт педагогической антропологии). Т.2. / К.Д.Ушинский // Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 11 т. / сост. и подготовка к печати В.Я.Струминского. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1950. – Т.9. – С. 13-565.
395. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. (Опыт педагогической антропологии) / К.Д.Ушинский // Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.И.Пискунова. – М.: Изд. Педагогика, 1974. – Т.1 – С. 264-358.
396. Фирфаров, А.О. О школьных отметках / А.О.Фирфаров // Школа и жизнь / ред. Г.А. Фальброк. – Петроград: Изд. Н.В.Мешков, Г.А.Фальброк. – 1915. – Декабрь. – Стб. 2031-2034.
397. Фомичев, И.Ф. Задача теоретико-педагогической секции общества педагогов-марксистов / И.Ф.Фомичев // На путях к новой школе. – 1931. - № 11/12. – С. 66-68.
398. Хороший тон, сборник правил и советов на все случаи жизни общественной и семейной. В 5 отд. – СПб.: Изд. Г. Гоппе, 1881. – 582 с.
399. Циглер, Т. Общая педагогика / Т.Циглер – СПб.: Изд. Вестник знания, 1904. – 104 с.
400. Энциклопедия общественного воспитания и обучения. – СПб.-М.: Изд.т-ва М.О.Вольф, 1913. – 67 с.
401. Частные правила нравственного воспитания (Из Нимейера) // Педагогический журнал. – 1834. - №6. – С. 99-138.

402. Челюскин, И.А. Дисциплина в школе II ступени / И.А.Челюскин – М.-Л.: Госиздат, 1928. – 68 с.
403. Чембулов, Ф. Сельхоздружины учащихся как воспитательный фактор / Ф.Чембулов // Вестник воспитания. – 1917. - №3. – С. 134-149.
404. Чернышевский, Н.Г. Очерки гоголевского периода русской литературы / Н.Г.Чернышевский // Чернышевский, Н.Г. Полное собрание сочинений: в 16 т.– М.: Гос. изд. худлит, 1947. – Т.3. – С. 5-310.
405. Чернышевский, Н.Г. Русский человек на RENDEZ-VOUS – Русский человек на свидании / Н.Г.Чернышевский // Чернышевский, Н.Г. Полное собрание сочинений: в 16 т.– М.: Гос. изд. худлит, 1950. – Т.5. – С. 65-89.
406. Чехов, А.П. Человек в футляре: [повести и рассказы] / А.П.Чехов – М.: Изд. Худлит, 1979. – 126 с.
407. Чистяков, М. Курс педагогики: [составлен по программе, утвержденной для женских институтов ведомства Императрицы Марии] / М.Чистяков – Спб.: [б.и.], 1876. (Тип. А.М.Костромина). – 239 с.
408. Чуковский, К.И. Гимназия. Воспоминания детства / К.И.Чуковский – М.-Л.: Изд. детской литературы, 1940. – 92 с.
409. Шаблиовский, В. Школьные воспоминания о Каменец-Подольской гимназии / В.Шаблиовский – [Б.м.: б.и.], - 1906. – 68 с.
410. Шацкий, С.Т. Годы исканий / С.Т.Шацкий // Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т.– М.: Педагогика, 1962. – Т.1. – С. 84-149.
411. Шацкий, С.Т. Наше педагогическое течение / С.Т.Шацкий // Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т.– М.: Педагогика, 1962. – Т.2. – С. 134-141.
412. Шацкий, С.Т. На пути к трудовой школе / С.Т.Шацкий // Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т.– М.: Педагогика, 1962. – Т.2. – С. 13-43.
413. Шевырев, С.П. Вступление в педагогию / С.П.Шевырев // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1852. – Ч.73, отд. II. – С. 10-42.
414. Шевырев, С.П. Об отношении семейного воспитания к государственному: [речь, произнесенная в торжественном собрании Императорского

Московского университета 18 июня 1842] / С.П.Шевырев [Б.м.: б.и.], [б.г.], – 89 с.

- 415.Шелгунов, Н.В. Письма о воспитании / Н.В.Шелгунов // Шелгунов, Н.В. Сочинения: в 3 т. – СПб.: Изд. О.Н.Поповой, 1895. – Т.1.– С. 647-748.
- 416.Шимкевич, В. Из гимназических воспоминаний / В.Шимкевич // Русская школа. – 1906. - № 1. – С.38-39.
- 417.Воспитание народных масс с точки зрения революционного пролетариата // Педагогическая энциклопедия / под ред. А.Г.Калашникова, при участии М.Е.Эпштейна.– М.: Изд. Работник просвещения, 1927. – Т.1. – С. 474-482.
- 418 Шульгин, В.Н. Воспитание, среда и школа / В.Н.Шульгин // На путях к новой школе. – 1928. - № 7/8. – С. 91-95.
- 419.Шульгин, В.Н. К вопросу о марксистской педагогике / В.Н.Шульгин // Проблемы научной педагогики: сборник 1. Педагогика и ее методология. – М.: Изд. института методов школьной работы, 1928. – С. 5-16.
- 420.Шульгин, В.Н. О воспитании коммунистической морали. / В.Н.Шульгин - М.: Изд. Работник просвещения, 1928. – 146 с.
- 421.Шульгин, В.Н. О коммунистической морали (В связи с воспитанием в школе) / В.Н.Шульгин // На путях к новой школе. – 1928. - №4. – С. 7-14.
- 422.Шмидт, К. Письма к матери о физическом и нравственном воспитании ее детей / К.Шмидт // Архив К.Д.Ушинского: в 4 т.– М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – Т.3. – С. 116-119.
- 423.Юдина, Н.В. К вопросу о воспитании советского патриотизма в советской школе / Н.В.Юдина // Советская педагогика. – 1938. - №5. – С. 33-38.
- 424.Юдина, Н.В. О социалистическом соревновании в школе / Н.В.Юдина // Советская педагогика. – 1938. - №8. – С. 3-13.
- 425.Юркевич, П.Д. Чтения о воспитании / П.Д.Юркевич – М.: [б.и.], 1865. (Тип. Грачева). – 268 с.
426. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики / П.Д.Юркевич – М.: [б.и.], 1869 (Тип. Грачева). - 404 с.

427. Якубович, Н.А. Летопись и мысли старого педагога / Н.А.Якубович // Русская старина. –1914. - Т.158. – С.614 - 639.
428. Яновский, К.П. Мысли о воспитании и обучении / К.П.Яновский – М.: [б.и.], 1900. (Тип. И.Скороходова). – 229 с.

V. Научная литература

429. Азаров, Ю.П. Не подняться тебе, старик: [роман-исследование] / послесловие Т.Л.Афанасьева / Ю.П.Азаров – М.: Изд. Молодая гвардия, 1989. - 302 с.
430. А.С.Макаренко сегодня: новые материалы, исследования, опыт / сост. А.А.Фролов. – Н.Новгород: Изд. Нижегородского пед. ин-та, Полтавского пед ин-та, Пед. общества РФ, 1992. – 208 с.
431. А.С.Макаренко: в 11 кн. / ред. коллегия Ф.И.Науменко [и др.].– Львов: Изд. Львовского гос. ун-та. - Кн. 7. 1969. – 169 с.
432. Алешинцев, И.А. Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX в. / И.А.Алешинцев – СПб.: [б.и.], 1908. (Тип. М.А. Александрова). – 86 с.
433. Алешинцев, И.А. История гимназического образования в России. / И.А.Алешинцев – СПб.: Изд. О. Богдановой, 1912. – 346 с.
434. Баранова, Т.И. Ленинские принципы соединения обучения с производительным трудом в содержании общего среднего образования. Учебные планы и программы школ РСФСР первой половины 30-х гг. / Т.И.Баранова // «Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект)», VIII сессия Научно-проблемного совета по истории школы и педагогики (1998; Москва). VIII сессия Научно-проблемного совета по истории школы и педагогики «Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект)», 1989 г.: [науч. ред. З.И.Равкин]. – М.: Изд. НИИ ОП АПН СССР, 1989. – С. 69-85.

- 435.Березина, В.А. Развитие воспитания – приоритетное направление деятельности в системе образования / В.А.Березина // Воспитать человека: сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А.Березиной, О.И.Волжиной, И.А.Зимней. – М.: Изд. Векта-Графф, 2002. – С. 66-75.
- 436.Бибанов, Т.П. Вопросы материально-бытового положения учительства в годы социалистического строительства (1921-1937 гг.) / Т.П.Бибанов // Советская педагогика. – 1981. - № 1. – С.103-112.
- 437.Бобков, А.Ф. «Последние происшествия обнаружили много печальных истин...» / А.Ф.Бобков // Педагогика. – 2000. - №1. – С. 68-75.
- 438.Богуславский, М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. / М.В.Богуславский // Педагогика. – 2000. - № 4. – С.63-70.
- 439.Богуславский, М.В. Развитие общего среднего образования: проблемы и решения (из истории отечественной педагогики 20-х гг. XX в.) / под ред. З.И Равкина / М.В.Богуславский – М.: Изд. ИТП и МИО РАО. – 1994. – 182 с.
- 440.Богуславский, М.В. Формирование концепции содержания общего среднего образования единой трудовой школы РСФСР: автореферат дис....доктора пед. наук / Богуславский Михаил Викторович. – М., 1994. – 35 с.
- 441.Большакова, В.В. Очерки истории русской психологии (XIX – начало XX вв.). – Часть 1. Проблема формирования личности / В.В.Большакова – Н.Новгород: Изд. Волго-Вятского кадрового центра, 1994. – 160 с.
- 442.Валеева, Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX в.): автореферат дис.... докт. пед. наук / Валеева Роза Алексеевна. – Казань, 1997. – 42 с.
- 443.Валеева, Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX в.) / Р.А.Валеева – Казань: Изд. КГПУ - 1997. – 172 с.

- 444.Васильева, З.И. Единство воспитания и обучения школьников. / З.И.Васильева – Л.: Изд. Знание, 1980. – 36 с.
- 445.Вендровская, Р.Б. Вопросы единства обучения и воспитания в передовой педагогической практике советской школы (20-е – 80-е гг.) / Р.Б.Вендровская // «Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект)», VIII сессия Научно-проблемного совета по истории школы и педагогики (1998; Москва). VIII сессия Научно-проблемного совета по истории школы и педагогики «Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект)», 1989 г.: [науч. ред. З.И.Равкин]. – М.: Изд. НИИ ОП АПН СССР, 1989. – С. 101-116.
- 446.Волков, Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н.Волков – Чебоксары: Чувашское книжное изд., 1974. – 376 с.
- 447.Воспитание // Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / гл. ред. И.А.Каиров. – М.: Изд. Советская энциклопедия, 1964. – Т.1. – С. 384-388.
- 448.Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т / вед. колл. В.В.Давыдов (гл. ред. и др.). – М.: Изд. Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – С. 165-168.
- 449.Воспитание // Энциклопедический словарь / издатели Ф.А.Брокгауз и И.А.Эфрон. – СПб.: Типолитография И.А.Эфрона, 1882. – Т.7. – С. 269-272.
- 450.Воспитание и развитие // Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / гл. ред. И.А.Каиров. – М.: Изд. Советская энциклопедия, 1964. – Т.1. – С. 389-394.
- 451.Воспитывающее обучение // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / ред.колл.: В.В.Давыдов (гл. ред. и др.). – М.: Изд. Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – С. 171-172.
- 452.Ганелин, Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. / Ш.И.Ганелин – М.-Л.: Учпедгиз, 1950. – 275 с.
- 453.Гриценко, Л.И. Личностно-социальная концепция А.С. Макаренко в современной педагогике. (Сравнительный анализ отечественного и

- зарубежного макаренковедения): [монография] / Л.И.Гриценко – Волгоград: Изд. Перемена, 1997. – 265 с.
- 454.Гриценко, Л.И. Личностно-социальная концепция А.С. Макаренко в современной педагогике. (Сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения): автореферат дис.... докт. пед. наук / Гриценко Лариса Ивановна / Л.И.Гриценко – Екатеринбург, 1998. – 43 с.
- 455.Гончаров, Н.К. Вопросы педагогики / Н.К.Гончаров – М.: Изд. АПН РСФСР. – 1960. – 375 с.
- 456.Гончаров, Н.К. Из истории русской школы (роль и место классных наставников и надзирателей в дореволюционной России) / Н.К.Гончаров // Советская педагогика. – 1938. - №6. – С. 120-137.
- 457.Гончаров, Н.К. Основные направления развития педагогической науки на современном этапе. / Н.К.Гончаров – М.: Изд. Знание, 1966. – 62 с.
- 458.Груздев, П.Н. Вопросы воспитания и обучения / П.Н.Груздев – М.: Изд. АПН РСФСР, 1949. – 163 с.
- 459.Гуманистическая педагогика // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В.Давыдов.– М.: Изд. Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – С. 239.
- 460.Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / ред. и сост. Е.И.Соколова; под общ. ред. Н.Л.Селивановой. – М.: Изд. Пед. Общества России, 1998. – 336 с.
- 461.Гусак, М.П. Воспитание единства коммунистических убеждений и поведения у учащихся старших классов в советской школе. / М.П.Гусак – Львов: Львовский гос. пед. ин-т, 1957. – 171 с.
- 462.Гурин, В.Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников. / В.Е.Гурин – М.: Педагогика, 1988. – 136 с.
- 463.Джуринский, А.Н. Размышления над историей педагогики / А.Н.Джуринский // Педагогика. – 2001. - № 6. – С. 72-80.
- 464.Днепров, Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. / Э.Д.Днепров – М.: Изд. Федерального ин-та планирования образования, 1994. – 719 с.

- 465.Духовный, И.М. Очерки по педагогике. / И.М.Духовный – М.: Госучпедгиз РСФСР, 1951. – 429 с.
- 466.Додонов, В.И. Понятие духовности и душевности в воспитании человека в контексте русской религиозной философии конца XIX – начала XX вв. В.И.Додонов // «Педагогика и политика в образовании России конца XIX – начала XX веков», конф. молодых ученых (1997; Москва). Конференция молодых ученых «Педагогика и политика в образовании России конца XIX – начала XX веков», 25-26 февраля 1997 г.: [материалы. В 2 ч. Ч.1. Доклады] / под ред. С.Ф.Егорова. – М.: Изд. ИТОиП РАО, 1997. – С. 6-22.
- 467.Егоров, С.Ф. Методологические аспекты развития педагогики в России конца XIX – начала XX вв. / С.Ф.Егоров // Педагогические и политико-правовые проблемы образования в России конца XIX – начала XX в.: сборник статей. – М.: Изд. ИТОиП РАО, 2000. – С. 4-22.
- 468.Егоров, С.Ф. Основные проблемы дидактики в России конца XIX-начала XX в.: автореферат дис.... докт. пед. наук / Егоров Семен Филиппович. – М., 1982. – 28 с.
- 469.Егоров, С.Ф. Педагогическая теория в России на рубеже XIX-XX веков / С.Ф.Егоров // «Педагогика и политика в образовании России конца XIX-начала XX веков», конф. молодых ученых (1997; Москва). Конференция молодых ученых «Педагогика и политика в образовании России конца XIX – начала XX веков», 25-26 февраля 1997 г.: [материалы. В 2 ч. Ч.1. Доклады] / под ред. С.Ф.Егорова. – М.: Изд. ИТОиП РАО, 1997. – С.22-80.
- 470.Егоров, С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX в. / С.Ф.Егоров – М.: Педагогика, 1987. – 151 с.
- 471.Журавлев, В.И. Педагогика в системе наук о человеке. / В.И.Журавлев – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
- 472.Занков, Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В.Занков – М.: Просвещение, 1968. – 175 с.

- 473.Зейлингер-Рубинштейн, Е.И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли / под ред. Ш.И.Ганелина и Н.С.Зенченко / Е.И.Зейлингер-Рубинштейн – Л.: Изд. ЛГУ, 1978. – 108 с.
- 474.Искрин, М. Записка Пушкина царю / М.Искрин // Народное образование. – 1998. - № 5. – С.150-155.
- 475.Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования / под. ред. З.И.Равкина. – М.: Изд. ИТОиП РАО, 1994. - 88 с.
- 476.История России в XIX в.: в 9 т.– М.: Тип. министерства путей сообщения, 1907. – Т.4. Ч.2. – 386 с.
- 477.История России в XIX в.: в 9 т.– М.: Русская скоропечатная, 1907. – Т. 7. – 299 с.
- 478.История России в XIX в.: в 9 т.– М.: Изд. товарищества Гранат, 1907. – Т.9. – 267 с.
- 479.Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С.Каган – Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 1991. – 384 с.
- 480.Каиров, И.А. Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР 1943-1966 гг. / И.А.Каиров – М.: Педагогика, 1973. – 417 с.
- 481.Карпова, Г.Ф. Образовательная ситуация в России в первой половине XX века: автореферат дис.... докт. пед. наук / Карпова Галина Федоровна. – Ростов-на-Дону, 1994. – 34 с.
- 482.Карапетян, И.К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850-1930): автореферат дис.... докт. пед. наук / Карапетян Игорь Карапетович. – М., 2000. – 32 с.
- 483.Козлова, Г.Н. Воспитание в отечественной общеобразовательной средней школе: цели, сфера действия, результаты: монография / предисловие А.А.Фролова / Г.Н.Козлова – Н. Новгород: Изд. НГПУ, 1999. – 297 с.
- 484.Козлова, Г.Н. Образ учителя русской гимназии XIX начала XX вв. в литературе / Г.Н.Козлова // Педагогика. – 2000. - №2. – С. 67-70.
- 485.Козлова, Г.Н. Воспитание и обучение в профессиональной деятельности педагогов Нижегородского Александровского дворянского института (XIX

- начало XX в.) / Г.Н.Козлова // Профессиональное образование. – 2000. - №4. – С. 82-89.
- 486.Козлова, Г.Н. «Образ жизни» отечественной гимназии конца XIX - начала XX вв. / Г.Н.Козлова // Педагогика. - 2000. - №6. – С. 71-77.
- 487.Козлова, Г.Н. Воспитание «корпоративной чести» в кадетском корпусе / Г.Н.Козлова // Педагогика. – 2001. - №2. – С. 43-47.
- 488.Козлова, Г.Н. Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной школы (первая половина XX в.): монография / Г.Н.Козлова – Москва-Чебоксары: Изд. НАНИ ЧР, 2001. – 301 с.
- 489.Козлова, Г.Н. Отечественная средняя школа как воспитательное учреждение / Г.Н.Козлова // Педагогика. – 2001. - №4. – С. 79-83.
- 490.Козлова, Г.Н. Размышления об истории воспитания в России / Г.Н.Козлова // Педагогика. – 2001. - №10. – С. 103-105.
- 491.Козлова, Г.Н. Профессиональное мастерство воспитателя и система деятельности школы / Г.Н.Козлова // Педагогика. – 2002. - №1. – С. 61-68.
- 492.Козлова, Г.Н. Воспитание «способности к ориентировке» (опыт педагогической истории) / Г.Н.Козлова // Педагогика. – 2002. - №4. – С. 75-78.
- 493.Козлова, Г.Н. «Воспитательная сила» школы / Г.Н.Козлова // Педагогика. – 2003. - №3. – С. 105-107.
- 494.Козлова, Г.Н. Две корневые проблемы государственной воспитательной политики (социально-исторический аспект): монография / Г.Н.Козлова – СПб.: Изд. МИНПИ, 2004. – 234 с.
- 495.Комаровский, Б.Б. К истории гербартианского направления в педагогике / Б.Б.Комаровский // Советская педагогика. – 1940. - №2. – С. 78-88.
- 496.Кондратьева, М.А. Отечественная гимназия: исторический опыт и современные проблемы: автореферат дис.... докт. пед. наук / Кондратьева Марина Алексеевна. – Ижевск, 2003. – 43 с.
- 497.Константинов, Н.А. Из истории подготовки проекта реформы средней школы в России при Министре народного просвещения графе Игнатеве

- (1915-1916) / Н.А.Константинов // Советская педагогика. – 1943. - №8. – С.28-30.
- 498.Константинов, Н.А. Очерки истории советской школы РСФСР за 30 лет / Н.А.Константинов, Е.Н. Медынский – М.: Учпедгиз, 1948. – 147 с.
- 499.Константинов, Н.А. Очерки по истории средней школы / Н.А.Константинов – М.: Учпедгиз, 1947. – 247 с.
- 500.Королев, Ф.Ф. Ленин и педагогика / Ф.Ф.Королев – М.: Педагогика, 1971. – 398 с.
- 501.Королев, Ф.Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации / под ред. В.З.Смирнова / Ф.Ф.Королев – М.: Учпедгиз, 1959. – 320 с.
- 502.Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф.Королев // Советская педагогика. – 1970. - №9. – С.103-115.
- 503.Королев, Ф.Ф. Воспитательные задачи школы / Ф.Ф.Королев, Л.Е.Раскин – Изд. Молодая гвардия, 1930. – 116 с.
- 504.Королева, К.П. Семейное воспитание и школа в России в мемуарной и художественной литературе (середина XIX – начало XX в.): пособие для вузов / К.П.Королева – М.: Изд. Капитал и культуры, 1994. – 160 с.
- 505.Коротов, В.М. Воспитывающее обучение / В.М.Коротов – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
- 506.Коротов, В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса: учебное пособие для слушателей ФПК, директоров школ и студентов педагогических институтов / В.М.Коротов – М.: Просвещение, 1983. – 244 с.
- 507.Красовицкий, М.Ю. Великий мастер парной педагогики / М.Ю.Красовицкий // Педагогика. – 2001. - № 1. – С. 75-81.
- 508.Красовицкий, М.Ю. Непреходящее в педагогическом наследии А.С.Макаренко / М.Ю.Красовицкий // Педагогика. – 2002. - № 1. – С.67-77.

- 509.Красовицкий, М.Ю. Педагогика А.С.Макаренко: какой она видится в конце XX столетия? / М.Ю.Красовицкий // Педагогика. – 1996. - №1. – С. 61-68.
- 510.Краснов, Н.Г. Выдающийся чувашский педагог-просветитель / Н.Г.Краснов – Чебоксары: Чувашское кн. Изд, 1992. – 416 с.
- 511.Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя / В.В.Краевский – Самара: Изд. Самарского ГПИ, 1994. – 165 с.
- 512.Краевский, В.В. Воспитание или образование / В.В.Краевский // Педагогика. – 2001. - № 3. – С.3-10.
- 513.Краевский, В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В.Краевский // Педагогика. – 2002. - № 1. – С.3-10.
- 514.Кузнецова, Л.В. Идеалы и реальность: анализ опыта отечественной школы начала 20- х гг. / Л.В.Кузнецова // Воспитание школьников. – 2002. - № 6. – С.58-60.
- 515.К реформе средней школы. [Б.м.: б.и.] [б.г.] – 126 с.
- 516.Левин, Я.Н. Нужно ли учиться у А.С.Макаренко созданию общешкольных коллективов? / Я.Н.Левин // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 84-88.
- 517.Лемберг, Р.Г. Слить в единый поток воспитание и обучение / Р.Г.Лемберг // Советская педагогика. – 1963. - №11. – С. 11-22.
- 518.Лернер, И.Я. О соотношении обучения и воспитания / И.Я.Лернер // Вечерняя средняя школа. – 1990. - №4. – С.32-35.
- 519.Максимова, Г.Ю. Советская школа первого послеоктябрьского десятилетия в отзывах зарубежных педагогов 20-х гг. / Г.Ю.Максимова // «Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект)», VIII сессия Научно-проблемного совета по истории школы и педагогики (1998; Москва). VIII сессия Научно-проблемного совета по истории школы и педагогики «Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект)», 1989 г.: [науч. ред. З.И.Равкин]. – М.: Изд. НИИ ОП АПН СССР, 1989. – С. 263-273.

520. Мануйлов, Ю.С. Средовый подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. / Ю.С.Мануйлов – М.- Н.Новгород: Изд. Волго-Вятской академии гос. службы, 2002. – 157 с.
521. Медынский, Е.Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества: в 3 т. / Е.Н.Медынский – М.: Изд. Работник просвещения, 1929. – Т.3. – 548 с.
522. Медынский, Е.Н. Воспитание культурных навыков поведения и речи детей. / Е.Н.Медынский – М.: Учпедгиз, 1958. – 149 с.
523. Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П.Р.Атутова, М.Н.Скаткина, Я.С.Турбовского. – М.: Педагогика, 1985 . – 240 с.
524. Методология педагогики: о чем спорим ? // Советская педагогика. – 1991. - № 7. – С.30-41.
525. Михайлова, В.М. Из опыта совместной работы семьи и школы в дореволюционной России / В.М.Михайлова // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1974. - №9. – С. 11-13.
526. Моносзон, Э.И. Две стороны одного процесса / Э.И.Моносзон // Учительская газета. – 1963. – 24 декабря. – С. 5-6.
527. Мосолов, В.А. Воспитание в России. Опыт парадигмального исследования педагогической мысли XI-XX веков: монография / В.А.Мосолов – СПб.: Изд. ЛГООУ им. А.С.Пушкина, 2000. – 264 с.
528. Мосолов, В.А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI-XX вв.: автореферат дис.... доктора пед. наук / Мосолов Вячеслав Андреевич. – СПб., 2000. – 41 с.
529. Мудрик, А.В. Воспитание в системе образования: характеристика понятия / Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А.Березиной / А.В.Мудрик – М.: Изд. Вента-графф, 2002. – С. 75-80.

- 530.Мудрик, А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений / А.В.Мудрик – М.: Знание, 1990. – 40 с.
- 531.Мясников, В.А. О функциях общеобразовательной школы / В.А.Мясников // Педагогика. – 1992. - № 9/10. – С. 20-23.
- 532.Никандров, Н.Д. Воспитание ценностей: российский вариант. / Н.Д.Никандров – М.: Изд. Мирос, 1996. – 99 с.
- 533.Никандров, Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека / Н.Д.Никандров // Педагогика. – 1998. - №4. – С. 3-8.
- 534.Никандров, Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. / Н.Д.Никандров – М.: Изд. Мирос, 1997. – 144 с.
- 535.Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д.Никандров – М.: Изд. Пед. общества России, 2000. – 304 с.
- 536.Новиков, А.И. Образ жизни и образ мысли / А.И.Новиков – Л.: Лениздат, 1979. – 214 с.
537. Новикова, Л.И. Воспитание как педагогическая категория / Л.И.Новикова // Педагогика. – 2000. - № 6. – С.28-35.
- 538.Образование // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / ред. кол. В.В.Давыдов, (гл. ред. и др.). – М.: Изд. Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т.2. – С. 62-63.
- 539.Органическое единство учебного и воспитательного процессов: сборник научных трудов. – Волгоград: Изд. ВГПИ им. А.С.Серафимовича, 1982. – 168 с.
- 540.Оржиховский, И.В. Из истории внутренней политики самодержавия в 60-70 гг. XIX в. / И.В.Оржиховский – Горький: Изд. Горьковского гос. ун-та им. Н.И.Лобачевского, 1974. – 167 с.
- 541.Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР XVIII-первой половины XIX вв. / под ред. М.Ф.Шабоевой. – М.: Педагогика, 1973. – 608 с.

- 542.Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX-начало XX вв. / под ред. Э.Д.Днепров, С.Ф.Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К.Тебиева. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
- 543.Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941) / отв. ред. Н.П.Кузин, М.Н.Колмакова, З.И.Равкин. – М.: Педагогика, 1980. – 456 с.
- 544.Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) / под ред. Ф.Г.Паначина, М.Н.Колмаковой, З.И.Равкина. – М.: Педагогика, 1988. – 270 с.
- 545.Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986) / под ред. Ф.Г.Паначина, М.Н.Колмаковой, З.И.Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
- 546.Паначин, Ф.Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки / Ф.Г.Паначин – М.: Педагогика, 1979. – 215 с.
- 547.Педагогика // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / ред. кол. В.В.Давыдов, (гл. ред. и др.). – М.: Изд. Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т.2. – С. 110-118.
- 548.Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. И.Т. Огородникова. – М.: Просвещение, 1968. – 374 с.
- 549.Петривняя И.В. Современная педагогика: методология и теория воспитания: учебное пособие / И.В.Петривняя – Н.Новгород: Изд. НКИ, 1999. – 206 с.
- 550.Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли / под ред. А.Ю.Гордина, Л.И.Новиковой. – М.: Педагогика, 1973. – 317 с.
- 551.Равкин, З.И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований / З.И.Равкин – М.: [б.и.], 1993. – 93 с.
- 552.Равкин, З.И. К вопросу о методологии и методике проблемных исследований по истории советской школы / З.И.Равкин // Советская педагогика. – 1965. - №2. – С. 3-14.

- 553.Равкин, З.И. Логическое и историческое в проблемных исследованиях по истории советской школы и педагогики / З.И.Равкин // Советская педагогика. – 1970. - №9. – С. 94-102.
- 554.Равкин, З.И. Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем: книга для учителя. / З.И.Равкин – М.: Изд. Просвещение, 1990. – 201 с.
- 555.Ривош, Я.Н. Время и вещи: иллюстрированное описание костюмов и аксессуаров в России конца XIX-начала XX в. / Я.Н.Ривош – М.: Изд. Искусство, 1990. – 304 с.
- 556.Рождественский, С.В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения / С.В.Рождественский – СПб.: [б.и.], 1902. (Гос. типография). – 785 с.
- 557.Российское образование: история и современность: коллективная монография / под ред. С.Ф.Егорова. – М.: Изд. ИТП и МИО РАО, 1994. – 253 с.
- 558.Романов, А.А. Развитие опытно-экспериментальной педагогики России в первой половине XX в.: автореферат дис.... докт. пед. наук. / Романов Алексей Алексеевич. – Алма-Ата, 1998. – 44 с.
- 559.Руднева, Е.И. Педагогическая система Н.К.Крупской / под ред. Ф.Ф.Королева. / Е.И.Руднева – М.: Изд. МГУ, 1968 . – 311 с.
- 560.Селиванова, Н.Л. Современное представление о воспитательном пространстве / Н.Л.Селиванова // Педагогика. – 2000. - №6. – С. 35-39.
- 561.Смирнов, В.З. Из истории средней школы в России / В.З.Смирнов // Народное образование.– 1946. - № 7. – С.57-61.
- 562.Смирнов, В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-е г. XIX в. / В.З.Смирнов – М.: Изд. АПН РСФСР, 1954. – 310 с.
- 563.Смирнов, В.З.Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX в. / В.З.Смирнов – М.: Учпедгиз, 1963. – 312 с.
- 564.Смирнов, В.З. Н.А.Добролюбов о воспитании / В.З.Смирнов – М.: Изд. АПН РСФСР, 1951. – 86 с.

- 565.Сокольников, Ю.П. Искать и не сдаваться / Ю.П.Сокольников – М.: Изд. МГПУ, 2000. – 196 с.
- 566.Сокольников, Ю.П. О тенденциях, перспективах и стратегии развития педагогической науки на современном этапе / Ю.П.Сокольников // Воспитание школьников. – 2001. - № 9. – С. 2-8.
- 567.Сокольников, Ю.П. О системном понимании воспитания / Ю.П.Сокольников // Советская педагогика. – 1990. - №7. – С. 54-58.
- 568.Сокольников, Ю.П. Системный анализ воспитания школьников / Ю.П.Сокольников – М.: Педагогика, 1986. – 136 с.
- 569.Средняя общеобразовательная школа // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / ред. кол. В.В.Давыдов, (гл. ред. и др.). – М.: Изд. Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т.2. – С. 385-387.
- 570.Степашко, Л.А. Отечественная педагогика советского периода: попытка осмысления / Л.А.Степашко // Педагогика. – 1993. – №6. – С. 54-58.
- 571.Табунов, Н.Д. Влияние научного знания на поведение личности / Н.Д.Табунов // Вопросы философии. – 1973. - №11. – С. 48-57.
- 572.Твардовская, В.А. Идеология пореформенного самодержавия. / В.А.Твардовская – М.: Наука, 1978. – 277 с.
- 573.Терентьев, А.А. Российская школа: становление, развитие, перспективы (социально-философские проблемы) / А.А.Терентьев – Н.Новгород: Изд. Волго-вятской академии гос. службы, 1997. – 120 с.
- 574.Томсинов, В.М. Министр народного просвещения – Николай Павлович Боголепов / В.М.Томсинов // Педагогика. – 1997. - №2. – С. 105-110.
- 575.Трубников, Н.Н. О категориях «цель», «средство», «результат». / Н.Н.Трубников – М.: Высшая школа, 1968. – 148 с.
- 576.Тубельский, А.Н. Уклад жизни школы как компонент школьного образования / А.Н.Тубельский // Воспитание школьников. – 2001. - № 1.- С.5-11.

577. Ученические производственные бригады / под ред. К.А.Ивановича, В.И.Киреенко, И.О.Руденко, А.А.Черникова. – М.:Изд. АПН РСФСР, 1961. – 229 с.
578. Филиппов, Ф.Р. Школа и социальное развитие общества / Ф.Р.Филиппов – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
579. Филонов, Г.Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследований / Г.Н.Филонов // Педагогика. – 2000. - №9. – С. 11-18.
580. Филонов, Г.Н. Методологические проблемы целостного учебно-воспитательного процесса / Г.Н.Филонов // Советская педагогика. – 1984. - №2. – С. 24-29.
581. Фрадкин, Ф.А. Теоретические обоснования в трудах выдающихся советских педагогов путей реализации марксистско-ленинских методологических принципов в науке и школьной практике / Ф.А.Фрадкин, Л.И.Богомолова // «Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект)», VIII сессия Научно-проблемного совета по истории школы и педагогики (1998; Москва). VIII сессия Научно-проблемного совета по истории школы и педагогики «Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект)», 1989 г.: [науч. ред. З.И.Равкин]. – М.: Изд. НИИ ОП АПН СССР, 1989. – С. 25-38.
582. Фрадкин, Ф.А. Воспитание в семье и школе: взгляд сквозь десятилетия / Ф.А.Фрадкин, М.Г.Плохова // Воспитание школьников. – 1993. - №6. – С. 46-50.
583. Фрадкин, Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогики / Ф.А.Фрадкин, М.Г.Плохова, Е.Г.Осовский – М.: Изд. ТЦ Сфера, 1995. - 158 с.
584. Фролов, А.А. Становление педагогической системы А.С.Макаренко в процессе развития теории коммунистического воспитания: автореферат дис.... докт. пед. наук / Фролов Анатолий Аркадьевич. – М., 1986.- 30 с.

- 585.Фролов, А.А. А.С.Макаренко и педагогика его времени. / А.А.Фролов – Горький: Изд. пед. общества РСФСР, 1988. – 76 с.
- 586.Фролов, А.А. Современные проблемы макаренковедения / А.А.Фролов // «А.С. Макаренко: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике», Российская научн.-практическая конф. (1992; Нижний Новгород). Российская научно-практическая конференция «А.С. Макаренко: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике», 24-25 марта 1992 г. [материалы] / редкол.: А.А.Фролов [и др.]. – Н.Новгород: Изд. НГПИ им. М.Горького, 1992. – С. 6-9.
- 587.Фролов, А.А. Предмет педагогики как методологическая проблема историко-педагогического исследования (в свете педагогического наследия А.С.Макаренко) / А.А.Фролов, З.Вайтц // Современные проблемы истории образования и педагогической науки. Монографический сборник: в 3 т. / под ред. З.И.Равкина.– М.: Изд. ИТОиП РАО, 1994. – Т.1. – С.26-44.
- 588.Фролов, А.А. Наследие А.С.Макаренко: исследования. / А.А.Фролов – Н.Новгород: Изд. НГПУ, 2002. – 59 с.
- 589.Фролов, А.А. Социальное воспитание и наследие А.С.Макаренко / А.А.Фролов // Педагогика. – 2002. - № 6. – С.71-78.
- 590.Фролов, А.А. Пространство и время в воспитании и педагогике – фундаментальная проблема наследия А.С.Макаренко / А.А.Фролов // «Социально-педагогическая адаптация детей и подростков: проблемы и решения», международная науч.-практической конф. (2003; Волгоград). Российская научно-практическая конференция «Социально-педагогическая адаптация детей и подростков: проблемы и решения», 28-29 апреля 2003 г.: в 2 ч. / редкол.: Л.И.Грищенко [и др.]. – Волгоград: Изд. Перемена, 2003. – Ч.1. – С.3-9.
- 591.Фролов, А.А. Школа учебы и школа жизни / А.А.Фролов // Воспитание школьников. – 2003. - №8. – С. 8-10.

- 592.Хильгенхер, Н. Иоганн Фридрих Гербарт / Н.Хильгенхер // Перспективы. Вопросы образования. Мыслители образования. - 1994. - № 3/ 4 (87/88). – С.227-242.
- 593.Целостный подход к учебно-воспитательному процессу: сборник научных трудов. – Волгоград: Изд. ВГПИ им. А.С.Серафимовича, 1984. – 176 с.
- 594.Цирульников, А.М. История образования в портретах и документах: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / А.М.Цирульников – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 272 с.
- 595.Черепанов, С.А. Учебные планы общеобразовательной школы в дореволюционной России / С.А.Черепанов // Известия АПН РСФСР. – Вып. 33. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1951. – С.151-197.
- 596.Чернов, Г.И. Страницы прошлого (из истории дореволюционных школ Владимирской губернии) / Г.И.Чернов - Владимир: Изд. пед. ин-та. – 1970. – 222 с.
- 597.Черник, С.А. Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны: историко-педагогическое исследование / С.А.Черник – М.: Педагогика, 1984. – 120 с.
- 598.Шабаева, М.Ф. Разработка методики коммунистического воспитания в советской педагогике 30- х гг. с учетом творческого опыта А.С.Макаренко / М.Ф.Шабаева // Советская педагогика. – 1979. - № 3. – С.111-115.
- 599.Шевченко, М.М. Конец одного величия: Власть, образование и печатное слово в Императорской России на пороге освободительных реформ / М.М.Шевченко – М.: Изд. Три квадрата, 2003. – 256 с.
- 600.Школа России накануне и в период революции 1905-1907 гг.: сборник научных трудов / под ред. Э.Д.Днепров и Б.К.Тебиева. – М.: Изд. АПН СССР, 1985. – 220 с.
- 601.Школьная политика государства и воспитание подрастающего поколения: [круглый стол] // Педагогика. – 1999. - №3. – С. 3-37.
- 602.Шмид, Е.К. История среднеучебных заведений в России / Е.К.Шмид – СПб.: [б.и.], 1878. – 684 с.

- 603.Шмидт, К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / К.Шмидт - М.: [б.и.], 1880. (Тип. Мартынова). – Т.4. Ч.1.– 596 с.
- 604.Щедровицкий, Г.П. Проблемы методологии системного исследования / Г.П.Щедровицкий - М.: Знание, 1964. – 48 с.
- 605.Юдин, Б.Г. Методологический анализ как направление изучения науки / отв. ред. В.С.Швырев / Б.Г.Юдин – М.: Изд. Наука, 1986. – 260 с.
- 606.Юркевич, П.Д. // Энциклопедический словарь / издатели Ф.А.Брокгауз и И.А.Эфрон. – СПб.: Типолитография И.А.Эфрона, 1891. – Т.81. – С. 420.
- 607.Ягодкин, В.Н. Об органическом единстве учебного и воспитательного процессов / В.Н.Ягодкин // Советская педагогика. – 1990. - №8. – С. 27-30.