

Е. Г. ОСОВСКИЙ

**ИЗБРАННЫЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ**

Правительство Республики Мордовия
Мордовский государственный педагогический институт имени
М.Е. Евсевьева
Мордовский региональный научный центр Поволжского отделения РАО

Е. Г. Осовский

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ

Саранск 2005

УДК
ББК

Главный редактор – В. М. Макушкин

Редколлегия: Ю. В. Варданян, Г. И. Саранцев, О. Е. Осовский

Составители: В. Е. Дерюга, И. А. Зеткина, В. И. Лаптун, С. В. Мелешина,
О. Е. Осовский, Т. И. Шукшина

Издание осуществлено за счет средств республиканского бюджета
Республики Мордовия, выделенных на основании распоряжения
Правительства РМ № от 2005 года и внебюджетных средств ГОУВПО
«Мордовский государственный педагогический институт имени
М.Е. Евсевьева»

*Печатается по решению редакционно-издательского совета Мордовского
государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева*

Осовский, Е. Г. Избранные педагогические сочинения / Е. Г. Осовский /
Сост. В. Е. Дерюга, И. А. Зеткина, В. И. Лаптун, С. В. Мелешина,
О. Е. Осовский, Т. И. Шукшина; Гл. ред. и вступ. ст. профессора
В. М. Макушкина. – Саранск: Тип. «Крас. Окт.» – 300 с.

В книгу вошли наиболее значимые педагогические сочинения члена-корреспондента РАО, академика Международной педагогической академии, доктора педагогических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки Республики Мордовия Ефима Григорьевича Осовского (1930 – 2004), затрагивающие актуальные проблемы истории профессионально-технического образования, педагогики российского зарубежья и истории образования и просвещения в Мордовском крае.

Издание адресовано преподавателям педагогических вузов, учителям, аспирантам, студентам, а также всем, кто интересуется вопросами отечественного образования и педагогической мысли и любит научный поиск.

©Саранск, 2005

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКТОРА (В. М. Макушкин)
ИСТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Методологические проблемы исследования истории профессионального образования России
Профессиональное обучение в Древней Руси
Зарождение профессиональной педагогики
Социальные и научно-технические предпосылки развития теории и методики профессионального обучения
Становление теории и методики профессионального образования как самостоятельной отрасли педагогической науки
Проблемы совершенствования понятийно-категориального аппарата профессиональной педагогики
Проблемы социализации и профессионализации личности в научном наследии и практике А. К. Гастева
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ
Педагогика российского зарубежья (20-е - 30-е годы XX века)
К вопросу о периодизации развития педагогической мысли в Российском Зарубежье
Сергей Гессен: педагогика гуманизма – гуманизм педагогики
«Заглядывая в глубины детской души...» (Василий Васильевич Зеньковский)
Педагогическая публицистика российской эмиграции: 20 – 50-е гг. XX в.
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В МОРДОВСКОМ КРАЕ
Очаг просвещения мордовского народа
Григорий Карпович Ульянов
Надежда Константиновна Крупская
Роль Н. И. Ильминского в создании учебной литературы для нерусских народов Поволжья (2-я половина XIX – начало XX в.)
У истоков мордовского просветительства: А.Ф. Юртов, М.Е. Евсевьев
А. Ф. Юртов – предтеча мордовского просветительства
Заметки о геополитическом подходе в области образования
Развитие педагогических наук в Мордовском крае
Макар Евсевьевич Евсевьев: просветитель, ученый, педагог
Начальное и среднее образование в годы Великой Отечественной войны (1941 – 1945 гг.)
Образование в Мордовии
ПРИЛОЖЕНИЯ
Воспоминания из военного детства
Мой учитель – Иван Фомич Сवादковский
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ
Труды Е.Г. Осовского
Литература о Е.Г. Осовском
ЛЕТОПИСЬ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**ЧЛЕН-КОРРЕСПОНДЕНТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
ПРОФЕССОР ЕФИМ ГРИГОРЬЕВИЧ ОСОВСКИЙ
(1930 - 2004)**

ОТ РЕДАКТОРА

Имя видного ученого-педагога профессора Ефима Григорьевича Осовского широко известно не только в Мордовии, но и далеко за ее пределами. Более 35 лет его научно-педагогической деятельности неразрывно связано с Мордовским государственным педагогическим институтом имени М.Е. Евсевьева. В 1967 году он возглавил здесь сначала кафедру педагогики и психологии, а затем бессменно руководил кафедрой научных основ образования. За эти годы Ефим Григорьевич внес неоценимый вклад в дело подготовки и воспитания научных и педагогических кадров нашей республики.

Профессор Е. Г. Осовский явился основоположником ряда приоритетных направлений в педагогической науке и организатором оригинальных научных школ. В центре его научных интересов находился широкий спектр проблем, связанных с методологией, теорией, историей и практикой общего и профессионального образования. Работы ученого, относящиеся к постсоветскому периоду, главным образом посвящены поиску и осмыслению новых подходов к проблемам истории образования и актуализации аспектов, не получивших объективного рассмотрения в прошлом, среди них: альтернативная педагогика 1920-х годов, монотехнизм, Бахтин и педагогика, школа и педагогика Российского Зарубежья, проблемы социальной педагогики и др.

В 1960 – 1980-е годы Е. Г. Осовский (совместно с А. Н. Веселовым и Н. Н. Кузьминым) стоял у истоков изучения истории профессиональной школы и педагогики как новой отрасли научного знания. В Научном совете по проблемам профтехобразования АПН СССР он возглавлял секцию истории, объединив вокруг себя группу молодых перспективных ученых. В 1971 году профессором Е. Г. Осовским было инициировано проведение в Липецке Всесоюзного симпозиума историков профтехобразования.

В своей монографии «Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917 – 1940)» (М., 1980) ученый впервые рассматривает теорию профтехобразования как предмет историко-педагогических исследований. Плодотворная деятельность Е. Г. Осовского в качестве автора и научного редактора «Очерков истории профессионально-технического образования в СССР» была отмечена Премией АПН СССР им. К. Д. Ушинского.

В последние годы он продолжал активно заниматься изучением истории трудовой и профессиональной школы. Об этом свидетельствует его участие в издании учебника «Профессиональная педагогика» и в подготовке словника и ряда статей для «Энциклопедии профессионального образования». Кроме того, он является одним из авторов коллективной монографии «История профессионального образования в России».

В 1993 году профессором Е. Г. Осовским при МГПИ им. М. Е. Евсевьева была создана межвузовская научная лаборатория, положившая начало изучению проблем русской школы и педагогики в условиях эмиграции

«первой волны». Результатом этой работы стала, изданная им в 1996 году антология «Педагогика Российского Зарубежья», которая впервые познакомила читателей с философско-педагогическим наследием эмиграции.

В период с 1996 по 1999 годы под руководством Е. Г. Осовского лабораторией были подготовлены и изданы: монография «Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья (20 – 50-е годы XX в.)», сборники Избранных произведений С.И. Гессена и В. В. Зеньковского, ряд статей и текстов. Вместе с тем, по данной проблематике были проведены Всероссийские научные конференции (1994, 1997, 2000), защищено несколько диссертации, осуществлялась исследовательская работа аспирантами. Следует отметить, что это научное направление получило широкий отклик на страницах педагогической печати.

Подтверждающим фактом признания данной научной школы, безусловно, можно считать и получение грантов различных фондов, среди них: фонд Сороса (1994, «Обновление гуманитарного образования»), РФФИ («Поддержка научных школ», 1995), РГНФ (1996 – 1999, 2002, 2004 «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья»; грант на проведение Всероссийской конференции по данной проблеме, 1997).

Бесспорной заслугой профессора Е.Г. Осовского является создание научной школы по изучению региональной педагогики и образования Поволжья, положившей начало исследованиям по истории образования и просвещения в Мордовском крае. В рамках данного научного направления Ефимом Григорьевичем была подготовлена книга «Просветители и педагоги Мордовского края», осуществлены исследования о жизни и деятельности мордовских просветителей и педагогов М. Е. Евсевьева и А. Ф. Юртова, Г. К. Ульянова, создан мемориальный музей М. Е. Евсевьева, изданы школьные пособия по истории Мордовии.

Предложенный Е. Г. Осовским исследовательский проект «Образование и педагогическая мысль Мордовского края» получил грант Минобразования РФ (1997 – 2000). В рамках этого гранта к печати была подготовлена и издана монография с одноименным названием и опубликован целый ряд статей. Следует заметить, что данная проблематика активно разрабатывалась аспирантами и докторантами профессора Е. Г. Осовского. На протяжении последнего десятилетия он являлся бессменным руководителем редакции «Образование» двухтомной «Мордовской энциклопедии», увидевшей свет, к сожалению, уже после смерти ученого.

Необходимо отметить, что профессор Е. Г. Осовский принимал активное участие не только в исследованиях актуальных проблем образования, но и в их практическом воплощении. Так, в 1980-е годы он являлся одним из руководителей программы «Сельская малокомплектная школа России». Впоследствии, на основе проведенных исследований была издана монография «Урок в малокомплектной школе» (Смоленск, 1991),

одним из авторов которой стал Ефим Григорьевич. Его также можно считать родоначальником создания первых инновационных учебных заведений в Мордовии - лингвистической гимназии и педагогического лицея, которые неоднократно входили в число лучших школ России.

В качестве лектора профессор Е. Г. Осовский неоднократно принимал участие в переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров при Мордовском университете и Мордовском республиканском институте образования, приглашался для чтения лекций в других вузах России (Москва, Арзамас, Н. Новгород и др.).

В числе научных приоритетов ученого главное место занимают вопросы педагогического образования. Еще в 1971 году Е. Г. Осовский одним из первых поднял проблему педагогической профессиографии и стандартов подготовки учителя. Он является автором оригинальных программ по нормативным и специальным курсам, связанных с методикой воспитательной работы, социальной педагогикой, историей образования и педагогики. Ему также принадлежит идея разработки технологии проведения педагогических олимпиад, которая успешно реализуется в нашем институте и по сей день.

Большое внимание Е. Г. Осовский уделял подготовке научно-педагогических кадров. Через аспирантуру при кафедре научных основ образования прошли подготовку более 50 аспирантов, докторантов, научных сотрудников, соискателей, большинство из которых в срок защищали свои исследования. Под руководством профессора Е. Г. Осовского было защищено 33 кандидатские и докторские диссертации. Он являлся членом нескольких диссертационных советов по защите кандидатских и докторских диссертаций в Саранске, Москве и Нижнем Новгороде.

Ефим Григорьевич пользовался большим авторитетом и среди научной общественности России. Об этом свидетельствует тот факт, что он входил в состав Научных советов АПН СССР по вопросам профтехобразования, истории образования и педагогики, по сельской школе, НМС Минпросов РСФСР и СССР, НТС Минобразования РФ по педагогике и др. Ефим Григорьевич часто выступал в качестве официального оппонента во многих Диссертационных Советах России (Москва, Петербург, Казань, Красноярск, Ростов и др.), являлся автором статей в «Российской педагогической энциклопедии» и членом редсоветов «Российского педагогического словаря» и «Энциклопедии профессионального образования».

В 1993 году профессор Е. Г. Осовский был избран членом-корреспондентом Российской Академии образования, а в 1995 году действительным членом Международной педагогической академии. Благодаря его авторитету кафедра педагогики до сих пор поддерживает научные связи со многими вузами и научными учреждениями России, среди них: Поволжское отделение и научные институты Российской Академии образования и Российской АН, Международная педагогическая академия,

Университет РАО, Санкт-Петербургский университет повышения педагогического мастерства и Академией культуры, Московский, Нижегородский, Чувашский, Казанский, Владимирский, Башкирский и другие педагогические университеты, а также многие классические университеты (Казань, Тюмень, Саратов, Саранск и др.), Московский психолого-социальный институт и др.

Профессор Е. Г. Осовский был постоянным участником многих Международных, Всероссийских и региональных конференций по актуальным проблемам педагогики, сессий Научного Совета по проблемам истории образования и педагогики РАО. Он был автором более 400 научных работ различных жанров, регулярно публиковался в центральных педагогических журналах и энциклопедических изданиях.

Профессор Е. Г. Осовский являлся членом Консультативного Совета по вопросам науки и образования при Главе Республики Мордовия и Комиссии по Государственным премиям при Правительстве Республики Мордовия. За успехи в научной деятельности и участие в подготовке научно-педагогических кадров он был удостоен почетного звания «Заслуженный деятель науки Мордовской АССР».

В 2005 году Ефиму Григорьевичу Осовскому исполнилось бы 75 лет, но судьба распорядилась иначе. 20 июля 2004 года его не стало.

В. М. Макушкин, ректор МГПИ им. М. Е. Евсевьева профессор

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ*

Смена исторических парадигм поставила перед педагогическими науками проблему методологической рефлексии, пересмотра многих казалось бы сложившихся и устоявшихся взглядов не только на современные подходы к образовательному процессу, но и на процесс историко-педагогический. К числу таких относится и история подготовки кадрового потенциала. Многие годы здесь господствовал сословно-классовый и формационный анализ, внешне удобный как для жесткой кнители, так и для возвышенной (и в том и в другом случае субъективный) оценки государственной политики в деле подготовки квалифицированных рабочих и специалистов.

Сегодня вполне убедительно предлагается применение к анализу мирового историко-педагогического процесса цивилизационного подхода, который позволяет учитывать своеобразие образовательной практики различных цивилизаций, определяемой их культурой, традициями, ментальностью¹. Многими учеными отдается приоритет социокультурному подходу, интегрирующему как формационный, так и цивилизационный подходы². Такой дуализм методологии отражает противоречивый характер связи между этатоцентрической (ориентированной на решений целей и задач, отражающих только интересы государства и, как правило, игнорирующий интересы личности и общества (от франц. *etat* – государство) и социоцентристской (технократической) и антропоцентристской (личностно-ориентированной) парадигмами профессионального образования, и, как следствие, двойственность его целей).

Особенно это очевидно при взгляде на цели профессионального образования. С одной стороны, его целью, бесспорно, является воспроизводство квалифицированных специалистов и обеспечение ими различных отраслей экономики, производства, науки, образования и культуры в соответствии с динамикой социально-экономических потребностей и перспектив развития отрасли и производства. При этом конкретные требования к личности рабочего, задачи, формы и содержание профессионального образования действительно непосредственно предопределены социально-экономическими факторами – уровнем развития производства, его организационным устройством и технико-технологическими требованиями и т.п.

* **Осовский Е.Г.** *Методологические проблемы исследования истории профессионального образования России // Высокие технологии в педагогическом процесс: Тезисы докладов III международной научно-методической конференции преподавателей вузов, ученых и специалистов. (30 – 31 янв. 2002 г.). Н. Новгород: ВГИПА, 2002. С. 144 – 148.*

Однако начиная с определенного исторического этапа, профессиональное образование не могло – явно или скрыто – не иметь в виду и такую составляющую целеполагания, как необходимость удовлетворения интересов и потребностей личности в самоопределении, самоутверждении и карьерном продвижении. Но аксиологическая весомость и приоритет гуманитарной составляющей в разные исторические периоды были различны, а порой осознанно рассматривалась как антагонисты. Очевидно, что это определялось политическими факторами и сословно-классовыми отношениями или прагматической позицией. К примеру, такой сторонник ускоренной и массовой подготовки рабочих, как А.К. Гастев резко возражал против «гуманитарного», а точнее социально и личностно-ориентированного, подхода к подготовке рабочих кадров, говоря о необходимости «припасовывать» подготовку рабочего к рабочему месту и выступая против больших сроков обучения общеобразовательного и социального блока. Подобный прагматизм, игнорирующий интересы и потребности личности, жаждущей видения перспективы своего развития, обоснованный необходимостью удешевления подготовки специалистов, имеет место и сегодня.

На развитие гуманистических представлений о роли и характере профессионального образования и его месте в социально-историческом процессе все большее влияние оказывало преодоление сословно-классовых средостений, утверждение права личности на выбор профессионального будущего, признание профессионализма и компетентности как всеобщей ценности цивилизованного общества.

Сегодня вполне справедливо пересматривается отношение к формационному подходу в исторических исследованиях. Однако следует опасаться крайностей при рассмотрении проблем, связанных с историей техники, технологического прогресса, поскольку сами формационные процессы, профессиональная структура населения и социальные отношения в значительной степени определялись уровнем развития производства, его специализацией и интеграцией, характером его организации, внутри- и межпроизводственных связей и т.п. И из видов и форм образования эту динамику на себе особенно испытывала и система профессионального образования. Речь идет не столько о социально-классовых, сколько о научно-технических и технологических характеристиках той или иной эпохи, хотя и о них тоже, поскольку они определяли границы доступности и всеобщности образования, традиционных профессиональных ориентаций, возможностей представителей разных социальных групп и сословий получения равного специального образования. Преодоление этих барьеров, начало которому было положено отменой крепостного права, потребовало значительного исторического времени.

Этато- и социоцентристская концепция профессионального образования исторически была доминирующей и лишь в условиях демократизации российского общества началось становление личностно-ориентированной концепции. Однако последняя не может игнорировать и не

учитывать социально-экономические запросы государства и общества, формулирующих свой «социальный заказ» на подготовку профессионалов. Условно можно сказать, что профессиональная школа прошла в своем историческом развитии три этапа, реализуя три различных парадигмы: «школа профессиональных навыков», «школа профессиональных и общих знаний – умений», «школа развития профессиональной личности».

История профессионального образования – составная часть истории образования и педагогической науки, изучающая исторический процесс становления и развития социально-экономических и образовательных институтов, обеспечивавших профессионально-трудовую социализацию и инкультурацию молодежи и воспроизводство квалифицированной рабочей силы для различных отраслей экономики, культуры и образования, а также процесс становления и институцирования профессиональной педагогики как самостоятельной области научного знания.

Исторически становление профессионального образования России было органически включено в стихийный процесс трудовой социализации, осуществлявшийся путем непосредственного вовлечения личности в практическую деятельность или систему ученичества с целью постепенного овладения профессией, специальностью, уровнем квалификации и мастерства. Соотношение социально и педагогически организованной и стихийной составляющих процесса трудовой социализации на протяжении веков существенно изменялось в пользу первой, однако второй тип социализации в определенных видах человеческой деятельности продолжает иметь место и в современных условиях.

Возраставшая сложность человеческой деятельности и программ специальной подготовки привела к выделению профессионального образования из состава общего образования, с одной стороны, и замене им ученичества и детского труда как ранних форм трудовой социализации и приобщения к профессии, с другой. При этом степень, глубина и характер связи как систем, так и содержания общего и профессионального образования было различным в разные исторические эпохи.

Анализ энциклопедической и научной литературы приводит нас к выводу об отсутствии удовлетворительного определения профессионального образования как общепедагогической категории и вынуждает дать свое, возможно небесспорное, определение, отражающего многомерность.

Под профессиональным образованием мы понимаем социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации и инкультурации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий и овладение образцами и нормами профессиональной культуры и специализированного знания, получение конкретной оплачиваемой специальности и уровня квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в специальных областях человеческой деятельности, создающий условия для становления профессионального Я; развития, совершенствования и самореализации личности в сфере общей и профессиональной культуры, отвечающий интересам и потребностям самой

личности и содействующий достижению экономических задач государства, гуманистических и демократических целей общества³.

Однако такое широкое и гуманистически направленное понимание профессионального образования пришло в человеческое сообщество далеко не сразу – только в постиндустриальную эпоху.

Сложность и противоречивость исследований в области профессионального образования объясняется во многом его полифункциональностью. В различные эпохи на первый план выдвигались определенные функции, отвечавшие духу ее экономики, политики и культуры. Среди них такие, как:

- экономическая – расширенное воспроизводство квалифицированной рабочей силы для всех сфер человеческой деятельности с учетом социальных и экономических потребностей общества, формирование рынка труда и оказание образовательных услуг, воздействие на социально-экономические процессы и развитие науки, техники, производства, культуры и образования;

- социальная – подготовка специалистов различного профессионального и квалификационного уровня, передача профессионально-трудового опыта одних поколений другим, формирование социально-профессиональной структуры населения и создание условий для его социальной мобильности;

- педагогическая – профессиональное обучение, воспитание и развитие на базе основного образования и общих способностей, подготовка, повышение квалификации и переподготовка взрослого населения, установление связи между общим и профессиональным образованием, стандартизация подготовки специалистов начальной, средней и высшей квалификации;

- цивилизационная – упрочение сложной структуры современной цивилизации и уровня мирового и отечественного экономического и социального развития, обеспечение научного и технического прогресса и общественного благосостояния;

- культурологическая – инкультурация личности путем трансляции, сохранения и созидания специализированного знания и социально-трудовой практики, развития общей, интеллектуальной, духовной и профессионально-трудовой культуры общества;

- гуманитарная – создание условий для осуществления права личности на профессию и профессиональную занятость, равноправия мужчин и женщин в сфере профессий, а также социальная защита лиц с недостатками в развитии и инвалидов;

- психологическая – формирование ценностных трудовых установок и трудовой активности, профессиональное развитие с учетом интересов и способностей личности и требований данной специальности к личностным и профессионально значимым качествам человека;

- политическая – стремление видеть в рабочем классе либо антагониста либо опору господствующего строя и с этих позиций определять социально-политические цели профессионального образования и объем выполняемых им задач.

Одним из наиболее ярких примеров исторических «заблуждений» является стойко сохраняющаяся однозначная оценка системы государственных трудовых резервов, которая в течение почти 20 лет представляла собой скрытую форму молодежной мобилизационной «трудовой армии» с жестким государственным экономически ориентированным регулированием набора и распределения, стоящую вне системы народного образования. В то же время она реально отражала особенности, возможности и потребности тоталитарной формы управления государством и экономикой. И как только в 50-е годы начался процесс либерализации общества, она стала утрачивать свой административный ресурс.

Полифункциональность объясняет и тот факт, что профессиональное образование является междисциплинарным объектом исследования, входя в структуру различных социальных наук – экономики труда, социологии труда, молодежи и образования, истории культуры и культурологии, общей, социальной и профессиональной педагогики, индустриальной психологии, психологии труда и профессий, трудового правопедения, истории техники и производства и других наук, акцентирующих внимание на анализе его определенных функций и сторон.

Одна из трудностей, с которой сталкиваются исследователи профессиональной школы, это исторически сложившееся многообразие и разнообразие терминов, обозначающих сам феномен подготовки рабочих и специалистов и менявшихся на различных этапах истории – «ремесленное образование», «техническое образование», «профессионально-техническое образование», «среднее специальное образование», «высшее образование», «фабрично-заводское ученичество», «система трудовых резервов» а также получавших названия по отрасли производства (сельскохозяйственное, художественно-промышленное, горное, коммерческое и т.п.) нередко с добавлением уровня – низшее (начальное), среднее, высшее. Сегодня наряду с ними используются для исторического анализа современные обобщающие понятия – профессионально-техническое, начальное или базовое профессиональное образование.

Несмотря на то, что изучение истории профессионального образования началось в середине прошлого века, его историография не выглядит значительной. До революции был осуществлен историко-статистический и фактологический анализ профессионального образования России.

В советский период история профессионально-технического образования стала самостоятельной отраслью историко-педагогического знания (С.Я. Батышев, А.Н. Веселов, И.К. Воеводский, Н.Н. Кузьмин, Е.Г. Осовский)⁴.

При всей значимости и фундаментальности работ этого периода они с точки зрения сегодняшнего дня обладают целым рядом существенных недостатков, характерных для исторических исследований 50 – 80-х гг., которые опирались на марксистско-ленинскую методологию со всеми ее достоинствами и недостатками. Прежде всего, это декларирование партийного и классового принципов анализа, жестко формационный подход, идеологизация педагогической терминологии, известная конъюнктурность и привязанность к официальным политическим документам и оценкам в ущерб анализу реальных процессов, взгляд на историко-педагогический процесс как линейно-поступательный процесс «совершенствования и развития», преувеличение роли социально-политических и экономических и недооценка социокультурных факторов профессионального образования и др. Последнее десятилетие характерно сменой парадигмы историко-педагогических исследований и новым прочтением многих страниц истории образования, в том числе и профессионального.

История профессионального, в том числе и профессионально-технического образования России – целостный социально-исторический и историко-педагогический процесс, в котором можно выделить следующие периоды:

Первый период – возникновение различных форм профессионального обучения на ранних этапах российской цивилизации, зарождение профессиональной школы и начало теоретического осмысления профессионального образования в доиндустриальную эпоху (VI – первая половина XIX века).

Второй период – развитие профессионального образования и профессионально-педагогической мысли в эпоху индустриального становления России, формирование системы государственных профессиональных учебных заведений и развитие общественно-педагогического движения в области профессионального образования (вторая половина XIX в. – 1917 год).

Третий период – преобразование и развитие системы профессионального образования в постреволюционные десятилетия, связанные с новыми политическими реалиями и, в первую очередь, с восстановлением и массовой индустриализацией советской экономики, начальный этап институцирования профессиональной педагогики (1917 – 1940 гг.).

Четвертый период – создание и функционирование системы государственных трудовых резервов как системы профессионального образования, отразившей потребности жестко централизованной плановой военной и послевоенной экономики и форсированной индустриализации СССР, активизация разработки методики производственного обучения и становления системы подготовки индустриально-педагогических кадров (1940 – 1958 гг.).

Пятый период – развитие профессионального образования в РСФСР в условиях либерализации общества, социально-экономических реформ и

технико-технологического перевооружения производства 60 – 80-х гг., преобразование трудовых резервов в систему профессионально-технического образования, осуществление среднего профессионального образования и переход ко всеобщему профессиональному образованию, становление научных центров профессионального образования (1959 – 1990 гг.).

Шестой период – развитие профессионального образования в Российской Федерации в условиях демократизации общества и перехода к рыночным отношениям в экономике, кризисных явлений в производстве и обществе, подхода к внедрению в производство высоких технологий, период дифференциации и диверсификации системы профессионального образования (1991 – 2000 гг.).

Осмысление пути, пройденного российской системой профессионального образования, ее успехов и ошибок, тенденций развития и закономерностей, позволят более уверенно прогнозировать и конструировать контуры профессиональной школы XXI века.

Литература

1. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. М., 1994.
2. См.: Лапин И.И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры // Социс. 2002. № 7 и др.
3. Осовский Е.Г. Профессиональное образование: термин и понятие // Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. 2000. № 2. С. 3.
4. См.: Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. М., 1981 и др.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ДРЕВНЕЙ РУСИ*

Профессиональное обучение подрастающих поколений в Древней Руси, передача им социально-трудового и сословно-профессионального опыта старших – особый социокультурный феномен. Исследования археологов, этнографов, филологов, историков позволяют реконструировать, воссоздать основные особенности трудовой социализации, воспитания и профессионального обучения детей и подростков в общинах восточных славян и в Древнерусском государстве. Изучение истории средневекового ремесла, различных его отраслей, становления технологии изготовления различных изделий и производства в целом позволяют восстановить историю профессионального мастерства, историю мастера и ученика, их взаимоотношений в процессе обучения¹.

* *Осовский Е.Г. Профессиональное обучение в Древней Руси // История профессионального образования в России / Под ред С.Я. Батышева. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. С. 19 – 28.*

В VI – IX вв. возникли социально-политические и экономические условия, которые способствовали образованию союза племен восточных славян, а затем созданию Древнерусского государства («Киевская Русь»). Этот период характеризуется переходом восточных славян к земледельческо-скотоводческой экономике, который сопровождался процессом общественного разделения труда и установления социально-имущественного неравенства. В свою очередь, это привело к формированию нескольких социальных слоев со своими идеалами воспитания и профессионально-трудовыми ценностями. В каждом сословии существовали свои идеалы и традиции обучения профессиональным навыкам и умениям. Общинная феодальная знать передавала ценности военно-управленческой, языческие жрецы – религиозно-культовой деятельности. Для общинников-земледельцев главную ценность составлял крестьянский труд, который и лежал в основе общинного профессионального обучения, которое имело место несмотря на кажущуюся простоту сельского труда.

Происшедшее в этот период отделение ремесла от земледелия привело к формированию из пахотных крестьян нового социального слоя – ремесленников, которые стали селиться в городищах. Сословно-профессиональное обучение осуществлялось в процессе самой трудовой жизни путем постепенного приобщения к отдельным доступным возрасту видам деятельности. Для этого периода характерно не столько профессиональное обучение как осознанный процесс передачи практических знаний и умений, сколько трудовая социализация, в которой главным средством приобщения к труду было повседневное «погружение» в него. Детский семейный и общинный труд выступает как неотъемлемая характерная черта самой жизни общества. Одновременно он носит стихийно поучительный, воспитывающий характер. В то же время несомненную идеологическую роль выполняла народная педагогика, воспевавшая трудовые образы воинов, пахарей, ремесленников. Героизация крестьянского труда прекрасно закреплена в русском фольклоре в образе Крестьянина-Пахаря, идеал ремесленника – в образе Никиты Кожемяки, военно-административный – в образах русских князей и вождей.

Народная педагогика через обычаи, традиции и ритуалы закрепляла и освящала семейные и общинные трудовые ценности.

В древнерусском обществе господствовало также и половозрастное разделение труда, которое предопределяло систему домашнего профессионально-трудового воспитания: мальчики овладевали мужскими видами деятельности и способами ведения хозяйства, девочки – женскими. К примеру, до изобретения гончарного круга изготовление посуды было женским делом и передавалось по линии мать – дочь. Посуда несла на себе печать семейной традиции, но допускала и элементы творчества².

Осознанный процесс включения подростков в трудовую жизнь общины начинался благодаря известным ритуалам – инициациям, отражавшим вступление в пору половой зрелости, когда они, достигнув 14 лет, переходили на новую – взрослую – трудовую ступень жизни. В их

преддверии подростки проходили специальную подготовку, в процессе которой овладевали умениями изготовления орудий труда, способами охоты и рыболовства, тайнами религиозной обрядности. Одновременно развивались и необходимые качества воина и охотника – физическая и моральная выносливость, дисциплинированность. Подготовка велась под руководством специально выделенных общиной лиц – «старцев», которые вели своеобразные беседы, рассказывая и, прежде всего, показывая технологию изготовления простых и сложных работ. Подготовка завершалась обрядом инициации – испытаний, на протяжении которых они должны были доказать свою готовность вступить во взрослую жизнь. Социальный смысл инициации заключался в том, что они обеспечивали овладение подростками системой общинных ценностей и правил, необходимыми знаниями об окружающем мире и путях его практического освоения, трудовыми навыками и умениями, обобщали накопленный ребенком опыт домашнего труда.

Таким образом, в VI – IX вв. произошли существенные преобразования содержания и форм социально-трудовой деятельности восточных славян, которые проявились в постепенном переходе от естественной трудовой социализации, осуществлявшейся путем включения детей в трудовую жизнь общины и семьи, к возникновению института ремесленного ученичества. Профессиональное обучение все более приобретало общинный и семейно-сословный характер и предопределялось общественным и профессиональным разделением труда.

Под влиянием новых социально-экономических потребностей древнерусского общества профессиональное обучение в X – XVI вв. переходит на качественно новую ступень. Уже к X в. произошло расширение княжеских дворов, вотчин, городов и монастырей, получили распространение ремесла, отражавшие потребности горожан и смердов, монахов и воинов, князей и дружинников, священников и бояр, значительно расширилась и, главное, усложнилась номенклатура изготавливаемых изделий, требовавших все большего мастерства и искусства. Появляются и новые, технологически и технически сложные, виды ремесел: каменное строительство, чеканка монет, стеклоделие, иконопись, вышивка церковных одеяний и др.

Как утверждают некоторые историки техники, этот период характеризуется новой технологической революцией. Благодаря этим процессам в ремесленных корпорациях, у отдельных мастеров накопились не только прикладные, но и теоретические знания о свойствах материалов и новых технологиях их обработки. Мастера кузнечного дела владели секретами управления пламенем и температурой, знали, вероятно, цвета побежалости, ковкость разных металлов и др. Они должны были знать особенности изготовления оружия и подков, игл и ножниц и т.п. Кузнечный промысел специализируется, от него отделяются поковный, гвоздарный, ножничный и ножевой, оружейный, бронный. Позднее оружейное и бронное мастерство подверглись еще большей специализации. Все это требовало корректировки системы профессионального обучения³.

Рассматривая особенности профессионального обучения в эпоху средневековья, следует иметь в виду особенности духовного мира средневекового мастера, его представлений об истоках своего и чужого мастерства, о чуде сотворения мира вещей и опасности уподобления Творцу, создавшему Вселенную, и, отсюда, его благоговейное отношение к своему делу. Свое знание и умение он рассматривал как частицу самого себя, данную ему от Бога, а мастерство как свойство личности. Вплоть до XVIII в. в Европе отдельные ремесла назывались «mysteries», мистериями, тайнами, которые свято охранялись и глубину которых мог познать только профессионально и духовно просвещенный. Без такого пояснения не будет понятен и сам процесс передачи знаний и умений.

Само средневековое знание было рецептурным, знанием о самой вещи, которую предстоит сделать, о материале и его свойствах, о технологии, имеющей строгую и обязательную последовательность, умениях, которые надо иметь для того, чтобы взяться за ее изготовление. Сама вещь выступала как текст, как овеществленное знание. Рецепт или предписание был частицей самого мастера и, передавая его, он как бы отдавал и частицу самого себя. Поэтому естественным было стремление сокрытия наиболее тонких секретов мастерства как способа сохранения самобытности. И хотя требование строгого следования рецепту соблюдалось из поколения в поколение, каждый последующий изготовитель той или иной вещи вносил едва заметные изменения, отвечавшие его вкусам и индивидуальности. Сам процесс начала работы и обучения начинался с определенных религиозных ритуалов⁴.

В X – XVI вв. на Руси сложилось несколько форм профессионального обучения: домашнее, общинное, монастырское и т.д.

Первые две формы, внутренне преобразуясь в соответствии с требованиями времени, существовали издревле и отражали традиции передачи общинного и семейного социально-трудового и бытового опыта, исторически накопленного определенными социальными группами, своему подрастающему поколению в одной или нескольких сферах деятельности⁵. Историками подсчитано, что в условиях замкнутого домашнего хозяйства русский землепашец владел примерно 200 профессиональными умениями, т.е. был своеобразным универсалом в своем деле и этот универсализм должен был передать потомкам. Кроме того, в общинах были и узкие специалисты высокого класса – кузнецы, гончары, владевшие сложными технологическими знаниями и умениями, которые также передавались путем индивидуального обучения – объяснения, показа, поручения, задания, наблюдения. Особенность домашней системы профессионального обучения заключалась в том, что она начиналась с самого раннего детства: с игры с животными, с предметами или деталями производства, с наблюдения и подражания трудовым действиям. С шести-семи лет дети привлекались к настоящему труду, к 16 – 18 годам обучение в стенах семьи завершалось.

Наиболее продуктивной была общинная система профессионального обучения, внутри которой стали развиваться городское ремесло,

использоваться новые технологии и формы организации, трудодробная специализация ремесел и дифференциация знаний и умений. Археологи, раскопав ремесленные мастерские домонгольского периода, смогли показать, что уже в этот период имелись различные способы внутри-профессионального разделения труда. По предметному принципу работали и учили лучники, ножевщики, пуговичники, по операциям – специалисты по горячей и холодной ковке металлов. Новые тенденции в развитии средневекового ремесла потребовали соединения универсальной и узкоспециальной подготовки мастера, с одной стороны, и теоретической и практической подготовки, с другой.

Все это послужило основой формирования городского ремесленного обучения. В этих условиях происходит становление института ремесленного ученичества. На первых порах оно могло быть различным: домашним (в своей семье или «в людях») или в мастерской, индивидуальным или групповым, долгосрочным или краткосрочным.

Монастырское профессиональное обучение, исторически более позднее обучение, утвердило вначале свои традиции в христианском мире Европы, а затем пришло в Россию. Российские монастыри были сложными многопрофильными хозяйственными единицами, а потому нуждались в постоянном воспроизводстве кадров, его обслуживавших. Они сыграли важную роль не только в развитии образования, но и профессионального обучения. Безусловно, главенствующей профессией была профессия «книжника», даже зарегистрированная в писцовых книгах новгородских ремесленников. Грамотность была, прежде всего, техническим промыслом, ремеслом. Духовенство было самым грамотным сословием Древней Руси⁶.

Зарождение древнерусской государственности, возникновение и рост городов, расширение потребностей различных слоев феодального общества, а вместе с этим сферы применения городского ремесла придавали профессиональному обучению социально-экономический смысл. Важной предпосылкой организационных изменений ремесленного обучения стали дальнейшие инновационные процессы в технологиях: существенно преобразилась, например, технология обработки металлов. Возникли технологии, соединявшие достижения ювелирного дела и металлообработки, стеклоделия и керамики и др. Формой организации городского ремесла становится мастерская, где работают мастер, помощники мастера (подмастерья), ученики. Существенные технологические инновации к XII в. поставили проблему грамотности ремесленников. Надо было записать рецепт, правила составления сплава, просьбу Всевышнему о помощи в деле, сделать пометы на инвентаре и т.д., знать правила различных измерений и расчетов.

Некоторые виды ремесла приобрели государственное значение и мастера-учителя приглашались русскими князьями из-за границы, привозя на Русь профессиональный опыт многих стран, в частности Византии. По существу складывалась система переподготовки ремесленников, поскольку ученики такого мастера должны были иметь первоначальную ремесленную

подготовку. Во времена Ярослава Мудрого для освоения «иноземных» ремесел требовалось 30 – 40 лет: только внуки первых учеников становились подлинными мастерами. И дело не в самой сложности ремесел. Иностранцы стремились сохранить в тайне секреты своего мастерства и обучали учеников только простым основам ремесла. Поэтому многие тонкости и секреты русские юноши постигали за счет своей наблюдательности, смекалки, сообразительности, из поколения в поколение обогащая и совершенствуя свое мастерство⁷.

Первоначальное профессиональное обучение было индивидуальным, основанным на непосредственных трудовых отношениях мастера и ученика. В качестве методов обучения выступали: показ, объяснения и реплики, наблюдения, выполнение заданий, строившихся на принципах их постепенного усложнения, заучивание рецептов-предписаний и др. На первом этапе ученики получали универсальные знания общепромышленного характера, скажем, кузнечного дела. На втором – специализация в зависимости от того, в какой области кузнечного дела предстояло работать (оружейной, бронной или другой).

Так зарождались зачатки ремесленного ученичества, которое, по мнению историков техники, только в XVII в. выступает как сложившийся социальный институт воспроизводства ремесленных кадров. В этот период существовали две формы ремесленного ученичества:

- частное профессиональное обучение у мастера-ремесленника на дому или в его мастерской;
- государственное профессиональное обучение при приказах.

Частное обучение различным ремеслам оформлялось официальными записями, которые были документами юридического характера и определяли обязательства мастера и ученика. В договоре определялись срок пребывания в учении, во время которого ученик должен был жить в доме мастера, выполнять домашнюю работу, подчиняться мастеру и членам его семейства, не приносить убытка, не воровать, не уходить до истечения срока и др. Мастер брал на себя обязательство учить тому, что сам знает и умеет, «безо всяких хитростей», кормить и одевать. Этот документ обязательно регистрировался в приказной избе. «Учебные записи» скреплялись подписями поручителей: родителей или лиц, отдавших в ученье. В случае дурного обращения с учеником или некачественного обучения договор мог быть расторгнут. Иногда оговаривались вопросы обеспечения будущего подмастерья инструментом и другой оснасткой.

Обычный срок ученичества устанавливался в среднем в 5 лет, но, как правило, став через пять лет подмастерьем он еще пять лет работал бесплатно, в уплату за учение, получая «стол» и одежду. И лишь следующие пять лет работал уже по найму.

В системе **государственного профессионального обучения** можно выделить несколько направлений:

- ремесленное обучение, которое связано с созданием дворцовых мастерских палат – Оружейной, Золотой, Серебряной, выполнявших самые

разнообразные царские заказы на изготовление оружия, иконопись и живопись, ювелирные изделия;

- подготовка административного аппарата – подьячих в Пушкарском, Посольском, Поместном, Сибирском, Разрядном и других приказах, которая также имела форму профессионального ученичества;

- обучение «лекарских учеников» при Лекарском приказе, представлявшее собой единственную форму медицинского образования в России XVII века⁸.

Нуждаясь в воспроизводстве квалифицированных ремесленников государство в XVII в. само стало организатором института ремесленного ученичества на базе названных выше дворцовых палат и приказов. Палаты, особенно, Оружейная, стали средоточием лучших мастеров из разных городов, иностранных мастеров, которые принимались на работу после специального экзамена. Важным условием приема на службу было согласие иметь учеников и передавать им профессиональные знания и умения. Русским мастерам предписывалось обучать своей профессии братьев, детей, племянников, внуков, блюсти профессиональную преемственность. Таким династиям предоставлялись определенные льготы.

В государственной системе ученичества требования были более жесткие. И мастер и ученик были на «государевой службе». Контроль за деятельностью мастера, качеством обучения осуществляла администрация палат. Срок обучения не оговаривался, поэтому при успехах ученик мог быстро стать подмастерьем, при неудачах остаться на 7 – 8 лет в учениках. Работа мастера оплачивалась отдельно за каждого ученика по 10 руб. Часть учеников получала «кормовое» жалование, другие, видимо, жили за счет родителей. По окончании ученик изготавливал вещь «на образец», для оценки.

При Пушкарском приказе готовили литейщиков – специалистов по 26 специальностям пушечного и колокольного дела. Трудоемкий процесс колокольного производства требовал обучения непосредственно в практической деятельности совместно со старшими – мастером и его помощниками, подмастерьями и другими учениками. Будущему мастеру требовалось знание математики, в частности «колокольной геометрии», дававшей модуль расчета соотношений размеров. Ученики-литейщики, помимо общих требований, должны были соблюдать режим экономии металла. Знаменитый колокольный мастер Александр Григорьев, автор самого большого в мире колокола XVII в., подготовил более 25 учеников.

«Лекарские ученики» готовились быть помощниками докторов, подготовленных или приглашенных из-за границы, – аптекарями, лекарями, алхимиками. Требование грамотности и желательности знания латыни и иностранных языков было первейшим условиям ученичества. Иногда языки изучались дополнительно. Сроки обучения были обычно продолжительными. Специализация шла в определенных областях медицины – костоправном деле, «очковом», гортанном и др. По каждой сдавался медицинский экзамен. От аптекаря требовалось, например, знание трав, цветов, кореньев,

приготовления по рецепту доктора составов, настоек, порошков, экстрактов, т.е. знания по ботанике, фармакологии, фармацевтике, а также по анатомии, физиологии, хирургии.

Ученики должны были совместно с докторами принимать практическое участие в лечении больных, направлялись в войска для лечения раненых солдат. Кроме того они участвовали в формировании фонда лекарств, занимались сбором и закупкой трав и ягод и т.п. Таковы были основные формы обучения. Как «государевы люди» лекарские ученики находились в полном ведении Аптекарского приказа⁹.

Сложившийся в XVII в. институт профессионального обучения способствовал повышению подготовки квалифицированных мастеров своего дела, заложил основы создания государственных учебных заведений в петровскую эпоху.

Примечания

1. Громов М.Н. Памятники древнерусской литературы как источник изучения раннего этапа отечественной педагогики // Просвещение и педагогическая мысль Древней Руси. М., 1983; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. М., 1989. Глава IV; Бабишин С.Д. Откуда есть пошло «учение рукомыслу» // Проф.-тех. образование. 1971. № 5. С. 80 – 81 и др.
2. Рыбаков Б.А. Ремесло Древней Руси. - М., 1948; Бобринский А.Л. К изучению техники гончарного ремесла на территории Смоленской области // Сов. этнография. 1962. № 2.
3. Массой В.М. Ремесленное производство в эпоху первобытного строя // Вопросы истории. 1972. № 3. С. 110 – 112; Колчин Б.А. Железообрабатывающее ремесло Новгорода Великого: продукция и технология // Материалы и исследования по археологии. 1959. № 65. Колчин Б.А., Сайко Э.В. Особенности развития и организации производства в эпоху неолита и бронзы. М., 1981 и др.
4. Гуревич А.Я. Проблемы средневековой народной культуры. М., 1981; Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1975. С. 57 – 60; Харитонович Д.Э. Средневековый мастер и его представление о вещи // Художественный язык средневековья. М., 1982.
5. Памятники древнерусской литературы как источник изучения раннего этапа отечественной педагогики // Просвещение и педагогическая мысль Древней Руси. М., 1983. С. 37 – 38.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. М., 1989. С. 95 – 101.
7. Тальман Е.М. Ремесленное ученичество Москвы в XVII в. // Исторические записки. М., 1946. Т. 18; Сербина К.Н. К вопросу об ученичестве в ремесле русского города XVII в. М., 1946. Т. 18.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. М., 1989. С. 103 – 118.
9. Материалы для истории медицины. СПб., 1883 – 1885. Вып. I – IV.

ЗАРОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ*

XVIII в. во многом оказался переломным для развития отечественной экономики, культуры и просвещения. Переход от сословного общества к гражданскому, внимание к достижениям европейской культуры и образованности, поиски путей развития национального образования, признание образованности и учености как важных человеческих ценностей и карьерного роста – все это и многое другое предопределили внимание к развитию просвещения в широком смысле слова, школы и педагогической мысли в России.

Общее образование и образованность по существу становились в условиях развития государственного аппарата, мануфактуры, усложнения армейской службы формой профессионального образования, точнее, сословно-профессионального образования, создававшего возможности получения «службы», чина и построения карьеры. На воплощение в жизнь этих идей и были направлены школьные реформы петровского времени, на которых лежала печать практицизма и профессиональной направленности, обеспечивавшие возможности реализации сословных амбиций воспитания и образования различным слоям общества. Дворянству – цифирные, навигацкие, инженерные и другие школы, академии; духовенству – через архиерейские школы; талантливые представители других сословий могли «просачиваться» в них, нарушая сословный принцип образования.

В этих условиях зарождается теоретическая педагогическая мысль, высказываются важные идеи и планы развития школьного дела как прежде всего государственного светского образования. Многие ученые и деятели XVIII в. считали своим долгом высказываться о важности профессионального образования и его роли для процветания России.

В их числе русский государственный деятель **Федор Степанович Салтыков** (ск. в 1715 г.). Европейски образованный мыслитель он обратился к Петру I с рядом проектов образования и культуры, среди которых было предложение учредить в губерниях академии, которые бы, наряду с общеобразовательными, давали научно-технические знания – по механике, фортификации, архитектуре и другим специальным наукам. В его известном труде «Препозиции» имеется специальная глава «О мастеровых всяких людях и промышленниках», содержащая «предложения» о порядке организации ученичества по примеру Англии, куда он вынужден был эмигрировать¹.

Статс-секретарь Академии наук **Григорий Николаевич Теплов** (1711 – 1779) был активным участником разработки школьных реформ 60 – 70-х гг.

* *Осовский Е.Г. Зарождение профессиональной педагогики // История профессионального образования в России / Под ред С.Я. Батышева. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. С. 52 – 62.*

XVIII в. Сторонник сословно-профессионального образования он участвовал в разработке «Генерального плана гимназий или государственных училищ», в котором предлагались «четыре рода училищ»: училища для ученых людей или гимназии, где будут воспитываться способные «впредь быть учителями нации», военные училища, гражданские училища, готовящие отправлять «достойным образом публичные должности в коллегиях и канцеляриях», и купеческие училища для подготовки купцов и фабрикантов. Однако этот план не был принят Екатериной II².

Сподвижник Петра I **Виллим Иванович Геннин** (1676 – 1750), инженер, видный организатор горного дела в России, будучи в 1713 – 1723 гг. начальником горных заводов Олонецкого края, создал школы для подготовки рабочих и для дворянских детей для их приобщения к «заводским делам». Позднее участвовал вместе с В.Н. Татищевым в создании системы государственных горнозаводских школ Урала. В труде «Описание уральских и сибирских заводов» В.И. Геннин рассматривал вопросы организации горнозаводских школ. Они нужны, чтобы «из оных комплектовать ко всем горным и заводским делам в мастеровые люди и в прочие чины...»³.

Архангельским историком и географом, членом-корреспондентом Академии наук **Василием Васильевичем Крестининым** (1729 – 1795) были внесены в Сенат предложения об открытии гражданской гимназии, сочетающей общее среднее и специальное торгово-мореходное образование⁴.

В 1765 г. безымянным автором был представлен в Комиссию по коммерции «Проект училища для купечества», в котором купеческие дети получали бы общее и коммерческое образование⁵.

Глубокие мысли о важности для процветания России науки, просвещения и профессионального образования в широком смысле слова принадлежат великому русскому ученому, педагогу и просветителю **Михаилу Васильевичу Ломоносову** (1711 – 1765). «Честь российского народа требует, чтоб показать способность и остроту его в науках и что наше отечество может пользоваться собственными сынами не только в военной храбрости и в других важных делах, но и в рассуждении высоких знаний»⁶. Благодаря просвещению, по убеждению великого ученого, может быть достигнуто улучшение земледелия, ремесел, промышленности, торговли, военного искусства. С подготовкой специалистов была связана его научная и практическая деятельность по разработке технологии получения цветного стекла и мозаики. Он с одобрением отнесся к созданию Воспитательного дома как формы социальной защиты детей-подкидышей. В оде, посвященной Екатерине II, он так откликнулся на его открытие:

Дабы, что в Отечестве оставлено презренно
Приобрело ему сокровища бесценно;
И чтоб из тяжкого для общества числа
Воздвигнуть нравами похвальны ремесла!

М.В. Ломоносов – основоположник высшего профессионального – университетского – образования в России, теоретические основания

деятельности которого он разработал. В созданной по его предложению Академической гимназии он видел предпосылки преодоления «великого недостатка» специалистов – «природных докторов, аптекарей и лекарей, механиков, юристов, ученых, металлургов, садовников и других...»⁷. Ломоносов выступил за равенство учащихся разных сословий при приеме в гимназию.

Основанный в 1755 г. М.В. Ломоносовым Московский университет продолжал традиции поддержки различных форм профессионального образования. Это создание классов художеств и рисовального класса, это открытие первой учительской семинарии, кадетских корпусов и других учебных заведений, выполнявших специальные функции. Эти учебные заведения создавались благодаря развитию педагогических замыслов М.В. Ломоносова его учениками – профессорами Московского университета.

Развитию мореходного образования в России, наряду с Ломоносовым, способствовала целая плеяда профессоров Московского университета, таких известных ученых, как академики Семен Кириллович Котельников (1723 – 1806), Степан Яковлевич Румовский (1734 – 1812), Федор Иванович Миллер (1705 – 1783) и другие, которые не только создавали пособия по мореходному делу, геодезии, математике, астрономии и другим наукам, но и преподавали в этих учебных заведениях.

Особая роль в становлении профессиональной педагогики в XVIII в. принадлежит двум видным государственным деятелям – сподвижнику Петра I В.Н. Татищеву и известному деятелю екатерининской эпохи И.И. Бецкому.

Первым государственным деятелем и ученым, начавшим разрабатывать проблемы теории и практики профессионального образования, был **Василий Никитич Татищев** (1686 – 1750) – выдающийся деятель русской науки и культуры первой половины XVIII в., известный организатор горного дела⁸. Сподвижник Петра I, дворянин, Татищев всю жизнь состоял на государственной службе, занимал важные должности в Берг-коллегии, Главном управлении сибирскими заводами, был руководителем Оренбургской экспедиции, начальником Башкирского края, губернатором Астрахани. Он принимал участие в походах Петра I. Ездил за границу для пополнения образования.

В.Н. Татищев – философ, историк и географ России, автор «Истории Российской» (1739), первого энциклопедического словаря «Лексикон Российской исторической, географической, политической и гражданской» и других трудов. Ему принадлежат оригинальные педагогические произведения того времени, в которых впервые в русской педагогике рассматривались вопросы теории и практики общего и профессионального образования. Среди них «Наказ уктусскому комиссару» (1723), «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» (1733), «Духовная сыну Евграфу Васильевичу» (1733), «Заводской устав» (1735), «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать» (1736) и др. Ряд его

трудов был написан в форме инструкций и указаний по организации учебного процесса в училищах.

Как ученый В.Н. Татищев глубоко осознавал роль наук и просвещения в познании социальной жизни, в духовном развитии человека, его нравственности, ума, памяти и других человеческих качеств. Он дал свою классификацию наук, положив в ее основу степень их ценности для профессиональной деятельности. К «весьма нужным» он относил знание языка («речение»), домоводство, медицину, нравоучение, законоучение, умение владеть оружием, логику и богословие; к «полезным» – письмо, грамматику, красноречие, иностранные языки, математику, механику, архитектуру, физику, астрономию, историю, географию, ботанику, анатомию, химию и др. При этом он подчеркивал значение «нужных наук» не только для выполнения профессиональных обязанностей, но и их общеобразовательное значение для развития людей разных сословий. Кроме того он выделил науки «щегольские», служащие развлечению и эстетическому развитию, и «лженауки», относя к ним астрологию, хиромантию и т.п. В.Н. Татищев показал огромное значение наук для укрепления военной и экономической мощи России, развития техники и промышленности и всячески способствовал использованию науки в горнорудном производстве. Важнейшим условием развития общества и освоения науки является, по убеждению Татищева, развитие образования. Выходец из «гнезда Петрова» он был сторонником государственного и светского направления педагогической теории и практики. Не отрицая роли религии и церкви, он считал, что в образовании ведущая роль должна принадлежать государству. Образование должно осуществлять прежде всего практически направленные задачи, выдвигаемые социальными и экономическими потребностями дворянского государства. Задачи духовного и религиозно-нравственного образования должны решаться за пределами школы, в семье и церкви.

В.Н. Татищев поставил вопрос о создании специального ведомства – коллегии, которая бы ведала всеми училищами России, вела надзор за школами, исправляла и улучшала их устройство. Имеется предположение о том, что в 1730 г. В.Н. Татищев внес проект о создании в России Академии ремесел (художеств).

Оставляя первенство за развитием дворянского образования как образования сословно-профессионального, готовящего высший слой общества – чиновников и офицеров, В.Н. Татищев в то же время указывал на ту огромную пользу, которую может получить государство от образования всего народа. «Я рад, – писал В.Н. Татищев, – и крестьян видеть умных и ученых».

В.Н. Татищев предложил свою систему просвещения, основанную на взаимосвязи общего и специального образования⁹. Его система носила сословный, а точнее, сословно-профессиональный характер.

Основой всего образования, по мнению В.Н. Татищева, должны стать общеобразовательные начальные школы, которые следовало открыть «по

всем губерниям, провинциям и городам». По его проекту предлагалось учредить во всех городах «для начинания в научении» дворянских детей до 200 мужских и женских семинарий. В основу дворянского образования им были положены гуманистические идеи эпохи Просвещения. Помимо овладения родным языком, математикой, знанием религии, немецким и французским языками, началами истории и географии В.Н. Татищев вводил в содержание образования широкий круг прикладных наук допрофессионального и профессионального характера, необходимых для «предуготовления к высшим наукам», обучению в академии, университете, кадетском или шляхетском корпусах и к военной и гражданской службе. К ним он относил арифметику, геометрию, артиллерию, фортификацию и «прочие части математики»; немецкий язык, русскую историю и географию, законы гражданские и воинские. Образование дворянина должно заканчиваться в 18 лет, после чего ему надлежит заниматься военной и гражданской службой.

В.Н. Татищев предложил систему образования для детей крестьян, ремесленников и работных людей, мальчиков и девочек. Школы, создаваемые для них, должны не только дать учащимся религиозно-нравственное воспитание и элементарные знания, но и подготовить их к полезному для государства труду. Основная задача этих школ – подготовить для заводов кадры квалифицированных работников. Дети в возрасте пяти-шести лет поступают в словесную школу, где учатся читать и писать и получают религиозно-нравственное воспитание. Затем они переходят в цифирную школу для изучения арифметики и геометрии. Примерно в 12 лет начинается обучение различным «искусствам и ремеслам», необходимым как «для собственной своей пользы», так и «для пользы заводов». При этом учащиеся горнозаводских школ должны были получить знания о рудах, чтобы научиться узнавать их по внешнему виду и разбираться в их внутреннем содержании; по механике, архитектуре (строительному делу); знаменованию и живописи (т.е. по черчению и рисованию); овладевать также искусством «каменья резать и грани» – токарным, столярным и паяльным ремеслам. Обучение учащихся «искусствам и ремеслам» Татищев считал нужным начинать после того, как учащиеся овладеют геометрией. Он предлагал направлять учащихся на заводы, где их «определять на работы, к каким делам кто охоту возымеет и место есть», прикреплять к опытным мастерам и искусным ремесленникам к каждому по два ученика. Труд учащихся на производстве, указывал он, следует оплачивать. В течение дня ученик должен ходить на работу и посещать школу (до обеда или после обеда), обучение геометрии сочетать с обучением горному делу. Им были выработаны требования к поведению учащихся горнозаводских школ. Учащиеся должны были аккуратно посещать школу, прилежно учиться, быть чистыми и опрятными, почитать родителей и старших, вежливо относиться друг к другу.

В.Н. Татищев требовал от учителя знания психологии: чтобы не только хорошо знать свой предмет, но и быть способным «к изучению других». Он

определил систему наказаний и поощрений. Наказания полагались за лень, непокорность, «распутство», а особенно «за лжи и кражи». Допуская применение телесных наказаний, В.Н. Татищев советовал воздерживаться от битья за леность в учении. Учитель горнозаводской школы рассматривался В.Н. Татищевым как образец хорошей и честной жизни. Он должен относиться к детям «без всякой злобы и свирепости», «ласково и с любовью».

В.Н. Татищев, управляя горными заводами Урала, смог создать при них широкую сеть школ. В первый период своей деятельности на Урале (1720 – 1723) он предложил открыть школы во всех слободах, приписанных к горным заводам, устроить особые «избы для школ». В 1721 г. им было открыто первое горнозаводское училище, а затем целая сеть таких профессиональных учебных заведений. Они работали на основе «Наказа» В.Н. Татищева комиссару Уктусского и Алапаевского заводов Т.М. Бурцову об устройстве заводских школ¹⁰.

Еще более энергично взялся В.Н. Татищев за организацию горнозаводских школ на Урале в 30-е гг. Под его руководством в 1735 г. разрабатывались проекты новых горных законов, в том числе Заводского устава, который включал статьи, регламентирующие деятельность горнозаводских школ. Было определено четыре основных типа школ: словесная (русская), арифметическая, немецкая и латинская. Первая выполняла общеобразовательные задачи, остальные сочетали общее и профессиональное образование. В 1736 г. он написал инструкцию для школ при Уральских горных заводах «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать»¹¹.

В.Н. Татищев добился, чтобы школы имелись при всех казенных заводах. Частным заводчикам было приказано открыть при своих заводах школы и обучать в них мальчиков от 6 до 12 лет – детей горнозаводских рабочих и служащих. Он заботился о благоустройстве этих школ. Покидая в 1737 г. Урал, подарил екатеринбургским школам свою библиотеку.

Одним из образованнейших деятелей эпохи Русского Просвещения следует назвать **Ивана Ивановича Бецкого** (1704 – 1795)¹². Став советником Екатерины II, И.И. Бецкой по ее поручению приступил к разработке целого ряда проектов реорганизации и создания новых типов учебных заведений, выражавших идеи просветительства. Бецкому были близки идеи французского энциклопедиста Д. Локка о ведущей роли воспитания в обществе. Вслед за Руссо Локк полагал, что средства воспитания могут создать «новую породу людей», «идеальных дворян», способных гуманно управлять государством, а также сформировать третье сословие – «третий чин», которое займется профессиональной деятельностью: ремеслом, торговлей, государственным управлением и др. Традиции и новая культура будут передаваться в сословиях из поколения в поколение, закладывая основы общественной нравственности, трудолюбия.

В 1763 г. И.И. Бецкой представил Екатерине II написанный им совместно с профессором Московского университета А.А. Барсовым (1730 –

1791) «Генеральный план Московского воспитательного дома», в котором была изложена программа подготовки для государства искусных мастеровых, обладающих высокой нравственностью, религиозностью и практической выучкой¹³.

Воспитательные дома, дав приют детям не имеющим «ни роду, ни племени», должны были «произвести питомцев здоровых, крепких, бодрых, способных служить отечеству художествами и ремеслом».

При достаточно ограниченном общем образовании здесь предлагалась система трудового обучения, допрофессиональной и профессиональной подготовки.

Дети в возрасте от 7 до 10 лет, помимо одного часа классных занятий по чтению и основам веры, должны были привлекаться к трудовой деятельности. В возрасте 11 – 13 лет дети обучались по часу письму, арифметике и катехизису, остальное время отводилось на овладение мальчиками навыками чистки, расчесывания и подготовки льна, пеньки, шерсти, а девочками – навыками ткачества, кроме того дети приучались к различным видам домашней работы. Наиболее важным был период с 14 – 15 лет, когда подростки должны «приготовиться к совершительному окончанию разных мастерств; и так мальчиков отдавать учиться мастерствам, какие они по склонности выберут. На обучение всего времени в простых мастерствах четыре или пять лет полагается. Сих мастеров иметь честного жития при воспитательном доме, в построенных особенно покоях, для того, чтобы отданные им в науку дети, будучи под присмотром начальников, тем лучше могли предохранены быть от повреждения добрых своих нравов, с которыми воспитаны были». По мнению авторов плана, наиболее талантливые из них могут быть направлены для продолжения учения в университет, Академию художеств.

Столь же направленными на развитие сословно-профессионального образования были и другие проекты И.И. Бецкого. Став директором Шляхетского сухопутного кадетского корпуса, он преобразовал его в духе идей воспитания «новой породы людей» – образованных, высоконравственных, в совершенстве владеющих воинским искусством офицеров. И.И. Бецкой допускал возможность принятия в корпус недворянских детей¹⁴.

И.И. Бецкому принадлежит также разработка устава Коммерческого училища, которое было открыто для детей купцов в 1772 г. Он предложил достаточно обширный учебный план, включавший математику, географию, механику, натуральную историю, бухгалтерию, экономию, право, коммерцию и др.

Во всех этих документах И.И. Бецкой особые требования предъявляет воспитателям, которые должны, особенно в закрытых учебных заведениях, быть образцом чистоты и нравственного поведения для «примера и подражания». Он выступает противником телесных наказаний, убежден, что достигнуть исправления нравов можно «только оказанием им отеческого сердца и обаянием их к себе одной любовью».

Так, благодаря И.И. Бецкому, в сословно-крепостнической педагогике XVIII в. начали звучать идеи специального образования и гуманистические мотивы эпохи Просвещения.

В первой половине XIX в. значительный вклад в развитие теории и практики профессионального образования был сделан целой плеядой государственных деятелей и ученых России.

Развитие горнозаводских училищ в 50 – 90-е гг. XVII в. связано с именами адмирала **Федора Ивановича Соймонова** (1692 – 1780) и его сына **Михаила Федоровича Соймонова** (1730 – 1804). Работая вместе с отцом, М.Ф. Соймонов, будущий ученый и организатор горного дела и образования в России основал в 1754 г. Навигацкую школу в Нерчинске и в 1758 г. – Геодезическую школу в Тобольске. Он был назначен первым директором Высшего горного училища в Петербурге (1773), ставшего ныне горной академией. Возглавляя в 1771 – 1781 и 1796 – 1801 гг. Берг-коллегию – государственный орган по управлению горнорудной промышленностью, он активно способствовал развитию горнотехнического образования, предложил систему теоретической и практической подготовки горных техников и воспитания будущих горных инженеров¹⁵.

По представлению М.Ф. Соймонова Сенатом был утвержден «План об учреждении при Берг-коллегии горного училища», закладывавший теоретические основы горного образования.

Важный вклад в развитие технического образования был сделан **Александром Степановичем Ершовым** (1818 – 1867), русским ученым – механиком, педагогом. Питомец Московского университета он посвятил себя педагогической деятельности. А.С. Ершов преподавал впервые введенную в России практическую механику в 3-й Московской гимназии, где организовал кабинет моделей машин и механизмов. Затем был профессором механики Московского университета. Интерес вызвала его работа «О значении механического искусства и состоянии его в России» (1859). С 1845 г. А.С. Ершов связан с Московским ремесленным учебным заведением, был преподавателем практической механики и начертательной геометрии, инспектором классов и его директором (1859 – 1867).

Два года, проведенные А.С. Ершовым в учебных заведениях Франции, Англии, Германии, где он изучал механику и постановку технического образования, позволили сделать вывод о необходимости создания отечественных ремесленных учебных заведений, осваивающих и передающих учащимся достижения современной науки и техники, опыт народных мастеров-механиков – Кулибина, Ползунова, Зворыкина и др. В опыте технических учебных заведений Европы он считал ценными соединение теоретической и практической подготовки, взаимосвязь реального образования в гимназиях с техническим образованием.

Благодаря А.С. Ершову в Московском ремесленном учебном заведении сформировалась русская школа подготовки техников. В ее основу был положен экспериментально-практический метод подготовки ученых-механиков на базе прекрасно оборудованных мастерских, в которых

выпускались образцы новой техники, закладывались основы машиностроительной культуры и новые методы обучения «механическому искусству». А.С. Ершов оказал поддержку первым опытам Д.К. Советкина по созданию «русской системы» производственного обучения¹⁶. А.С. Ершов придавал большое значение сельскохозяйственному образованию, посвятив ему статью, опубликованную в «Журнале Министерства государственного имущества» – «По вопросу о высшем сельскохозяйственном образовании» (1863). Он был видным популяризатором технических знаний, новой техники и технологии. Ершову принадлежит заслуга в подготовке преобразования ремесленного учебного заведения в Московское техническое училище, им был разработан проект первого устава. Однако открыть свое детище он не успел. Его дело продолжил В.К. Делла-Вос.

Примечания

1. Салтыков Ф.С. Препозиции. СПб., 1891. С. 20 – 23.
2. Медынский Е.Н. История русской педагогики. М., 1938. С. 86.
3. Генин В.И. Описание Уральских и Сибирских заводов. М., 1937. С. 101.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII – первая половина XIX в. М., 1973. С. 113 – 114.
5. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII – первая половина XIX в. М., 1973. С. 115 – 116.
6. Ломоносов М.В. Полное собр. соч. М.; Л., 1957. Т. X. С. 141 – 142.
7. Ломоносов М.В. Полное собр. соч. М.; Л., 1957. Т. X. С. 141 – 142.
8. Буров А.Л. В.Н. Татищев – выдающийся деятель просвещения первой пол. XVIII в. // Сов. педагогика. 1961. № 5. С. 110 – 120.
9. Буров А.Л. Петербургские «русские» школы и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII в. Л., 1957. С. 70 – 71.
10. Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании / Сост. Н.Н. Кузьмин. М., 1989. Т. 2. С. 37 – 38.
11. Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании / Сост. Н.Н. Кузьмин. М., 1989. Т. 2.
12. Краснобаев Б.И. Очерки истории русской культуры XVIII в. М., 1972.
13. Хрестоматия по истории педагогики. М., 1938. Т. 4. С. 132 – 135.
14. Хрестоматия по истории педагогики. М., 1938. Т. 4. С. 142 – 153.
15. Гольденберг Л.А. М.Ф. Соймонов. М., 1973; Пимчев С.П. Соймонов М.Ф. // Российская пед. энциклопедия. М., 1999, Т. 2. С. 356.
16. Прокофьев В.И. Профессор А.С. Ершов // Труды института истории естествознания и техники. М., 1956. Вып. 8. С. 209 – 229.

СОЦИАЛЬНЫЕ И НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ*

Развитие капиталистических отношений в России, рост предприятий и внедрение новой техники и технологий, расширение торговли и транспорта в 70 – 90-е гг. XIX в. поставили перед государством, научной общественностью и предпринимательскими кругами проблему подготовки современных квалифицированных рабочих. В этот период резко обострилось противоречие между нуждой крупной промышленности во владеющих современными методами труда специалистах (инженерах, мастерах, рабочих) и рутинной, сложившейся в ремесленном ученичестве, системой профессионального обучения. Все это потребовало широкого обсуждения и теоретической разработки и определения путей создания и развития системы, форм и методов профессионального образования и обучения в соответствии с новым этапом научного и технического прогресса.

В становлении и развитии теории и методики профессионального образования важная роль принадлежит представителям различных областей научного знания – педагогики, психофизиологии, психологии, социальных и технических наук.

Как верно указывал К.Д. Ушинский, разработка педагогических проблем профессионального образования требовала участия специалистов педагогов и инженеров, ученых и практиков, преподавателей технических учебных заведений. Их решение было возможно на основе синтеза научной и инженерно-технологической подготовки, педагогических знаний и опыта работы в профессиональных учебных заведениях.

Важнейшим объективным фактором, способствовавшим началу научной разработки теории и методики профессионального образования в России, явился расцвет в XIX в. таких отраслей русской науки как физика, химия, механика, технология, металлургия и внедрение их достижений в производство, достижения которых связаны с именами П.Л. Чебышева, Д.И. Менделеева, Н.Е. Жуковского, И.А. Вышнеградского, Д.К. Чернова и других, а также с такими центрами научной и методической мысли, как Русское техническое общество, Политехническое общество, Московское техническое училище и Петербургский технологический институт. В этих центрах велась активная работа по созданию современных методов обработки материалов, механической и химической технологии, механике и машиностроению, их пропаганде в промышленных и технических кругах, воспитывалась современная инженерно-техническая интеллигенция.

* *Осовский Е.Г. Социальные и научно-технические предпосылки развития теории и методики профессионального обучения // История профессионального образования в России / Под ред С.Я. Батышева. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. С. 135 – 143.*

К середине XIX в., как писал директор Петербургского технологического института Н. Ланговой, «технические науки из сборников рецептов и эмпирических правил превратились мало-помалу в более или менее стройные теории, для освоения которых потребовалось основательное знакомство с такими науками, как математика, физика, механика, химия»¹. А это, в свою очередь, поколебало существовавшее долгое время убеждение о том, что техническое образование должно носить преимущественно практический характер. Появляются работы по технологии металлов (А.П. Гавриленко, 1897), теории резания (Т.А. Тиме, 1870), гидродинамической теории смазки (Н.П. Петров, 1884), теории конструирования машин и механизмов (И.А. Вышнеградский, П.Л. Чебышев, Н.Е. Жуковский, П.К. Худяков и др.), которые становятся предметом изучения в технических учебных заведениях. Развитие отечественной школы технологии и машиностроения, распространение знаний по химической и механической технологии и механике способствовали переносу принципов технологического анализа в область разработки содержания и методов профессионального обучения. Так уже на новом этапе развития науки преодолевался технологический эмпиризм и срывался покров таинственности и секретности методов обработки материалов, превращая производственный процесс в объект анализа и описания путем приложения к нему данных естественных и технических наук.

Видными представителями технических наук, оказавшими влияние на развитие теории и методики профессионального образования, были директора Московского высшего технического училища ученый-теплотехник В.И. Гриневецкий (1871 – 1919), автор одного из проектов реформы профессиональной школы 1916 г., и ученый-технолог А.П. Гавриленко (1861 – 1914), создатель научной школы технологии металлов. Он применил операционно-предметную систему профессионального обучения к машинной обработке металлов.

Наука становилась производительной силой общества.

Невозможно отделить становление теории профессионального образования от развития русской педагогической мысли. Совершенно очевидно, что русская педагогика второй половины XIX в., развивавшаяся как педагогика общеобразовательной, и, особенно, начальной школы, на этом этапе могла поставить прежде всего новые социальные и организационно-педагогические проблемы профессионального образования. Демократизм и гуманизм прогрессивной педагогической мысли России этого периода проявился в требовании широкого развития профессионального образования и установления тесной связи между общим и профессиональным образованием, в осознании важности приложения общих педагогических принципов к обучению и воспитанию в профессиональной школе.

Во второй половине XIX в. наблюдается постепенный поворот русской классической педагогики к проблемам специального образования, к проблемам молодого поколения, лишенного возможности учиться в образовательной школе, вовлеченного непосредственно в трудовую

деятельность или обучающегося в профессиональной школе. Иначе говоря, объектом педагогики становятся, с одной стороны, специальное образование и обучение в разных его формах, в том числе и ученичество, с другой, рабочий-подросток, учащийся профессиональной школы и даже взрослый рабочий. Это стало важной предпосылкой выделения уже в начале XX в. профессиональной педагогики как самостоятельной области педагогического знания. В дореволюционной литературе термин «дидактика и методика технического обучения» был достаточно привычным.

Новое слово в педагогике, новый взгляд на образование и школу России в середине XIX в., как бы это не показалось странным, высказал человек, на первый взгляд, весьма далекий по своей основной специальности от этих проблем. Это был великий русский хирург **Николай Иванович Пирогов** (1810 – 1881). Научный авторитет и участие в Крымской кампании делали весомым каждое выступление ученого-гражданина. И его статья «Вопросы жизни», опубликованная в 1856 г. в «Морском сборнике», впервые поставила в центр внимания общественности России вопросы воспитания как вопросы жгучего социального звучания. На нее откликнулась думающая демократическая Россия. Она оказалась весьма актуальной и для понимания сути и места профессионального образования.

В его статье была впервые громко заявлена идея гуманизма, идея общечеловеческого воспитания.

Выступая против утилитаризма, узкопрактической сословной ориентации образования, Н.И. Пирогов отнюдь не был противником профессионального образования. Он отмечал его общечеловеческий смысл, замечая, что «существуют немаловажные причины, оправдывающие существование специальных школ во всех странах и у всех народов»².

Статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни» явилась важнейшим катализатором общественно-педагогического движения России и способствовала развитию теории и практики профессионального образования, интереса к ним самых различных представителей русского общества.

Вопросы подготовки молодого поколения к труду и профессионального образования нашли свое отражение в наследии представителей русского утопического социализма, таких как **Николай Гаврилович Чернышевский** (1828 – 1889), **Николай Александрович Добролюбов** (1836 – 1861), **Дмитрий Иванович Писарев** (1840 – 1868), **Николай Платонович Огарев** (1813 – 1877) и др., выдвигавших идею воспитания «нового человека» – истинного патриота, борца с несправедливостью, образованного, трудолюбивого и нравственно развитого. Касаясь приобщения учащихся к труду, они утверждали необходимость воспитания потребности в активной трудовой деятельности, уважения к труду, овладения необходимыми трудовыми умениями и навыками на основе сочетания умственного и физического труда.

Во второй половине XIX в. произошло становление научной русской педагогики, которое связано с именем К.Д. Ушинского, творчески

использовавшего достижения педагогики, психологии, физиологии и других наук и создавшего стройную психолого-педагогическую концепцию и на ее базе теорию обучения и воспитания. Уже непосредственно в педагогике в этот период появляются отдельные работы ее представителей, в которых специально рассматривались проблемы профессионального образования.

В формировании основ профессиональной педагогики активное участие принял известный русский педагог и публицист **Николай Христианович Вессель** (1837 – 1906). Общественный деятель и редактор известных русских журналов «Учитель», «Педагогический сборник», «Задушевное слово», педагог, входивший в научные комитеты МНП, он глубоко анализировал проблемы развития системы народного образования в России, уделив значительное внимание вопросам развития профессионального образования в России и за рубежом.

Актуальные вопросы реформы коммерческого образования были поставлены русским педагогом и писателем **Алексеем Николаевичем Острогорским** (1840 – 1917) в его работе «Коммерческое образование» (1895). Русский педагог и методист **Александр Николаевич Страннолюбский** (1839 – 1903) выступал за развитие мореходного и женского профессионального образования и принимал деятельное участие в работе Постоянной комиссии по техническому образованию РТО как товарищ (заместитель) председателя³.

Педагог и публицист **Матвей Леонтьевич Песковский** (1843 – 1902) в цикле статей, посвященных проблемам профессионального образования обратил внимание на роль профессионального образования в развитии промышленности и оживлении экономики конкретного региона.

Определенное внимание уделили принципиальным вопросам развития профессионального образования представители «новой русской педагогики» – **Петр Федорович Каптерев** (1849 – 1922) и **Василий Порфирьевич Вахтеров** (1853 – 1924).

П.Ф. Каптерев и В.П. Вахтеров были убеждены, образование общее и профессиональное – должно быть вне политики, не должно быть «окрашено в партийные цвета» и использовано как орудие «для достижения политических целей». Они выступали против классового подхода к определению задач профессиональной школы.

Свой подход к проблемам организации народного образования, в том числе и профессионального, сформулировали русские социал-демократы. Наиболее полно их точку зрения выразила **Надежда Константиновна Крупская** (1869 – 1939). Она закончила педагогический класс гимназии кн. А.А. Оболенской в Петербурге, училась на Высших женских курсах, работала учительницей в Смоленской вечерне-воскресной школе, которая находилась под покровительством Русского технического общества и имела технические курсы для рабочих. Увлечшись идеями марксизма, она вступила в «Союз борьбы за освобождение рабочего класса», была арестована, отбывала ссылку вместе с В.И. Лениным. Будучи за границей проявила

интерес к педагогике и проштудировала самостоятельно обширный круг классической и современной литературы⁴.

В работе «Народное образование и демократия» (1917) она с марксистских пролетарско-классовых позиций проследила исторические истоки и тенденции развития трудовой школы и профессионального образования, не избежав односторонности анализа и оценок школы и педагогики Европы и Америки. Вслед за учеными Запада ею был отмечен исторически определившийся упадок института ученичества и приход на смену школе учебы школы труда и профессиональной подготовки. Технический прогресс, по ее мнению, ставит вопрос «о высокой технической подготовке не отдельных, сравнительно немногочисленных групп рабочих, а самых широких слоев населения»⁵.

В силу марксистских убеждений Н.К. Крупская считала, что только при социализме профессиональное образование может приобрести демократический характер и соответствовать требованиям технического прогресса. В обществе будущего первой ступенью обучения станет всеобщая и бесплатная единая трудовая школа, которая органически свяжет производительный труд с обучением, обеспечит всестороннее развитие физических и духовных сил, свободный выбор профессии. Само профессиональное образование при социализме, как утверждала Н.К. Крупская, построенное на базе общего и политехнического образования, получаемого подростками после 16-ти лет, приобретет новый характер. Получит развитие новый тип профессиональной школы – фабричная школа, тесно связанная с крупным производством, а само профтехобразование станет политехническим.

Педагогическое наследие великого русского педагога **Константина Дмитриевича Ушинского** (1824 – 1870) многогранно. Он является основоположником научно-педагогической и методической школы России, создателем подлинно народной школы, автором прекрасных учебных книг, «учителем русских учителей». Своим гением он смог охватить все стороны педагогической теории и практики. Образованный мыслитель и педагог, он одним из первых среди деятелей русского просвещения и науки первой половины XIX в. подошел к развитию профессионального образования с точки зрения его социальной и педагогической значимости, его связи с общим образованием и подготовленностью личности к труду. При этом он исходил из гуманистических целей воспитания, видя их в духовном развитии личности и его опоре на национальные традиции народа. Среди них он на одно из первых мест ставил воспитание трудолюбия как основы нравственного развития личности. Труд, по Ушинскому, не только фактор благосостояния и условие создания материальных ценностей, но и неиссякаемый источник нравственности, человеческого достоинства и счастья, всестороннего развития личности. Этим вопросам он посвятил статью «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860). «Воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни», – писал великий педагог⁶.

К.Д. Ушинский высказал ряд важных положений о путях развития профессионально-технического образования в России, об общем и специальном образовании рабочих, о взаимосвязи общего и профессионального образования. Эти вопросы он прежде всего поставил в статьях «Ученики ремесленные в Петербурге» (1848), «Необходимость ремесленных школ в столицах» (1868), «Воскресные школы» (1861) и др. Общественное значение этих статей станет ясным, если учесть, что лишь в 1868 г. была создана Постоянная комиссия по техническому образованию при Русском техническом обществе, которая получила разрешение открывать ремесленные школы и училища.

К.Д. Ушинский осуждал отрыв русской школы от труда, от практических нужд народа. В ней, как считал великий педагог, должны быть и «технические работы», доступные детям. Знакомство с работой в мастерских, с сельскохозяйственным трудом, техникой, различными профессиями позволит школе вызвать интерес к труду, воспитать привычку к труду, а главное – поможет каждому «отыскать для себя труд в жизни», будущую профессию. К.Д. Ушинский обратил внимание на роль школы в подготовке детей к трудовой и профессиональной деятельности, Одна из задач обучения, по убеждению педагога, учить детей наблюдать, развивать их любознательность, практическую сметку и смекалку. Уже в начальной школе необходимо знакомить с техническим и предметным миром, окружающим детей, учить понимать физико-химические процессы.

К.Д. Ушинский считал важным установление взаимосвязей между общим образованием и профессиональной подготовкой, между теорией и практикой.

К.Д. Ушинский дал ряд ценных указаний по поводу совершенствования методики обучения ремеслу. Его не удовлетворяла рутинная, устоявшаяся веками методика, игнорировавшая психологические закономерности формирования умений и навыков. Как психолог, К.Д. Ушинский видел, что «обучение какому угодно ремеслу ничуть не труднее обучения чтению и письму». В основе системы ремесленного обучения должен лежать методически правильный анализ трудовой деятельности, основанный на переходе от простого к сложному. Он писал: «Нет сомнения, что разумные люди, основательно знающие то или другое ремесло, настойчиво подумают о том, как облегчить обучение ему, отбрасывая ненужное, удерживая существенное, помогая сознанием там, где прежде только механически работали руки, то хорошая метода обучения ремеслам выработается скоро»⁷.

Технический прогресс, по убеждению Ушинского, явится важным стимулом для создания такой методики. И он был прав: именно в эти годы Д.К. Советкиным была разработана операционная система производственного обучения, в основу которой был положен научный анализ профессионального труда и логики процесса производственного обучения. Идеи К.Д. Ушинского о трудовом воспитании и профессиональном образовании сыграли важную роль в развитии педагогической теории и практики.

Примечания

1. Ланговой Н.С. Петербургский практический технологический институт. 1828 – 1893 г. Краткий ист. очерк. СПб., 1894. С. 10.
2. Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. М., 1952. С. 70.
3. Страннолюбский А.Н. Обзор систем морского образования в иностранных государствах // Морской сборник. 1881. № 11, 12; 1882. № 4; 1883. № 4, 6, 7; Современные нужды высшего женского профессионального образования // Русская школа. 1890. № 3.
4. Педагогическая деятельность и взгляды Н.К. Крупской. М., 1969.
5. Крупская Н.К. Пед. соч. М., 1957. Т. 1. С. 351.
6. Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11-ти тт. М., 1949. Т. 2. С. 348.
7. Ушинский К.Д. Избр. пед. произведения. М., 1968. С. 83.

СТАНОВЛЕНИЕ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ*

Во второй половине XIX века появляется целая плеяда общественных деятелей, ученых и специалистов-практиков, целиком посвятивших себя решению организационных, теоретических и методических проблем профессионального образования. Благодаря им стала определяться как новая область педагогики – педагогика и методика профессионального образования. Ее становление напрямую связано с развитием общественно-педагогического движения в деле подготовки квалифицированных рабочих и специалистов и такими общественными институтами, как Русское техническое общество и ее Постоянной комиссией по техническому образованию, проводимыми ими съездами русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, о чем говорилось ранее. Благодаря их сотрудничеству с различного рода государственными органами – отделом промышленных училищ, Ученым комитетом по техническому и профессиональному образованию Министерств финансов и народного просвещения, учебными органами других ведомств шел активный процесс создания, а затем совершенствования содержания, форм и методов профессионального образования, как теоретического, так и практического. Они входили в комиссии по реформированию технического образования, созданию учебной литературы и разработке программ по различным предметам общеобразовательного и специального цикла. В разное время их возглавляли директор Петербургского технологического института

* *Осовский Е.Г. Становление теории и методики профессионального образования как самостоятельной отрасли педагогической науки // История профессионального образования в России / Под ред С.Я. Батышева. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. С. 154 – 174.*

Н.П. Ильин, профессор П.Ф. Лесгафт, директор среднего механико-технического училища Московского общества распространения технических знаний В.Я. Гебель, специалист по преподаванию черчения и рисования Н.И. Макаров, инспектор Петербургского ремесленного училища цесаревича Николая, автор ряда пособий по слесарному делу и технологии металлов Г.Ю. Гессе и др.

Одним из первых и наиболее последовательных сторонников широкого развития профессионального и технического образования можно назвать **Евгения Николаевича Андреева** (1829 – 1889), сыгравшего важную роль в становлении и развитии общественно-педагогического движения в деле подготовки рабочих и специалистов. Е.Н. Андреев стоял у истоков Русского технического общества, объединившего творческие слои образованной части России - ученых, педагогов, инженеров предпринимателей, чиновников для деятельности на благо страны. Его тревожило состояние и уровень развития системы образования, низкая общая и техническая образованность и профессиональная культура, положение детей-рабочих и охрана детского труда в России. Е.Н. Андреев считал, что решение этих вопросов – дело всего общества. В 1868 г. он предложил создать при обществе и возглавил Постоянную комиссию по техническому образованию, которая получила широкую известность в стране. Е.Н. Андреев был членом многих других научных обществ России – Вольного экономического общества, Общества поощрения народного труда, занимаясь там также вопросами профессионального образования. Ему принадлежит инициатива созыва I Всероссийского съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, в котором он, к сожалению, уже не смог принять участие.

Выпускник Петербургского университета Е.Н. Андреев, рано вступив на педагогическое поприще, стал по его окончании инспектором Петербургского технологического института, а затем заведующим кафедрой сельскохозяйственной технологии в Лесном институте. Он многое сделал для реформирования учебного процесса в высшей технической школе. За нововведения в чтении курса химической технологии был удостоен Демидовской премии. Е.Н. Андреев состоял членом Ученого совета Министерства народного просвещения и его отделения по техническому и профессиональному образованию¹.

Всестороннее знание системы образования в России позволяло широко и критично анализировать его состояние и проблемы. В 1882 г. была опубликована его книга «Школьное дело в России. Наши общие и специальные школы», в которой были обобщены его педагогические воззрения и представлены размышления о путях развития общего и профессионального образования в России. Им был предложен оригинальный проект реформирования российской системы образования.

Е.Н. Андреев считал, что профессиональное образование в России, и в других странах Европы, должно носить общественно-государственный характер. Усилия общественности – частных лиц, обществ, ремесленных и

городских учреждений по созданию различных типов профессионального образования должны быть дополнены опекой государства, правительства которое помимо материальной и моральной поддержки этих усилий, приняло бы на себя функции активного содействия, надзора, разрешения и в исключительных случаях запрещения их деятельности. Эти слова были сказаны им в 1868 г. В последующем развитие управления профессиональным образованием пошло именно в этом направлении.

Одним из первых он обратил внимание на то, что западные фабриканты и заводчики, стремясь к обеспечению конкурентоспособности своей продукции, в качестве тормозящего фактора указывали прежде всего на недостаток не специального, а общего образования. Главным тезисом педагогической концепции Е.Н. Андреева было положение: «Первая основа технического образования есть образование общее не только в смысле грамотности, но в смысле некоторого нравственного и умственного развития, которое должно быть тем выше, чем выше предполагаемое техническое образование...»².

Е.Н. Андреев предложил свою схему ступеней образования и соотношения между различными типами общеобразовательной и специальной школы, направления связи между школьным и высшим образованием и практической деятельностью.

Возраст	Типы учебных заведений и практическая деятельность				
8 – 9	Начальные и народные школы (13 – 14)				
10 – 12	Реальные прогимназии			Ремесленные и технические школы (12 – 17)	Практическая деятельность
13 – 16	Классические гимназии	Профессиональные школы	Практическая деятельность		
17 – 19 (20)	Университеты и другие высшие школы		Практическая деятельность Вечернее и воскресное обучение		
После 20 лет	Специальные научные занятия	Практическая деятельность			

В схему не вошли предлагавшиеся Е.Н. Андреевым детские сады для детей до семи лет. Он также считал, что первоначально необходимо установить обязательное начальное трехлетнее образование. Однако полное решение этого связывал с решением проблем ограничения детского труда на фабриках, заводах и мастерских и обязательным вечерним или воскресным обучением малолетних рабочих. Е.Н. Андреев выступал против ранней профессионализации и обучения ремеслам в начальной школе. Практическое обучение может иметь целью приучение к систематическому труду и

воспитание любви к труду. Оно будет успешным, если трудовое обучение связать с другими учебными предметами.

Последующее обучение должно носить, по мнению Е.Н. Андреева, дифференцированный характер. Однако дифференциация должна определяться общим уровнем развития детей и оценкой успешности овладения ими тем или иным видом общего или специального образования, а не их способностями, сословной принадлежностью или экономическим достатком семьи. Это позволит многим из них в будущем избежать клейма «неспособных» и «неудачников».

Исходя из российской практики ухода многих выпускников начальной школы непосредственно на заводы и фабрики, в ремесленное ученичество, Е.Н. Андреев считал более гуманным и приемлемым их поступление в низшие ремесленные и технические школы, приданию которым современного облика он уделил большое внимание. Замену ученичества техническими школами он рассматривал как одну из важнейших тенденций развития производства и школьного дела. Он считал, что институт ремесленного ученичества «вымирает».

Особое внимание Е.Н. Андреев уделил вопросам труда и образования малолетних и взрослых рабочих. Изучая фабрики и заводы в России и за рубежом, Андреев не мог не обратить внимание на хищническое использование детского труда. Он был среди тех, кто стоял за принципиальное запрещение детского труда, хотя понимал, что в современных условиях жизни народа это невозможно и ограничился требованием сокращения рабочего времени детей-рабочих. В 1884 г. им была написана книга «Труд малолетних в России и Европе». Еще в 1868 г. он призвал правительство и общественные организации принять законодательство о работе малолетних на фабриках и заводах и включился в его разработку. Им впервые было внесено предложение о школьно обучении малолетних рабочих и одновременном ограничении их рабочего времени, т.е. о соединении детского труда с элементарным образованием. Однако пункт о школьном образовании не сразу вошел в документ. Первым актом фабричного законодательства был закон от 1 июня 1882 г. «О малолетних, работающих на заводах, фабриках и мануфактурах». Позднее он был дополнен законом от 12 июня 1884 г., ограничивавшим рабочий день детей 12 – 15 лет до 8 ч. Предписывая фабрикантам открывать школы для детей рабочих, закон однако оговаривал, что обучение рабочих-подростков «не должно иметь принудительного характера». Одновременно была учреждена в России фабричная инспекция, и Е.Н. Андреев был назначен первым в истории России Главным фабричным инспектором по надзору за работой малолетних на заводах и фабриках. Однако он был не удовлетворен состоянием дел: эти законы постоянно нарушались предпринимателями. «Содержание школ фабриканты находят для себя стеснительным», – писал Е.Н. Андреев, выражая несогласие с такой практикой, и вскоре оставил этот пост³.

Е.Н. Андреев видел социальное значение профессионального образования рабочих в том, что, способствуя законным и естественным путем росту материального положения и профессионального статуса рабочих, оно обеспечивает его гибкость и подвижность в производстве, изменения в специализации, повышает производительность труда, устраняет основания для революционного возмущения и насилия.

Е.Н. Андрееву принадлежит разработка требований к организации учебного процесса в низших технических школах: сочетание практических занятий в мастерских с классными занятиями, специализация с учетом местных потребностей, согласование обучения с общим развитием, развитием умственных и физических сил, ловкости и навыков, соответствующее конкретным задачам теоретическое обучение – общее и специальное. Общее образование он предлагал ограничить уровнем двухклассных сельских школ. В специальном – особо выделял мироведение, рисование и черчение, а также в зависимости от специализации сведения из механики, физики, химии, технологии.

Е.Н. Андреев видел в развитии системы вечерне-воскресных классов и курсов для взрослых рабочих решающий фактор в повышении производительности труда и конкурентоспособности российского производства на мировых рынках.

Значительна роль Е.Н. Андреева как организатора при Русском техническом обществе различных типов учебных заведений – училищ, общеобразовательных и профессиональных школ для взрослых и малолетних рабочих, вечерне-воскресных классов, а также как инициатора создания железнодорожных и сельскохозяйственных училищ при других ведомствах. Одним из первых он оказал содействие развитию женского профессионального образования.

Заслуги Е.Н. Андреева были высоко оценены еще при жизни. Он скоропостижно скончался в июле 1889 г. в Париже, будучи там организатором Русского отдела Парижской Всемирной выставки. Похоронен в Петербурге.

Сподвижник Андреева А.Г. Неболсин на заседании Русского технического общества, посвященном его памяти, говорил о том, что как бы ни были значительны заслуги его практической деятельности «они имеют второстепенное значение в сравнении с его трудами по теоретической разработке всех вопросов, как технического и профессионального, так и общего образования»⁴. Евгений Николаевич Андреев являл собой образец бескорыстия и гуманизма, глубокого понимания значения профессионального образования для общества и каждой отдельной личности.

Ближайшим сподвижником Е.Н. Андреева и его преемником на посту Председателя Постоянной комиссии по техническому образованию РТО был **Александр Григорьевич Неболсин** (1842 – 1917). Выходец из известной дворянской семьи он учился в привилегированном Александровском лицее. Однако у него рано зародился интерес к общественно-педагогической деятельности и будучи еще учащимся лицея, а затем сотрудником

Центрального статистического комитета работал учителем в воскресной школе.

А.Г. Неболсин принадлежит к числу наиболее активных деятелей общественно-педагогического движения в области профессионального образования. С 1874 г. его деятельность тесно связана с Постоянной комиссией по техническому образованию при Русском Техническом обществе. Вначале он товарищ председателя комиссии (т.е. заместитель) а после ухода с поста председателя Е.Н. Андреева – с 1887 по 1917 г. – ее руководитель. Важным делом жизни А.Г. Неболсина была организация и редактирование первого в России специального журнала «Техническое образование» (с 1908 г. – «Техническое и коммерческое образование»), ставшего авторитетным педагогическим органом по профессиональному образованию, который содействовал развитию передовой общественно-педагогической мысли, становлению системы, теории и практики профессионального образования⁵.

Большой заслугой А.Г. Неболсина было инициирование и проведение трех Всероссийских съездов русских деятелей технического и профессионального образования (1889 – 1890; 1895 – 1896; 1903 – 1904), которые сыграли важную роль в развитии теории и практики не только профессионального, но и общего образования, внешкольного образования, охраны здоровья детей и др. На съездах он выступил с докладами о необходимости распространения закона о труде и обучении малолетних на ремесленные заведения; о сокращении рабочего времени для малолетних рабочих; о типах школ для рабочих-подростков, об организации курсов для взрослых рабочих и др.

Под руководством А.Г. Неболсина при Русском техническом обществе в Петербурге было создано 50 различных технических школ, профессионально-подготовительных курсов для детей рабочих, 15 училищ для взрослых рабочих с общеобразовательными и специальными классами, а также общеобразовательные школы для детей рабочих, дававших, помимо начального образования, трудовую подготовку и проводивших воспитательную работу. К 1917 г. в этих учебных заведениях насчитывалось около 8 тыс. учащихся и 500 преподавателей.

А.Г. Неболсин сделал значительный вклад в разработку демократических основ профессионального образования. В таких работах, как «Школьное обучение малолетних рабочих на фабриках и заводах» (1891), «К вопросу об испытании на звание подмастерья и мастера учеников, окончивших курс в ремесленных и других профессиональных заведениях» (1895), «О необходимости распространения закона о работе и обучении малолетних на ремесленные заведения» (1896) он активно выступал в защиту рабочих-подростков, подвергавшихся эксплуатации со стороны мастеров и хозяев, отстаивал улучшение условий их труда, ограничение рабочего времени и создания школ для малолетних рабочих. Он настаивал на соблюдении фабрикантами законов об ограничении детского труда, создании за счет налога на предпринимателей школ для детей-подростков.

В основу деятельности Русского технического общества легла выдвинутая Е.Н. Андреевым и поддержанная А.Г. Неболсиным идея о взаимосвязи общего и профессионального образования. Предварительно им был изучен опыт зарубежных стран. Общее образование рассматривалось им как необходимый базис специальной подготовки. С другой стороны, сама профессиональная школа, наряду со специальными знаниями и умениями должна давать, по убеждению А.Г. Небольсина, общеобразовательную подготовку. Он настаивал на том, чтобы за счет налога на предпринимателей создавались школы для рабочих-подростков. В организации школьного обучения малолетних рабочих, соединения их обучения с трудом в мастерских, в создании вечерне-воскресного обучения (общего и профессионального) взрослых рабочих он, подобно другим педагогам, видел средство преодоления пороков ученичества и умственного развития рабочих.

А.Г. Неболсиным была предложена система общего и профессионального обучения рабочих (малолетних и взрослых). В статье «Организация курсов для взрослых рабочих» (1897) он дал впервые анализ состояния и уровня общего и специального образования взрослых рабочих и предложил свой план его распространения в России. С учетом особенностей контингента этих школ А.Г. Неболсин предложил для активизации учебного процесса в них широко использовать наглядные пособия, образцы производственной продукции, макеты и модели машин⁶.

В этих целях им был создан при Комиссии Подвижной музей наглядных пособий и мастерская по их изготовлению (1894), он вынашивал идею создания учебно-промышленного музея. В 1883 г. был опубликован «Историко-статистический очерк общего и специального образования в России», составленный под руководством А.Г. Небольсина и давший богатый фактический материал для анализа развития учебных заведений России.

В создании научной теории и методики профессионального обучения значительная роль принадлежит инженеру-педагогу **Дмитрию Константиновичу Советкину** (1838 – 1912). По воле судьбы его имя оказалось забытым на долгое время. И лишь в 50 – 80-е г. XX в. благодаря поиску российских ученых его имя возвращено науке⁷.

Д.К. Советкин родился 17 (29) апреля 1838 г. в Москве, в семье крепостного. В 1853 г. был выкуплен и отдан учиться в Московское ремесленное учебное заведение Воспитательного дома. Талантливый юноша получил поддержку со стороны директора дома, видного деятеля технического образования А.С. Ершова⁸. В 1859 г. его принимают преподавателем черчения, а затем ученым мастером Воспитательного дома, а затем и училища. В этот период он проявил себя как изобретатель плуга и других орудий и получил в 1865 г. золотую медаль Московской мануфактурной выставки⁹.

Здесь начинаются поиски путей совершенствования методики преподавания слесарного ремесла, поддержанные А.С. Ершовым, а затем В.К. Делла-Восом – первым директором Московского технического училища, созданного на базе Воспитательного дома. Учебные разработки

Советкина были представлены на Всемирных выставках в Лондоне и Париже в 1862 и 1867 гг. В 1873 г. Делла-Восом были опубликованы программы Советкина. Книга и отчеты Делла-Воса приобрели широкую известность, переводились на другие языки, а имя Д.К. Советкина ушло в подтекст¹⁰.

Д.К. Советкин, став в 1868 г. заведующим мастерскими училища, с группой сотрудников разработал первую научную технологию производственного обучения названную ими «систематический метод преподавания механических искусств», ставшую известной как «система Московского технического училища», «система Делла-Воса», а за рубежом как «русская система». В 70-гг. XIX в. она прошла по разным странам мира, отмечена наградами на Всероссийских и Всемирных выставках (Москва, 1870, 1872; Петербург, 1870; Вена, 1873; Филадельфия, 1876; Париж, 1878 и др.). Ее высоко оценили такие ученые, как П.Л. Чебышев, И.А. Вышнеградский, Н.Е. Жуковский, П.А. Кропоткин и др. Благодаря новаторскому подходу Советкина в Московском техническом училище сформировалась отечественная система научной практической подготовки техников.

Заслуга Д.К. Советкина в том, что им впервые процесс обучения ремеслу был рассмотрен как учебно-производственный процесс, отражающий в единстве технологические и педагогические требования. Советкиным и его товарищами был осуществлен детальный анализ содержания труда при выполнении слесарных, а затем токарных, столярных и кузнечных работ и сформулированы дидактические принципы преподавания «механических искусств», характеризовавшие преимущества операционной системы перед традиционными формами и методами ремесленного ученичества. Современники отмечали возможность более короткого срока обучения, сознательность и систематичность, последовательность в нарастании умений и навыков, возможности объективной оценки и контроля, отказ от «секретов мастерства» и др. В качестве элементарной учебной единицы была выделена «операция» и связанный с ее выполнением трудовой прием, а сама система обучения строилась на последовательном усвоении усложняющихся трудовых операций и приемов.

Д.К. Советкин разработал не только сам «метод», но и сформулировал задачи обучения ремеслу, требуя: ознакомить с необходимыми инструментами, их устройством и назначением; научить правильному употреблению рабочих инструментов, их отточке и заправке; научить самостоятельно исполнять «все приемы работ со строгой системой, отдавая отчет в каждом своем действии и относясь сознательно к выбору того или иного приема»; развивать самостоятельность и находчивость в работе; развивать умение понимать рисунок, чертеж и представлять формы будущего предмета¹¹.

Предложенная Д.К. Советкиным технология производственного обучения может быть названа системой, поскольку составляла целостное единство задач обучения, содержания (программы, учебные коллекции -

макеты, модели, чертежи), принципов обучения (постепенности, последовательности, наглядности, сознательности, системности), системы упражнений и средств обучения.

Система Д.К. Советкина использовалась во многих технических учебных заведениях России. После Всемирной промышленной выставки в Филадельфии в 1876 г. за рубежом заговорили об успехах России в технологии профессионального обучения. Профессор Д. Ранкл, президент Массачусетского технологического института, описав «русскую систему», назвал ее «светом, который проник в Америку из России» и подчеркнул, что «в Америке после этого никакая иная система не будет употреблена». К. Вудвордом в Вашингтоне в 1880 г., а затем в других промышленных городах открыты школы ручного труда, в которых обучение велось по «русской системе»¹². Она оказала глубокое влияние на разработку методов обучения во многих странах Европы – в Англии, Швеции, Дании, Австрии, Германии.

С 80-х гг. имя Д.К. Советкина связано с Владимирским земским ремесленным училищем им. И.С. Мальцева. Им разработан проект постройки училища и осуществлена его реализация. В 1885 – 1900 гг. Д.К. Советкин был его директором, а затем до самой кончины в 1912 г. почетным членом Совета училища. Благодаря Д.К. Советкину Владимирское земское ремесленное училище стало одним из лучших в России. Оно, как сообщают документы, «располагало обширными и обильно обставленными мастерскими» – слесарной, токарной, столярной, расположенными в просторном помещении. Половине учащихся выдавали стипендию, все ученики получали бесплатный обед. На первом Всероссийском съезде деятелей по техническому и профессиональному образованию отмечалось, что Владимирское ремесленное училище было в числе придерживавшихся «более или менее строгой системы при обучении ремеслам во все время пребывания учеников в училище». Земство высоко оценивало его «душевное отношение к ведению дела», поразительные успехи учеников» и «образцовое состояние училища»¹³.

Вместе с тем уже в этот период операционная система обучения подверглась критике со стороны учеников и последователей Д.К. Советкина, С.А. Владимирского, С.Ю. Гессе и др. Высоко оценивая идею технологического анализа содержания труда, они отмечали недостаточную связь с производственными условиями, известную отвлеченность и изолированность упражнений, гипертрофию учебно-тренировочного подхода, увлечение «трудовым чистописанием»¹⁴.

Этот недостаток обнаружил и сам Д.К. Советкин в период работы во Владимирском земском ремесленном училище и внес существенные усовершенствования в свои программы, сократив операционный период и введя, наряду с операциями, изготовление целостных предметов, самостоятельную работу на станках, групповое изготовление паровых котлов. Благодаря этому началось преобразование операционной системы в операционно-предметную. Но Д.К. Советкин предостерегал об опасности

коммерческого подхода в ущерб систематическому обучению при переходе на изготовление целых «вещей».

Д.К. Советкин был видным деятелем общественно-педагогического движения России, участником съездов русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, членом научных обществ России, США, Франции. Деятельность Д.К. Советкина положила начало педагогическому анализу индустриального труда и профессионального обучения в России и за рубежом.

Выдающимся последователем идей и опыта Д.К. Советкина был известный инженер-педагог **Сергей Алексеевич Владимирский** (1860 – 1902). Ученик Советкина, он в 1882г. закончил Московское техническое училище. Увлеченный идеями технического прогресса он в течение нескольких лет работал простым рабочим на американских заводах, осваивая современные технологии производства. По возвращении Владимирский ставится организатором общественно-педагогического движения в области профессионального образования в Москве. В 1887 г. им был создан отдел технического образования Политехнического общества при Московском техническом училище, улучшена работа Московского общества по распространению технических знаний. С.А. Владимирский активно пропагандировал свои взгляды на съездах деятелей профессионального и технического образования.

С.А. Владимирский возглавлял целый ряд учебных заведений, в которых вел опытно-экспериментальную работу в области дидактики профессионального образования – Московские воскресные классы черчения и рисования, слесарно-ремесленное училище, промышленное училище, был управляющим Костромскими техническими училищами им. Чиждова. С.А. Владимирский рано ушел из жизни, прожив всего 42 года¹⁵.

С.А. Владимирский был видным теоретиком и методистом профессионально-технической школы. В его работах дан анализ состояния промышленного образования в России, рассмотрены проблемы совершенствования системы, теории и методики профессионально-технического образования. С.А. Владимирский считал, что назрела необходимость создания целостной и в то же время дифференцированной системы подготовки рабочих различной квалификации¹⁶.

Определяя задачи низшей профессиональной школы, С.А. Владимирский писал, что они должны учитывать как экономические, так и психолого-педагогические факторы. К ним он относил развитие интеллектуальных способностей будущих рабочих и интереса к специальности, воспитание привычки к работе в трудовой обстановке, необходимость теоретической подготовки, обеспечивающей сознательное отношение к явлениям в «сфере специальности», формирование практических навыков и смелости в обращении с орудиями труда и творческого подхода в исполнении главнейших работ по специальности¹⁷. Не имеющих теоретической подготовки рабочих С.А. Владимирский называл

«машинизированными», не соответствующими педагогическим и производственным требованиям.

С.А. Владимирский отстаивал связь общего и специального образования. Опираясь на исследования русских социологов и экономистов, он писал, что все, что повышает общее и специальное образование рабочих, имеет своим следствием повышение производительности их работы»¹⁸. В связи с этим считал он мощным средством различного рода вечерние и воскресные классы или курсы, дающие общее и специальное образование, «не нарушая общий склад их жизни, не отрывая их от обычной работы».

С.А. Владимирский с интересом отнесся к созданию школ ремесленных учеников, видя в них возможности преодоления пороков ремесленного ученичества. Эти школы сочетали практическую работу учеников в производстве с теоретическим вечерним, в течение четырех часов в день, обучением. Исходным принципом в отборе содержания профессионального образования С.А. Владимирский считал учет требований «рационального машиностроения», т.е. технико-технологический подход, учитывающий тенденции технического прогресса. Первостепенное значение он отводил технологии и механике как предметам, воспитывающим сознательное отношение к труду, гибкость мышления и интерес к работе. Специфической, по его мнению, является роль физики, которая выступает как основа специальных дисциплин. Он так же предлагал опираться на принципы локализации учебного материала и учета местных условий организации учебного процесса. Еще одним важным принципом профессионального обучения С.А. Владимирский считал взаимосвязь теоретической и практической подготовки, установление связей между профессиональной школой и фабрикой. Без решения этих проблем не может быть подготовлен современный рабочий-специалист. Как инженер-педагог, он по-новому сформулировал функции учебных мастерских, подчеркивая их не только профессиональное, но и образовательно-воспитательное значение. Профессионально-педагогический подход к обучению специальности подвел С.А. Владимирского к созданию первой в России квалификационной характеристики слесаря.

С.А. Владимирский рассматривал училища как «воспитательные учреждения», решающие задачи нравственного и профессионального воспитания. Под последним он понимал воспитание привычки к ремесленному труду, смелости в обращении с техникой, формирование технического вкуса, приобщение к условиям заводской среды. Сам преподаватель, по его мнению, выступает как фактор и образец нравственного поведения. Мастеру, осуществляющему обучение ремеслу, он предъявлял ряд важных требований: знать современное производство и уметь его анализировать, изучать современные приемы обработки путем наблюдений на фабриках и заводах, обрабатывать, собирать и обобщать их, приспособляясь к уровню развития учащихся.

С.А. Владимирскому принадлежит заслуга дальнейшего развития дидактических основ производственного обучения, заложенных

Д.К. Советкиным. Высоко ценя новаторские идеи своего учителя, особенно идею технологического анализа содержания труда, и активно используя ее в практике обучения, он как методист и педагог не мог не отметить ряд существенных недостатков операционной системы производственного обучения. В своих работах по дидактике производственного обучения он дал критический анализ этой системы. К числу ее недостатков он относил линейное построение программ, преувеличение роли упражнений на «кусочках металла», слабое стимулирование интереса к труду, трудности овладения рациональными приемами образования, принятыми на производстве¹⁹.

Принципиальным нововведением С.А. Владимирского стало введение, наряду с приемами-операциями, перечень которых он свел в специальную таблицу, системы повторяющихся и усложняющихся «комбинаций приемов». Составленный им по нарастающей сложности перечень типичных деталей машин и изделий он рассматривал как комплексы приемов-операций. Он писал: «Нельзя изучать только отдельные приемы, надо изучать различные комбинации приемов»²⁰.

В подборе «предметов» С.А. Владимирский видел существенное дополнение к операционной системе обучения и возможность концентрического построения учебных программ и системы упражнений. «Нет необходимости избегать повторения приемов характерных, важных, употребительных, так как это только упрочивает в памяти ученика наиболее основные сведения по ремеслу»²¹.

Таким образом, был обозначен переход от операционной к предметно-операционной системе производственного обучения. В ее рамках он предложил альбом чертежей и перечень инструментов, разработал ступени точности обработки, требования к устному инструктажу. Идеи Г.А. Владимирского были высоко оценены на заседании Политехнического общества и справедливо названы «революционными»²². После обсуждения доклада Владимирского на III съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию было принято решение, чтобы «обучение ремеслу проводилось по заранее составленным, строго систематизированным программам, как относительно приемов, так и степени точности обработки и велось по возможности на образцах, имеющих практическое значение»²³.

Поставленная С.А. Владимирским проблема сочетания операционного (аналитического) и предметного (синтетического) подходов в дидактике производственного обучения, рационального сочетания части и целого имела принципиальное значение для эффективного построения учебно-трудового процесса, опирающегося не только на данные производственной технологии, но и педагогики и психологии труда. Идеи С.А. Владимирского были восприняты и развиты целой плеядой методистов профессиональной школы конца XIX – начала XX в. – С.Ю. Гессе, Н.В. Федоровым, М.Д. Гофманом, П.И. Устиновым и использованы в теории и практике преподавания ручного труда в общеобразовательной школе. На их основе позднее сложилась операционно-комплексная система производственного обучения.

В разработке теории и методики профессионального образования принимали участие и педагоги-практики, стремившиеся осмыслить свой практический опыт и вынести свои размышления на суд педагогической общественности. К ним принадлежит **Михаил Валентинович Лысковский** (1869 – 1914) – преподаватель железнодорожного дела Бологоевского технического железнодорожного училища и публицист²⁴.

М.В. Лысковский принимал активное участие в дискуссиях по проблемам развития технической школы на страницах многих специальных и педагогических журналов. Только в журнале «Техническое образование» в 1896 – 1902 гг. им было опубликовано 16 статей. Он выступал с докладами на II и III съездах русских деятелей по техническому и профессиональному образованию. На основе анализа деятельности технической школы М.В. Лысковский назвал наиболее типичные ее недостатки: «книжность» преподавания и оторванность теоретической подготовки от практики, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся, чрезмерный энциклопедизм учебного плана, недостаточную гибкость программ, не учитывающую достижения технического прогресса, слабый уровень подготовленности школьников и их профессиональной ориентации и др.

М.В. Лысковский считал, что «рука об руку со специальным должно идти общее образование», однако видел в нем лишь основу профессиональной подготовки²⁵. Он был противником чрезмерно широких задач технической школы, полагая, что она не должна брать на себя функции общего образования, ее назначение – учить технике дела, ремеслу, умению работать. Одновременно он считал, что техническая школа должна заботиться об умственном развитии молодежи, расширении кругозора, о подготовке ее к самообразованию и будущей самостоятельной деятельности.

В своих статьях «Преподавание в специальных училищах в связи с индивидуальными особенностями учащихся» (1899), «Профессиональное направление в деле нашего народного образования» (1899), «Педагоги или специалисты нужны для наших низших специальных школ» (1901) и др. М.В. Лысковский поставил такие актуальные для своего времени вопросы совершенствования содержания профессионального образования, как взаимосвязь содержания технического образования с достижениями науки и техники, интеграция и дифференциация технических наук и их отражение в учебных планах и программах, включение лабораторных занятий и наблюдений качества развития технического кругозора, а также вопрос о технологии «практического доучивания» выпускников на производстве (стажировки) под контролем педагогов.

М.В. Лысковский одним из первых поставил вопрос о необходимости общей и специальной подготовки различных категорий преподавателей технических училищ, педагогической культуре преподавателей и их умении строить гуманные отношения с учащимися. Имя М.В. Лысковского оказалось забытым, однако его идеи не утратили исторического значения и актуальности. Они говорят о нем как прозорливом теоретике и серьезном практике.

Одной из ярких сторонниц женского профессионального образования была **Минна Карловна Горбунова-Каблукова** (1840 – 1931). Ее рано увлекла педагогическая деятельность и, получив домашнее образование, она стала преподавать в ремесленных школах для девушек. Стремясь совершенствовать педагогическое мастерство, она выезжала во Францию и Германию для изучения методов женского ремесленного образования. В 1887 г. на свои средства открыла женское профессиональное училище, ставшее известным как училище Варвары Лепёшкиной по имени ее дочери, возглавившей училище. Оно привлекало внимание разнообразием и широтой специальной и общеобразовательной подготовки девушек и взрослых женщин в области кройки и шитья, рукоделия, вязания, домоводства, счетоводства, дошкольного воспитания.

М.К. Горбунова-Каблукова много сделала как организатор женского профессионального образования, привлекала общественные и частные средства для создания женских ремесленных и профессиональных школ, руководила секциями на II и III съездах русских деятелей по профессиональному и техническому образованию, где обсуждались социальные и педагогические проблемы образования женщин в России. Как сторонница народнических идей она интересовалась прежде всего вопросами профессионального обучения женщин-крестьянок, полагая, что оно повысит благосостояние крестьянской семьи, создаст очаги домашних ремесел и кустарных промыслов, станет противоядием от нищенства. Одновременно она опасалась, что развитие ремесленного образования в деревне будет вести к отрыву крестьян от земли, разрушению традиционных семейных отношений. М.К. Горбунова-Каблукова ставила вопрос о расширении обучения ремёслам девочек в сельских школах, о необходимости подготовки учителей - специалистов по женским ремёслам. Она считала большим злом превращение профшкол, работающих на заказ, в «маленькие фабрички», где эксплуатируют детей²⁶.

Значительная роль в организации профессионально-технического образования в России принадлежит **Ивану Алексеевичу Анопову** (1844 – 1907). Закончив в 1866 г. одно из наиболее прогрессивных высших технических учебных заведений – Петербургский технологический институт, он начал работу в качестве инженера. Опыт производственной деятельности позволил ему в 1876 г. возглавить высшее ремесленное училище в городе Лодзи (ныне Польша) и превратить это учебное заведение в одно из лучших в России. Оно работало по индивидуальному уставу и учебному плану, разработанному И.А. Аноповым. По своему содержанию учебный план училища по общеобразовательному циклу в основном совпадал с учебным планом реального училища, давая учащимся общее среднее образование и серьезную техническую подготовку. Помимо этого преподавались гимнастика и пение. Училище имело новое по тому времени направление – мануфактурно-промышленное, и его учащиеся после прохождения теоретического курса проходили трехнедельную производственную практику на текстильных фабриках (пряделных, ткацких, красильных), представляя

по окончании отчет. Позднее оно стало семиклассным. При некотором сокращении часов на общее образование значительно была усилена общетехническая и графическая подготовка.

Столь широкая подготовка, позволявшая поступать в высшие технические учебные заведения, вызывала недовольство в министерских кругах. В своих отчетах И.А. Анопов обобщил опыт деятельности училища и дал подробную характеристику проводимых в училище педагогических новаций, обосновал важность сближения общего и профессионального образования²⁷.

В 1881 г. И.А. Анопов был приглашен на должность директора Петербургского ремесленного училища цесаревича Николая. В 1884 г. И.А. Вышнеградским ему была поручена реорганизация Московского Комиссаровского училища в среднее. С 1893 г. он возглавил впервые учрежденное отделение промышленных училищ Министерства просвещения, а в 1900 г. учебный отдел Министерства финансов, где занимался вопросами технического и ремесленного образования.

И.А. Анопов принял активное участие в подготовке закона «Основные положения о промышленных училищах», уставов, примерных учебных планов средних и низших технических учебных заведений и положений. По его инициативе в 1894 г. была реформирована система коммерческого образования в России: пересмотрено положение о коммерческих училищах, которые вскоре были признаны общеобразовательными учебными заведениями, соединив в себе коммерческое образование с общим. Статус низших профессиональных училищ по его плану получили торговые школы. И.А. Аноповым также было разработано «Положение о художественно-промышленном образовании» (1902), способствовавшее модернизации содержания образования и усилению прикладной художественно-технической подготовки.

Важную роль в развитии профессиональной школы сыграли издававшиеся под руководством И.А. Анопова выпуски «Сборника материалов по техническому и профессиональному образованию» (1895) и другие материалы отделения промышленных училищ МНП. Опираясь на опыт реорганизации Лодзинского и Комиссаровского средних технических училищ, И.А. Анопов выступил в 1891 г. с критикой слабой практической направленности современного реального образования и предложений о сближении общего среднего и профессионального образования. Он внес проект создания в России нового типа среднего учебного заведения, который «даст не только законченное среднее образование, но и, до известной степени, применимое к жизненным потребностям... Такая средняя школа, с одной стороны, давала бы в высшие специальные учебные заведения наиболее подготовленный контингент слушателей и, с другой, меньшее число неудачников, не знающих, что с собой делать в виду отсутствия хотя бы начальной (не специальной, а общей) подготовки к той или иной практической деятельности...»²⁸. При этом он подчеркивал что такая школа остается общеобразовательной, но способствует формированию

профессионально-трудовых установок молодежи. И.А. Анопов был сторонником введения ручного труда в начальные народные училища, видя в нем фактор подготовки детей к труду и профессии.

И.А. Анопову принадлежит первый основательный анализ исторического развития и современного состояния среднего и низшего технического и ремесленного образования России. Он подробно описал направления деятельности наиболее крупных технических учебных заведений, показав ведущие тенденции развития профессионального образования, а также сформулировал требования к открывающимся промышленным училищам, к содержанию образования, их материально-технической базе, педагогическому персоналу и т.д. Было предложено 31 условие, которым должны соответствовать новые училища²⁹. И.А. Анопов содействовал открытию вечерних и воскресных курсов для рабочих и ремесленников по различным специальным предметам, особенно по общему и промышленному черчению и рисованию.

И.А. Анопов активно сотрудничал с Русским техническим обществом. На II съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию ему было поручено представить картину развития профессионального и технического образования в России.

Формально будучи чиновником, И.А. Анопов пользовался большим авторитетом в педагогической и предпринимательской среде как вдумчивый организатор профессиональной школы.

Примечания

1. Памяти Е.Н. Андреева. СПб., 1891.
2. Андреев Е.Н. Наши общие и специальные школы. СПб., 1882. Приложение. С. 44.
3. Андреев Е.Н. Работа малолетних в России и Западной Европе. СПб., 1884. Вып. 7.
4. Неболсин А.Д. Е.Н. Андреев и его труды по вопросам технического образования // Памяти Евгения Николаевича Андреева. СПб., 1891. С. 15.
5. Шабалева М.Ф. Поборник просвещения народа // Нар. образование. 1962. № 2. С. 104 – 105.
6. Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании. М., 1989. Т. 2. С. 296 – 306.
7. Веселов А.Н. Приоритет русской науки в разработке вопросов производстве обучения // Профтехобразование. 1952. № 9. С. 26 – 29; Шабалов С.М. К вопросу об истории русской системы производственного обучения и ее влиянии за рубежом // Сов. педагогика. 1950. № 10. С. 40 – 53.
8. Ершов А.С. Земледельческие машины и орудия на Московской мануфактурной выставке // Журнал сельского хозяйства и лесоводства. СПб., 1865. Ч. XXXIX. С.221 – 237.
9. Минин П.И. История плуга в России // Труды Ин-та истории

- естествознания и техники. М., 1956. Т. 8. С. 6.
10. Делла-Вос В.К. Отчет и речь, произнесенные в торжественном собрании Императорского Московского технического училища, 6 октября 1870 г. М., 1870; Описание учебных коллекций, назначенных для изучения механических искусств в мастерских Императорского Московского технического училища / С предисл. В.К. Делла-Воса. М., 1873. С. XVI.
 11. Анопов И.Л. Опыт систематического обозрения материалов к изучению состояния среднего и низшего технического и ремесленного образования в России. М., 1889. С. 171.
 12. Mather W. Notes of technical Education in Russia. Second Report of the Royal Commisioners of Technical Instraction. Vol. III. L., 1884; Beimet SA. History of Manual and Indasyrial Education 1870 to 1917. Illinois, 1937.
 13. Владимирское земское ремесленное училище им. И.С. Мальцева. Владимир на Клязьме, 1890.
 14. Владимирский С.А. Метод обучения (ручной обработке металлов) слесарному ремеслу на типичных деталях машин. М., 1888; Гессе С.Ю. Руководство к изучению слесарного ремесла. СПб., 1900.
 15. Покровский Е.Т. К биографии С.А. Владимирского. М., 1904; Гудевич В. С.А. Владимирский – инженер и педагог // Профтехобразование. 1960. № 6.
 16. Владимирский С.А. Заметки о современном состоянии низших промышленных училищ // 2-й съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию России. 1895 – 1896. Труды комитета. III секция. М., 1895. С. 1 – 20; Владимирский С.А. О низших механико-технических училищах. С. 21 – 78; Владимирский С.А. О ремесленных училищах. С. 81 – 109 и др.
 17. Владимирский С.А. Низшая профессиональная школа в России, что она дает. М., 1896. С. 3.
 18. Владимирский С.А. Низшая профессиональная школа в России, что она дает. М., 1896. С. 6.
 19. Владимирский С.Л. О наилучшем методе обучения ремеслу // 2-й съезд русских деятелей. III секция. М., 1895; Владимирский С.Л. Метод обучения (ручной обработке металлов) слесарному ремеслу на типичных деталях машин. М., 1888. и др.
 20. Владимирский С.А. О наилучшем методе обучения ремеслу // 2-й съезд деятелей. III секция. М., 1895. С. 65
 21. Владимирский С.А. Метод обучения (ручной обработке металле на типичных деталях машин. М., 1888. С. 23.
 22. Очерк 40-летия деятельности Политехнического общества. М., 1918. С. 63.
 23. Резолюции 3-го съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию. М., 1906. С. 24
 24. Логинова В.С. М.В. Лысковский как теоретик профессионально-технического образования рабочих пореформенной России // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Саранск, 1992. С. 11 – 14.

25. Лысковский М.В. Низшее техническое и профессиональное образование и подготовка к нему в наших общеобразовательных школах // Техн. образование. 1897. № 5. С. 9.]
26. Каблукова М.К. О преподавании ремесел в начальной школе // Земство, 1881. № 52; Каблукова М.К. Противодействие нищенству // Русская мысль. 1885. Кн. 8; Каблукова М.К. Об обучении рукоделию в сельских школах Московского у. // 2 съезд русских деятелей. М., 1898; Каблукова М.К. Женское профессиональное образование после 2 съезда. М., 1903 и др.
27. Анопов И.Л. Отчет Лодзинского ремесленного училища за 1875 – 1876 уч. г. Лодзь, 1877; Анопов И.Л. Отчет Лодзинского ремесленного училища за 1880 – 1881 уч. г. 1882.
28. Анопов И.Л. По вопросу о средней общеобразовательной школе с применением ее к запросам и нуждам современной жизни некоторых местностей России // Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании. М., 1989. Т. 2. С. 262.
29. Анопов И.Л. Опыт систематического обозрения материалов к изучению современного состояния среднего и низшего технического и ремесленного образования в России. СПб., 1889; Анопов И.Л. По вопросу об открытии промышленных училищ. СПб., 1891.

ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ*

Положенное Законом «Об образовании» начало унификации системы профессионального образования ставит вопрос и об адекватном подходе к категориально-понятийному аппарату общей и профессиональной педагогики, корреляции понятий профессиональной педагогики с новыми трактовками таких фундаментальных категорий, как образование, воспитание, обучение, развитие и др.

Цель данной статьи не анализ самого профессионального образования, а попытка отразить его с позиций современного научного сознания и побудить сообщество ученых-педагогов обратиться к обновлению понятийного арсенала общей и профессиональной педагогики. Сегодня мы сталкиваемся с немотивированным отказом от одних понятий (например, политехнизма), с необъяснимым «сожителем» новых и старых категорий (например, методов обучения и воспитания и педагогического

* *Осовский Е.Г. Проблемы совершенствования понятийно-категориального аппарата профессиональной педагогики // Проблемы профессионального образования молодежи: Межрегион. сб. науч. тр. Ч. 1. С. 4 – 13. Саранск-Пенза-Тольятти: ПГПУ, МГПИ, ТУ, ПГУ, 2002.*

общения), с требованием «вернуть» педагогике понятие воспитания и др. Все это требует обсуждения и ответа...

В этом контексте необходимо признать неполноту и недостаточную адекватность реалиям существующих словарных определений такого базового понятия как профессиональное образование, которое является в современном педагогическом науковедении одной из основных и наиболее общих категорий.

Представляется, что в современном понимании профессиональное образование – это феномен, отражающий социально и педагогически организованную трудовую социализацию личности, ее ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение ею конкретной оплачиваемой специальностью и уровнем квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развития способностей в определенных специальных областях человеческой деятельности, создание условий для становления профессионального Я, развития, совершенствования и самореализации личности в сфере общей и профессиональной культуры, как в интересах самой личности, так и для достижения экономических, гуманитарных и демократических целей общества и государства.

Исторически становление профессионального образования идет рядом со стихийным процессом трудовой социализации, происходившим путем непосредственного включения личности в практическую деятельность. Соотношение социально и педагогически организованной и стихийной составляющих процесса трудовой социализации на протяжении веков существенно изменялось в пользу первой, однако второй путь социализации в некоторых видах человеческой деятельности продолжает иметь место и в современных условиях.

Профессиональное образование – одно из фундаментальных прав личности, обеспечивающее ей реальное право на труд и профессию и возможность участвовать в полной мере в жизни современного общества, способствующее улучшению качества жизни и закрепленное в Декларации прав человека и документах ЮНЕСКО.

Профессиональное образование в России базируется на ряде фундаментальных принципов: демократизма и либерализма, федерализма и регионализации, целостности и системности, непрерывности и преемственности, светскости и поликультурности, общедоступности и перспективности, рационального соотношения государственных и общественных начал в подготовке специалистов, связи основного и дополнительного профессионального образования, многоуровневости и дополненности и др. Этим принципам соответствует утверждающаяся в современной теории и практике концепция и модель личностно-ориентированного профессионального образования.

В терминологическом смысле понятие профессиональное образование многомерно и многозначно, что порождает в научном и обыденном сознании смещение смыслов и его неадекватное словоупотребление. Между тем оно одновременно выступает как:

а) организуемый государством и обществом социальный институт, детерминируемый научно-техническим и социальным прогрессом и целенаправленно осуществляющий воспроизводство квалифицированной рабочей силы, подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов различного уровня и квалификации, предполагающий непрерывность трансляции социально значимого, научно-производственного и профессионально-трудового опыта предшествующих поколений, его обогащение и развитие ныне живущими поколениями, овладевающими им в учебных заведениях и непосредственно в процессе профессиональной деятельности;

б) целенаправленный социальный и педагогический процесс профессионального обучения и воспитания, осуществляемый в интересах личности, общества и государства путем трансляции теоретических и практических знаний и умений в сфере конкретной профессии и специальности, определяемых государственными стандартами, и создания условий обучающимся для успешного овладения ими, развития трудовой мотивации и активности, профессиональных способностей и формирования творческого подхода к своей специальности и труду;

в) система, «лестница», профессиональных образовательных учреждений – от элементарных курсовых форм до высшего и послевузовского образования, каждая ступень и тип которой осуществляет подготовку специалистов соответствующей профессии, специальности и квалификационного уровня, определяемых государственным стандартом целями, задачами и программными требованиями;

г) форма подготовки специалиста, характеризующаяся наличием системы знаний и практических умений и навыков в определенной области труда и квалификации (курсы, училище, вуз);

д) результат профессиональной подготовки и наличный уровень компетентного владения той или иной программой профессионального образования, удостоверяемый соответствующим сертификатом (аттестатом, дипломом, удостоверением и т.п.), констатирующим достижение определенного образовательного ценза (стандарта) и дающим право на занятие соответствующей ему оплачиваемой должности и гарантию конкурентоспособности специалиста на рынке труда.

В аксиологическом смысле профессиональное образование и его продукты, воплощенные в личности, – профессия, специальность, квалификация, выступают, с одной стороны, как фундаментальные ценности, определяя их социальный, экономический, научный и производственный потенциал и, в конечном счете, духовное и материальное благосостояние общества и государства, их историческую динамику и постоянное обновление, с другой, как личностные ценности, определяющие будущность, перспективы и качество индивидуальной жизни каждого человека.

Сложность понятия профессионального образования в том, что в общем виде оно включает в себя целый комплекс частных понятий. Это сложившиеся исторически и отчасти продолжающие функционировать в

теории и практике подготовки специалистов такие понятия, как ученичество, ремесленное образование, коммерческое образование, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование и др., а также различные названия отраслевых и межотраслевых видов образования (университетское, педагогическое, техническое, военное, ветеринарное и др.). Кроме того оно охватывает новые понятия, закрепленные современным законодательством – начальное, среднее и высшее профессиональное образование.

Отражая смысловую многозначность понятия, в реальной практике профессиональное образование полифункционально и выполняет следующие функции:

- экономическую расширенное воспроизводство квалифицированной рабочей силы для всех сфер человеческой деятельности с учетом социальных и экономических потребностей общества, формирование рынка труда и оказание образовательных услуг в данной сфере, воздействие на социально-экономические процессы и развитие науки, техники, производства, культуры и образования;

- социальную – подготовка специалистов различного профессионального и квалификационного уровня для участия в созидательной деятельности, передача профессионально-трудового опыта одних поколений другим, формирование социально-профессиональной структуры населения и создание условий для его социальной и профессиональной мобильности;

- педагогическую – воспитание и развитие личности средствами приобщения к профессии и формирование соответствующих возрасту основ человеческой культуры и профессионального Я; профессиональное обучение, воспитание и развитие подрастающих поколений на базе основного образования и общих способностей, подготовка, повышение квалификации и переподготовка взрослого населения, установление связи между общим и профессиональным образованием, стандартизация подготовки специалистов начальной, средней и высшей квалификации;

- цивилизационную – поддержание и упрочение сложной структуры современной цивилизации и уровня мирового и отечественного экономического и социального развития, обеспечение научного и технического прогресса и общественного благосостояния;

- культурологическую – трансляция, сохранение и совершенствование общей, интеллектуальной и духовно-нравственной, материальной и профессионально-трудовой культуры общества формирование носителя этой культуры, способного к ее творческому воспроизводству;

- гуманитарную – создание условий для осуществления права личности на профессию и профессиональную занятость, равноправия мужчин и женщин в сфере профессий, а также социальная защита лиц с недостатками в развитии и инвалидов;

- психологическую – погружение личности в профессионально-ориентированный микросоциум и создание условий для формирования

профессионала, развития трудового типа личности и ее ценностных трудовых установок на основе учета ее интересов и способностей и требований данной отрасли труда и специальности к личностным и профессионально значимым качествам человека.

Полифункциональность объясняет тот факт, что профессиональное образование является объектом изучения и входит в категориальный аппарат различных наук – экономики труда и профессионального образования, социологии труда, молодежи и образования, общей, социальной и профессиональной педагогики и индустриальной психологии, трудового правоведения и других, акцентирующих внимание на его определенных функциях. И как категория несет соответствующие объекту и предмету исследования научные смыслы. Оно содержательно коррелирует с такими социальными и экономическими категориями, как профессия, специальность, квалификация, профессионализм, профессиональная компетентность и др.

Педагогические аспекты профессионального образования являются предметом профессиональной педагогики – отрасли педагогической науки, изучающей общие методологические, теоретические, исторические, методические и технологические основания образовательного процесса на всех уровнях и во всех типах профессиональных учебных заведений, общие закономерности обучения, воспитания, самовоспитания, самообразования и развития личности специалиста-профессионала. Однако процесс становления и институцирования этой науки находится в самом начале. Исторически первоначально получили развитие научные дисциплины, изучающие частные и специфические закономерности образовательного процесса на отдельных ступенях профессионального образования (профессионально-техническая педагогика как теория начального профессионального образования, педагогика среднего специального образования и педагогика высшей школы) и в отдельных профессиональных областях (военная педагогика, музыкальная педагогика, художественная педагогика, теория и методика педагогического образования, производственная педагогика и др.). Недавно выделена в качестве самостоятельной области научного знания специальность на соискание ученой степени кандидата и доктора педагогических наук – 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Развитие этих направлений призваны ускорить процесс институциализации профессиональной педагогики как науки интегративного типа.

Общее и профессиональное образование исторически взаимосвязаны как два иерархически выстроенных преемственных процесса социализации личности. Возраставшая сложность человеческой деятельности и программ специальной подготовки привела к выделению профессионального образования из состава общего образования, с одной стороны, и замене им ученичества и детского труда как ранних форм трудовой социализации и приобщения к профессии, с другой.

Общее образование при этом является не только базисом профессионального образования, но и входит в его состав в определенном

социальными и педагогическими требованиями объеме, обеспечивая непрерывность овладения основами общечеловеческой культуры и облегчая освоение специальных знаний, умений и навыков и развитие личности будущего специалиста. В то же время в инновационных типах средних общеобразовательных учебных заведений, организуемых на основе диверсификации, дифференциации, фуракации (лицей, кадетские корпуса, колледжи), профессиональное образование составляет один из блоков учебного плана, входя таким образом в состав общего среднего образования.

Историческим следствием дифференциации и диверсификации образования стало выделение и создание самостоятельных социальных **институций** профессионального образования – университетов, училищ, курсов и т.д., постепенно образовавших систему профессионального образования, которая состоит из учреждений основного и дополнительного профессионального образования, обеспечивающих непрерывность подготовки, повышения квалификации и самосовершенствования специалистов.

Основное профессиональное образование как система представляет собой относительно целостный феномен, имеющий двойную классификацию. Критерием классификации по вертикали является уровень и сложность стандартных профессионально-образовательных программ и общеобразовательная база, необходимая для их усвоения. Установленному уровню или стандартному образовательному цензу соответствуют реализующие их типы профессиональных образовательных учреждений: начального, среднего и высшего профессионального образования (училища, лицей, гимназии, корпуса, институты, университеты, академии и др.).

Критерием классификации по горизонтали являются области профессиональной деятельности и соответствующие виды профессионального образования – архитектурное, горное, педагогическое, техническое, художественное, медицинское и т.п.

Одна из характеристик профессионального образования – непрерывность и преемственность, проявляется в синтезе вертикальной и горизонтальной классификаций и соответственно в возникновении его следующих преемственных блоков: начальное (базовое) техническое – среднее техническое – высшее техническое – послевузовское техническое; среднее медицинское – высшее медицинское – постдипломное медицинское и т.п. Эти блоки нередко образуют в современной практике реальные учебно-производственные комплексы, как правило, при высших учебных заведениях.

Система дополнительного профессионального образования первоначально возникла как негосударственная форма, позволявшая получать профессию, как правило, элементарную, вне учебного заведения (на дому, в ученичестве, в курсовой системе на производстве, во внешкольных учреждениях образования) и как форма повышения квалификации специалистов среднего звена, в основном медиков и педагогов. Начиная с 60-х гг. XX в. она приобрела новый статус в связи с необходимостью в условиях социального и технического прогресса и появления новых профессий, роста

профессиональных требований и совершенствования образовательных стандартов систематически готовить специалистов по новым специальностям, непрерывно повышать квалификацию работающих, а также удовлетворять посредством создания системы дополнительных услуг потребности граждан в профессиональной мобильности и повышении своего профессионального и квалификационного уровня. Результатом этого стала разработка дополнительных образовательных программ для каждого уровня профессиональной подготовки, реализуемых через разные типы профессиональных учебных заведений по очной, вечерней и заочной (дистанционной) формам обучения, а также через курсовую систему предприятий (переквалификации, вторых профессий и т.п.) различного рода центры, в том числе учебные центры занятости, профориентации и др.

Самостоятельным элементом этой системы является послевузовское (постдипломное) профессиональное образование, представляющее собой различные программы повышения квалификации, переподготовки или получения второй профессии, а также достижения более высокого научного статуса (кандидата, доктора наук) и соответствующие им образовательные формы – институты (факультеты) повышения квалификации и переподготовки на базе как среднего, так и высшего профессионального образования, в том числе ординатура, адъюнктура, аспирантура и докторантура.

Особенности систем профессионального образования и их связи с системой общего образования, как и номенклатура типов профессиональных учебных заведений, носят исторический характер и обусловлены уровнем и конкретным этапом социально-экономического развития общества, мировыми и национальными традициями в области труда, образования и профессиональной подготовки. Ведущей тенденцией, характерной для современной мировой практики подготовки специалистов в том числе и в России, является диверсификация или дифференциация (фуркация) старшей ступени средней общеобразовательной школы и создание либо самостоятельных профильных учебных заведений – лицеев и колледжей или организация профильных классов, выполняющих функцию допрофессиональной подготовки и ориентированных на продолжение обучения в определенных типах высшего профессионального образования.

В различных странах мира сложились национальные варианты или модели каждого из уровней профессионального образования (начального, среднего, высшего), отражающие исторические традиции и опыт развития различных форм и типов специальной подготовки, а также инновационные процессы в производстве и теории и практике образования. В общем виде можно говорить о двух основных исторически сложившихся моделях профессионального образования – европейской и американской.

Полифункциональность профессионального образования предопределяет дуализм его целей и взаимодополнение и взаимопроникновение техно-и антропоцентристской парадигм и моделей его развития и функционирования. С одной стороны, его социально-

экономической целью является подготовка квалифицированных специалистов для различных отраслей экономики, производства, науки, образования и культуры в соответствии с динамикой актуальных и прогнозных потребностей и перспектив развития. И в этом смысле оно безличностно. С другой стороны, его гуманитарная цель – удовлетворение интересов и потребностей личности в жизненном и профессионально-трудовом самоопределении, самоактуализации, самосовершенствовании и карьерном продвижении в соответствии с его способностями и уровнем профессиональной компетентности. И в этом смысле – оно личностно-ориентированно.

Баланс в понимании соотношения этих двух взаимосвязанных парадигм всегда предопределял целеполагание и формулирование задач профессионального образования, конструирует его содержание, а также формы, методы и технологии профессионального обучения и воспитания.

Преобладавшей долгое время в мировой педагогической теории и практике была технократическая концепция (парадигма) профессионального образования, приоритетом которой были узко понимаемые и политически трактуемые экономические потребности государства, производства и отдельного предпринимателя, а практическими целями – формирование специалиста, владеющего системой профессиональных знаний, умений и навыков в узкой сфере специальности. Главное внимание обращалось на выбор технологий (систем, методов) профессионального обучения, сокращающих во времени, ускоряющих и в известной мере автоматизирующих этот процесс (операционные системы, система ЦИТа и др.). При этом игнорировались особенности и интересы личности и ее профессионального развития и потенциальные возможности самореализации и карьерного продвижения. Личность рассматривалась не как цель, а лишь как один из элементов этого процесса.

Альтернативной парадигмой стала антропоцентрическая, гуманистическая концепция образовательного процесса в профессиональной школе, ведущая начало от Д. Дьюи и Г. Кершенштейнера. Не отрицая конечной социально-экономической цели профессионального образования – подготовку специалиста-профессионала высокой квалификации, она ориентирует сам процесс на создание условий для активного участия субъекта в овладении профессией и культурой профессионального труда, на создание субъект-субъектных отношений в процессе овладения профессией и его гуманизацию и гуманитаризацию, на удовлетворение общих и профессиональных интересов и потребностей личности и реализацию творческих потенций, формирование профессиональной индивидуальности.

Сегодня характер профессионального образования как способа трансляции социально-трудового опыта поколений и формирования специалиста определяется выбором традиционных или инновационных концепций образовательного процесса. Реальное содержание профессионального образования в концептуальном концентрированном виде представляется целым рядом документов, утверждаемых Министерством

образования РФ для различных уровней и типов профессиональных учебных заведений: государственным образовательным стандартом, профессионально-квалификационной характеристикой (или профилем подготовки специалиста), учебным планом и конкретными предметными программами. Современный учебный план предполагает единство собственно профессиональной (теоретической и практической) подготовки с общеобразовательной (общенаучной) и культурологической подготовкой будущего специалиста, рациональное соотношение фундаментальной и практико-ориентированной подготовки специалиста, связь федерального и национально-регионального компонентов содержания образования, а также наличие инварианта содержания базового (основного) образования, обеспечивающего дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса через систему специализаций, курсов, факультативов, спецкурсов, спецсеминаров и т.п.

Проблема совершенствования понятийно-терминологического аппарата профессионального образования имеет отнюдь не только теоретическое значение. Она касается непосредственно практики подготовки специалистов.

В некоторых стандартах ВПО, на наш взгляд, недостаточно четко формулируется иерархическая структура: профессия – специальность – квалификация специалиста. В частности, в стандартах высшего педагогического образования. В них отсутствует общее название профессии специалиста, занимающегося образованием подрастающего поколения (кто он – педагог, работник образования, учитель?). Фиксируется лишь название специальности, но оно не отражает функции деятельности, как части профессии, а фиксирует только предметную область. К примеру, математика (физика, литература), но не педагогика или, по старому, педагогика. А то, что традиционно является специальностью носит название квалификации – учитель математики. Между тем квалификации характеризуется общим уровнем компетентности, соответственно, тарифным разрядом и, в конечном счете, уровнем зарплаты. (В медицине это проявляется четко: профессия – врач, специальность как часть профессии – врач-терапевт и далее квалификация).

Такой подход не отражает двойной компетенции педагогической профессии, в которой педагогический, психологический и методический аспекты обеспечивают функциональную компетентность, а предметные блоки – содержательную. Об этом убедительно написал С.И. Гессен в своем эссе «В защиту педагогики»: «В преподавании складывается единство двух отраслей науки, из которых одна – дисциплина, которая преподается, а другая – наука, которая имеет объектом само преподавание как таковое». То есть педагогика в широком смысле слова. Непонимание такого дуализма чревато разрушением высшего педагогического образования, недооценкой многообразия активных обучающих форм профессионально-педагогического взаимодействия (спецкурсов, курсовых и дипломных работ по педагогике и

психологии и т.п.) и, в конечном счете, опасностью его технократизации и утраты педагогического целеполагания.

Очевидно, следование такому подходу потребует нового взгляда и на другие категории профессиональной педагогики, которая пока еще находится во власти воззрений на нее как на педагогику лишь начального профессионального образования и осознанию путей педагогизации среднего и высшего профессионального образования.

Литература

- 1.Новиков А.М. Профессиональное образование России: Перспективы развития. М, 1997.
- 2.Гессен С.И. Педагогические сочинения. Саранск, 2001.С. 74.
- 3.Проблемы профессионального образования молодежи: Межрег. сб. науч. тр. / Морд. гос. пед. ин-т им. М.Е. Евсевьева, Пенз. гос. ун-т, Пенз. гос. пед. ун-т им. В.Г. Белинского. Вып.№ 9 / Под ред. В.В. Сохранова. Пенза, 2002. С.4 – 12.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИЕ И ПРАКТИКЕ А.К. ГАСТЕВА¹

Имя Алексея Капитоновича Гастева – социолога труда и образования, трудоведа и организатора производства, зачинателя движения НОТ в России довольно редко упоминается в социально-педагогической литературе. А между тем его воздействие на развитие педагогики и социологии образования 20 – 30-х гг. чрезвычайно велико.

В традиционной истории педагогики советского периода сложилось представление о «монолитном», идеологически цельном развитии коммунистической официальной педагогики. Всякого же рода сомнения, высказывания и тем более подходы, отличавшиеся от официальной, зафиксированной программными документами ВКП (б), рассматривались как «ревизионистские» и заведомо ошибочные. Речь отнюдь не идет о тех концепциях, которые отстаивали традиции отечественной и мировой педагогики, выступали против партийной пристрастности и классового подхода, в защиту общечеловеческих ценностей и философского плюрализма (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, С.И. Гессен и др.). Речь идет о наличии альтернативных подходов и критического анализа официальной теории и практики внутри коммунистической доктрины образования. С одной стороны, это проявилось в пролеткультовском, «левацком» отказе от преемственности новой школы с традициями российского образования (П.Н. Лепешинский, З.И. Лилина, В.М. Познер и др.), что, в конечном счете, привело к разрушению исторически сложившейся в России системы низшего и среднего профессионально-технического образования и не оправдавшей себя попытке ее замены единой трудовой, т.е. общеобразовательной, школой, якобы способной взять на себя эти задачи.

¹ Публикуется впервые

С другой стороны, это было реакцией на ошибочную политику Наркомпроса в деле подготовки квалифицированных рабочих в 1919 – 1921 гг., когда возникла концепция монотехнического образования. Она противостояла педагогическому романтизму официальной политики забегания вперед, фетишизации некоторых пунктов Программы ВКП(б) по народному образованию, вступивших в противоречие с социально-экономическими реалиями, чрезмерной политизации и идеологизации образования. На платформе монотехнизма не случайно оказались «реалисты» - деятели профсоюзов, промышленности, организаторы профессионального образования России и Украины (О.Ю. Шмидт, Б.Г. Козелев, Ф.В. Ленгник, Я.П. Ряппо, Г.Ф. Гринько и др.). В противовес идее тотальной общеобразовательной школы до 17 лет они выдвигали примат профессионального образования над общим, профессионализацию старшей ступени средней школы, требовали восстановления профессиональной школы. Анализируя противоречия между «политехнистами» (Н.К. Крупской, А.В. Луначарским и др.) и «монотехнистами», известный сегодня читателю русский педагог-эмигрант С.И. Гессен неоднократно писал, что в дилемме «политехническое или монотехническое образование» выражены противоречия между коммунистической партией и государством – партии нужна «смена», а государству «спецы»¹. Хотя официально «монотехнизм» был расценен как отход от партийной платформы, многие идеи монотехнистов в силу своего социально-экономического реализма нашли воплощение в развитии системы народного образования России и Украины. Но от участия в организации народного образования представители монотехнизма в 1921 г. были отстранены.

Для понимания последующего развития теории и практики альтернативной педагогики важно сказать, что, возникнув в недрах экономики и производства, монотехническая платформа несла в себе не только реализм, но и тенденции технократического подхода, которого опасались представители официальной педагогики (Н.К. Крупская и др.). Историческая значимость монотехнизма в том, что он расшатал «железобетонность» абстрактных романтико-педагогических доктрин первых послереволюционных лет, но, призывая к учету социально-экономических реалий, его представители в то же время впадали в чрезмерный прагматизм. В числе тех, кто своими работами и научной практикой способствовал становлению монотехнизма и по существу в новых формах уже продолжил это направление альтернативной педагогики, был Алексей Капитонович Гастев и созданный им Центральный институт труда (ЦИТ).

Возникнув в начале 20-х годов, затем в течение почти 20 лет в центре педагогических дискуссий находилась педагогическая концепция ЦИТа. Острая полемика шла по проблемам трудовой педагогики, подготовки квалифицированных рабочих, новой производственной культуры и социализации личности, методов профессионального обучения и др. Центральной фигурой и вдохновителем этой концепции был видный деятель движения НОТ, пролетарский поэт, рабочий-металлист Алексей

Капитонович Гастев (1882 – 1941), объединивший большую группу единомышленников в ЦИТе и акционерном обществе «Установка».

В полемику вокруг идей и практики ЦИТа были втянуты государственные и партийные деятели, руководители предприятий и рабочие, педагоги и психологи. Poleмика сразу выплеснулась за пределы – «чистой» педагогики и приобрела политический характер, отразив различные взгляды на цели и задачи воспитания, на тип личности, нужный социалистическому государству в период НЭПа, на пути его воспитания и практической подготовки. Нацеленная на решение «земных» задач подготовки квалифицированных рабочих в условиях возрождения экономики и кризиса рабочей силы, концепция ЦИТа вызвала безоговорочную поддержку со стороны руководителей промышленности, профсоюзов, органов труда (Ф.Э. Дзержинский, В.В. Куйбышев, М.П. Томский, В.В. Шмидт и др.).

Концепция ЦИТа была настороженно встречена в педагогической печати, среди ученых-педагогов. Это было вызвано, в первую очередь, тем, что она шла не от идеологии, не от идеала «всесторонне развитой личности», а от потребностей экономики, психофизиологии труда, динамики производства. Различные аспекты (особенно, социальные) цитовской доктрины были подвергнуты критике со стороны Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, С.Е. Гайсиновича, В.Н. Шульгина и др. «Гастевщина» (выражение Н.К. Крупской) стала синонимом утилитаризма, прагматизма и, выражаясь современным языком, технократизма в педагогике.

Воспринятая вначале за рубежом как «детище страшного большевизма» (Bulletin of Taylor Society, oct. 1922), концепция ЦИТа получила вскоре высокие оценки со стороны таких трудоведов, как Ф. Джилбрет, К. Пиорковский и др. Доктор И.Е. Ишлондский (Берлин) указывал, что ЦИТом впервые создана оригинальная трудовая педагогическая система, не имеющая прецедента на Западе².

В 1938 г. Гастев был репрессирован, а ЦИТ реорганизован. В 1940 г. в Оборонгизе вышла книга «Методы ЦИТ и их применение. 1920 – 1940», приуроченная к юбилею ЦИТа и написанная коллективом его бывших соратников, использовавших идеи и опыт Гастева в создании оборонной промышленности, особенно в авиастроении. Однако имя основателя ЦИТа в ней вообще не упоминалось. Воистину, «отряд не заметил потери бойца...». Впрочем, в период сталинских репрессий это мог быть и безымянный памятник Гастеву.

ЦИТ был создан в начале 1920 г. по инициативе ВЦСПС, а 24 августа 1921 г. был признан «центральной организацией в Республике, разрабатывающей, демонстрирующей и пропагандирующей принципы научной организации труда и объединяющей деятельность всех учреждений в Республике, изучающих труд»³. ЦИТ первым приступил к практической реализации звучавшего настойчиво в эти годы призыва «учиться работать» активному изучению и использованию достижений зарубежной науки о труде – идей Ф. Тейлора, Ф. Джилбрета, А. Фридриха, Г. Форда, А. Файоля и

др. Деятельность ЦИТа стала одним из самостоятельных направлений нотовского движения в СССР. Впечатляет его совместная с акционерным обществом «Установка» организация массовой подготовки квалифицированных рабочих для многих отраслей производства на основе хозяйственного расчета, в результате чего было подготовлено около 1,5 млн. рабочих, десятки тысяч инструкторов производственного обучения для курсов, школ ФЗУ и т.п. Это был весомый вклад в дело восстановления народного хозяйства и индустриализации страны. Таков был «практический выход» концепции. И с ним не могли не считаться критики.

Анализируя методологические и теоретические основы концепции ЦИТа и взгляды Гастева, необходимо иметь в виду, что Гастев и ЦИТ «ворвались» в педагогику и школьную практику «со стороны», из производства, от теории и практики Пролеткульта, а не с высот «педагогического Олимпа». Это и предопределило во многом альтернативный характер педагогических исканий ЦИТа.

Рабочий-металлист, прошедший школу на заводах Франции и России, пролетарский поэт «индустриального мира», экономист-аналитик, А.К. Гастев глубоко осознавал противоречие между грядущей эрой машинизма, порождающей новые тенденции в самом производстве и новые трудовые типы людей, и ремесленными формами и методами воспитания специалистов, между высокими декларациями политехнизма и школьными реалиями трудовой педагогики и практики.

Неистощимая вера в грядущее торжество машинной индустрии – научное и поэтическое кредо Гастева. Здесь он был не одинок. В начале XX в. тема «человек и машина» – одна из наиболее актуальных. О поворотной, решающей роли техники и ее воздействии на судьбы человечества и личности говорили многие – К. Ясперс и В.И. Ленин, О. Шпенглер и В. Зомбарт, Н. Бердяев и Н. Федоров... Машина «не только по видимости покоряет человеку природные стихии, но она покоряет и самого человека; она не только в чем-то освобождает, но и по-новому поработает его»⁴. Социальная и философская мысль начала века испытывала и эйфорию, и жесткий прессинг технократизма. Воспитанная на чистом классицизме, она не всегда убедительно отстаивала гуманистические начала жизни и труда в эпоху машинизма, поддаваясь вольно или невольно сциентистско-технократической идеологии. Не избежал этого и Гастев, особенно в период увлечения идеями «пролетарской культуры». Его захватывает технократическая эстетика. В его стихах в прозе «Гудки», «Мы растем из железа», «Кран», «Молот» и др. звучит лирика железа, песня заводской сирены, «говор железной машины». Вот так он описывал мир будущего: «Нет человеческого индивидуального лица, а есть ровные нормализованные шаги, есть лица без экспрессии, душа, лишенная лирики, эмоция, измеряемая не криком, не смехом, а манометром и таксометром»⁵. У Гастева-поэта и социолога личность сливалась с машиной, становясь лишь одной из ее частей. Гастев так и не смог до конца отрешиться от технократического

мышления, что наложило отпечаток на его педагогическую концепцию. Его увлечение машинной, технократической эстетикой отразилось и в стихах.

Я полюбил тебя, рокот железный,
Стали и камня торжественный звон.
Лаву... Огонь беспокойный, мятежный
Гимнов машинный, их бравурный тон.
Я полюбил твои вихри могучие
Бурного моря колес и валов.
Громы раскатные, ритмы певучие,
Повести грозные, сказки без слов.
Но полюбил я тишь напряженную,
Ровный и низкий и сдержанный ход,
Волю каленую, в бой снаряженную,
Мой дорогой, мой любимый завод.

(Гастев А.К. Поэзия рабочего удара. М., 1971. С. 114).

Отмечая, что работы А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, П.П. Блонского, А.Г. Калашникова по своему уровню и диапазону стоят выше работ многих работ зарубежных теоретиков трудовой школы, и признавая интересными и прогрессивными многие положения послереволюционной педагогической мысли, Гастев критически относился ко многим ее положениям. Он резонно полагал, что, с одной стороны, она не преодолела инерции гуманитарного мышления, выводящего свою методологию и теорию из недр «классической педагогики» и «утонченной психологии», с другой, – в условиях НЭПа не смогла откинуть идеалы «картинно-героического» периода революции. По его мнению, в ней преобладала «огромная нагрузка принципов и программно-учебная и практическая слабость» (Гастев А.К. Трудовые установки. М., 1973. С. 43). Его беспокоила «рутина школы», «оранжерейность» школьных реформ, обыкновенное ремесленничество под видом политехнизма. Гастева как организатора «трудовой клиники» ЦИТа, как исследователя не мог удовлетворить эмпиризм педагогических поисков, отсутствие строгого экспериментирования, «обратной связи». Он был убежден в том, что от деклараций, от педагогических утопий и интуиции (например, книги А.Г. Калашникова «Проблема индустриально-трудовой школы ближайшего будущего») трудовая школа должна вступить на «лабораторно-аналитический путь».

Методологию педагогики ЦИТ выводил не из идеологии и политики (хотя им явно не противоречил), а «непосредственно из анализа новейших производственных форм», рассматривая свою педагогику как «производную форму организации труда». Для педагогической концепции ЦИТа и для А.К. Гастева характерно во многом иное, альтернативное понимание целей и задач педагогики и самого образования.

Прежде всего, в противовес «школьной классической педагогики» Гастев видел задачу создания новой индустриальной педагогики в широком смысле слова, направленной на воспитание профессионально устремленной

личности, разработку социальной и трудовой технологии воспитания, формирование новой трудовой культуры и производственного поведения. Он выступал против неоправданной идеологизации воспитания, за общечеловеческий тип трудовой личности. «...Надо будет культурное воспитание сделать более оперативным, более жизненным, а не таким идеологическим и стилизованно трудовым, как его дает современная школа»⁶.

Новое поколение – поколение, устремленное к машинизму, способное подчиниться технике и ее ритму, обладающее умением и волей созидания, зараженное «бациллой творчества» и «бесом изобретательства». Трудовому типу личности должны быть присущи такие качества: наблюдательность, изобразительность (умение изображать, отображать и фиксировать в слове, в письме, в графике и фотографии), воля (готовность к действию, способность к переключению), двигательная культура (культура тела, трудовых, спортивных, бытовых движений), владение режимом (времени, жизни, труда), искусство отдыха и восстановления сил, умения и культура организатора, политехнизм. Его привлекал не «романтизм» знающих теоретиков, а реализм умелых искателей, идущих от идеи и замысла к чертежу, к модели, к вещи. Таким подходом ЦИТ стремился преодолеть традиции обломовщины, восполнить отсутствие в России культурных ценностей в области организации труда и производства. В педагогике 20-х годов эти аспекты не получили глубокого развития. А стремление Гастева к решению этих, что сегодня очевидно, важнейших задач, рассматривалось тогда как попытка «гиперамериканизировать» наше воспитание (А.В. Луначарский и др.).

У Гастева речь шла не просто о педагогике профессионального обучения (хотя и о ней тоже), но прежде всего о воспитании человека для индустрии и с помощью индустрии, о формировании «психологии работающего человека». Познакомившись с достижениями цивилизованного мира в области техники и труда, Гастев был убежден, что можно импортировать оборудование, но нельзя импортировать профессиональную, организаторскую и трудовую культуру его обслуживания. Он призывал поднять «восстание культуры» во всех сферах жизни и человеческого поведения (производство, наука, армия, школа, управление и т.п.), чтобы покончить с психологией обломовщины, расхлябанности, неорганизованности, грубого ремесленничества. Его идеал – высокий профессионализм, «новый скоростной человек», будь то рабочий, служащий, военный, пионер или профессор.

Профессионализация личности как социализационный процесс для А.К. Гастева – это владение трудовой (в широком смысле слова) и производственной культурой, «новая культурная установка». При всем разноречии трактовки термина «культура», для Гастева это прежде всего «техническая и социальная сноровка», которая становится реальностью не через школу и народное просвещение, а через «новых агентов культуры», которыми выступают как учреждения и организации (заводы, лаборатории,

армия, скауты, милиция, спорт...), так и люди «двигательной культуры» – организаторы, наблюдатели (сыщики, журналисты и т.п.), монтажеры (строители, врачи и др.). Гастев стремился отобрать из необъятной российской действительности совокупность объективных и субъективных факторов, способных определить «новую культурную установку», пробудить к активной жизни «народную энергетику», поднять «восстание культуры», сформировать активный трудовой тип личности. Но для Гастева культура – это не овладение высотами цивилизации, а тренировка, тренаж, сноровка, что также стало объектом серьезной критики.

Свою концепцию А.К. Гастев называл «педагогикой тренировки». Ее можно отнести к рефлексологическому направлению педагогики 20-х годов (Ф.А. Фрадкин). Для ее обоснования, помимо достижений мировой и отечественной науки и практики в области организации труда и производства, технологии и профессионального обучения (Ф. Тейлор, А. Фридрих, Г. Форд, Ф. Джилбрет, В.К. Делла-Вос, А.П. Гавриленко и др.), ЦИТом был вовлечен в научный оборот огромный материал по психологии, физиологии, психофизиологии, биологии, рефлексологии, биомеханике, психотехнике, педологии, естественно трудовой педагогике (Ж. Амар, В. Меде, О. Липманн, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, А.Н. Граборов, Ю.П. Фролов, И.Н. Шпильрейн, А.Г. Калашников, И.Л. Зайдель и др.).

Социально-педагогическая технология ЦИТа была разработана в конце 20-х гг. для проектирования рабочего состава крупнейших заводо-новостроек (Уралмашстроя, Сталинградского и других тракторных заводов. Нижегородского автозавода и др.). В ЦИТе наряду с общей методологией проектирования был составлен универсальный алгоритм сбора, анализа и отбора исходных материалов по изучению производства. Он включал в себя характеристику завода, карты организации труда по цехам, схемы рабочих типов, квалификационные характеристики персонала, методику подготовки и расстановки рабочих по рабочим местам, материалы по организации учебно-установочных цехов, систему подготовки рабочих и их производственный инструктаж на рабочих местах, систему экспертизы и сдачу продукции заказчику. Вся система ЦИТа подчинялась универсальной формуле: расчет – установка – обработка – контроль – обслуживание (РУОКО). Будучи универсальной и функциональной, формула в разных условиях наполнялась различным содержанием (под обработкой, например, понимались и процесс производства и процесс обучения). Таким образом, реализовывалась идея подготовки и адаптации определенных, заданных производством рабочих. ЦИТ принципиально отвергал идею приспособления производства к личности, эргономический подход. Ему были чужды идеи социальной охраны личности от агрессии техники.

Педагогическая концепция технологизации профессионального обучения была связана и с общей методологией ЦИТа, и с ее социально-педагогическими аспектами. Здесь нашла психолого-педагогическую интерпретацию теория «трудовых установок», «установочный метод»

Гастева, который впервые ввел понятие «установки». Он выделял культурные, биологические (психофизиологические) и организационно-вещевые установки, имея в виду ценностные ориентации личности, систему «предписаний», способствующих созданию путем тренажа устойчивых комплексов движений, организационно-технические факторы («оргустановки») и заводскую среду, создающие систему объективных предписаний. Очевидно, что это понятие не несло в себе принятого в современной психологии смысла, однако включало бихевиористский, рефлексологический подход к формированию поведения человека.

Педагогическая технология ЦИТа опиралась на вполне определенную концепцию образования и воспитания. Открытия конца XIX – начала XX в. в области биологии и психофизиологии (пластичность нервной системы, упражняемость, теория условных рефлексов, дрессура и др.), вскрывая действительные резервы личности, привели Гастева к выводу о возможности их использования для радикального повышения трудовых потенций, вплоть до генетического, биохимического и хирургического вмешательства в природу человека. О восприятии человека как объекта воздействия говорит факт отождествления им педагогики с «человеководством».

Воспитание в установочной доктрине ЦИТа нередко отождествлялось с «принудительной прививкой» (энергии, активности и т.п.) и даже с дрессурой в духе опытов В.Л. Дурова. Гастеву импонировал характерный для того времени взгляд П.П. Блонского на воспитание, точнее, на педагогику как на «человеководство» и антропотехнику⁷. Как писал Гастев, культурой людей надо заниматься так же, как культурой животных. Отсюда – придание решающей функции в формировании личности рабочему факторам среды, заводским условиям и рациональной организации учебно-производственной и заводской среды, системе организационно-вещевых средств (программам, инструкциям, тренажерам, сигнализации, учебно-производственному режиму и др.). В этом смысле деятели ЦИТа примыкали по своим взглядам к представителям «педагогики среды». Хотя они справедливо рассматривали завод и всю систему его трудовых, социальных, технологических, управленческих и других связей и отношений как фактор, как функцию обучения.

В своем стремлении жестко детерминировать и технологизировать процесс профессионального обучения Гастев пришел к идее программированного профессионального обучения, в котором субъективное искусство инструктора заменяется объективными воздействиями вещной среды и предписаний, создающих и корректирующих формирование «цепей» реакций работника. «Мы стоим за механизацию воспитания и противопоставляем ее неорганизованному воспитанию, которое ввергает в обращение огромное количество ненужного материала», – подчеркивал Гастев⁸. Идея механизации воспитания путем детерминации деятельности с помощью инструкций, водителей, шаблонов, направителей, тренажеров получила окончательное завершение в конструкции «социально-инженерной машины», выстроенной в ЦИТе. Речь шла об обучении ученика «в особой

машине, где все установки ученика определяются не окриками и указаниями инструктора, а железными и деревянными деталями машины». Ученик в ней закреплен как объект обучения, как «элемент» самой машины.

«...Мы стоим за механизацию воспитания и противопоставляем ее неорганизованному воспитанию, которое ввергает в обращение огромное количество ненужного материала. Наша механизация будет отличаться от обычного воспитания и обучения тем, что мы берем для воздействия на человека только ограниченное, рассчитанное количество самого необходимого материала, а не тот огромный эмпиризм, который является мусором, засоряющим и разлагающим активность воспитанника»⁹. И еще цитата. «Идеалом нашего замысла является то, чтобы устранить всякое непосредственное субъективное воздействие инструктора, педагога, техника или организатора и построить такого рода установочный автомат, который смог бы своей установкой вызывать те или иные реакции и постепенно, незаметно для рабочего вводил бы его в совершенно натуральный производственный процесс... Мы приходим, следовательно, к идее такого синтетического строго рассчитанного режима реакций и движений, которые включались бы определенной системой механизмов и машин, и все обучение было бы по существу машинным движением»¹⁰.

Это еще раз подтверждает, что концепция была концепцией как безмашинного, так и машинного программированного обучения, основанного на идеях «обратной связи», алгоритмизации и программирования.

Прав М.Г. Ярошевский, указывая, что в установочной доктрине ЦИТа заложены истоки принципа деятельности. Однако важно уточнить – это безличностно-деятельностный технократический подход.¹¹

Педагогическая концепция ЦИТа в современном ключе может быть рассмотрена как воспитательная система, интегративным центром которой является установочная доктрина. В ней синтезированы инженерно-технологический, организационный и психолого-педагогический компоненты, в жесткой взаимообусловленности структурированы необходимые элементы воспитательной системы: концепция (цели, задачи, методология), содержание, организационные формы, методика обучения, средства обучения, экспертиза качества. Представляется (во всяком случае, на примере жестко детерминированной воспитательной системы), что воспитательная система сама выступает как технология образования в широком смысле слова и содержит в себе технологию профессионального обучения в узком смысле или «методику ЦИТа». Из компонентов воспитательной системы, предопределявших успешность технологии профессионального обучения, следует назвать: во-первых, квалификационную характеристику, представлявшую собой детальную программу комплексной подготовки рабочего; во-вторых, специально оснащенные необходимыми средствами обучения (шаблонами, направляющими, письменными инструкциями, сигнальными устройствами, тренажерами, требованиями к режиму труда и отдыха) учебно-установочные

цехи; в-третьих, подготовленный на специальных курсах ЦИТа инструктор, владеющий методикой обучения по ЦИТу; в-четвертых, строго обозначенные сроки «рационального, быстрого, массового» обучения (как правило, три месяца).

Предпринятый ЦИТом функциональный анализ труда, производства и трудовых приемов позволил выделить элементарные единицы обучения. В трудовом процессе выделялись такие элементы как трудовые движения, приемы и их элементы, операции и комплексы операций. Трудовой прием, а также операция, были выделены как важнейшие дидактические и технологические единицы, которые находятся в динамической связи между собой. Операция рассматривалась как элементарная организационно-производственная единица, включающая рабочее место, станину, инструмент и определенный прием. Изменение одной из переменных создает новую операцию. Прием рассматривался как сложнейший биомеханический акт, поддающийся экспериментальному анализу, вычленению и тренировке. Он характеризовался «целостным трудовым движением» с такими параметрами, как хватка, конструкция приема, темп, сила движения, координация и точность. Исследование каждого из них проводилось в трудовой клинике ЦИТа методом циклограммы и др.

Педагогическая технология ЦИТа была в программе-схеме производственного обучения, в основе которого лежала идея операционного обогащения в порядке постепенного возрастания технологической сложности работы. Программа строилась в соответствии с логикой трудового процесса и разбивалась на четыре учебных периода: приемы, операции, комплексы операций, самостоятельная работа. Схема-программа каждого периода содержала теоретический «Комментарий», т.е. интегрированную сумму технико-технологических знаний, необходимых для установления связи теории и практики.

На каждом периоде ученику и инструктору выдавались инструкции, которые жестко предлагали алгоритм действий, схему организации рабочего места, систему трудовых тренировок, чертежи, оснастку, формы контроля и самоконтроля. Для ЦИТа на всех периодах были принципиально важны методы и приемы письменного инструктажа, предполагающего жесткую регламентацию трудовых движений и организации труда путем «объективации» воздействий.

Значительное место в каждом из периодов занимала система упражнений, которая постепенно усложнялась: от упражнений в выполнении приемов, затем операций, комплексов операций и, наконец, целостных работ (трудовых процессов). Особое место занимала система тренажеров различного типа, позволявших имитировать не только простые, но и сложные, ответственные процессы. Вначале даже предполагалось, что на основе инструкций и тренажеров «в будущем... само обучение сможет проходить совершенно без инструкторов».¹²

Таким образом, педагогическая технология или «система» ЦИТа представляла собой детальную разработку системы продвижения будущего

рабочего к основам профессиональной техники. Этим она оказала революционизирующее воздействие на научную разработку методики производственного обучения, на другие технологии профессионального обучения 20-х гг. – операционно-предметную и комбинированную системы обучения.

Современники нередко обвиняли ЦИТ в подготовке только исполнителя, «придатка к машине». Как писал В.Н.Шульгин, для Гастева – поэта важно творчество, мастерство, власть человека над машиной. Гастеву – директору ЦИТа – нужен «хороший исполнитель и только», он «человека привинчивает к машине».¹³

Гастев отвергал подобные обвинения, поскольку считал, что между автоматизмом и творчеством существует диалектическое единство. «Максимум автоматизма нужен для того, чтобы открылась возможность активной творческой работы...».¹⁴ При максимуме автоматизма создается рефлекторный базис для развития творческих способностей, концентрация энергии и внимания на решении творческих, конструктивных задач. Благодаря этому возникает «мощный автоматизм производственного творчества», постоянно стимулирующего движение к прогрессу, рационализаторское поведение личности.

Гастеву принадлежит и весьма своеобразный подход к проблемам политехнического воспитания и образования, отчетливо выраженный в тезисах «Подготовка рабочей силы и политехнизм» (1928). Он подчеркивал неизбежность и всеобщность политехнического воспитания всех слоев населения. Им была предложена программа трудовой политехники как системы типичных трудовых политехнических навыков «реального политехнизма». Гастеву виделся двухуровневый подход к политехнизму: «общий» – ориентация во всем объеме технической культуры, в основном в рамках начальной и неполной средней школы, «частный» – общетехническая отраслевая подготовка рабочих, ориентированная на группу родственных профессий. Его сомнения и поиски были небезосновательны. Политизация и гипертрофирование идей политехнизма, приведшие к утрате его содержания, стали сегодня причиной «инфаркта» этой педагогической категории...

Гастевым и ЦИТом предлагалась гетерономная, экстерналистская парадигма воспитания, рассчитанная на жестко предписанный механизм формирования заданных параметров личности, на подбор и организацию соответствующих условий и факторов социальной и производственной среды. В этой парадигме личность рабочего выступает лишь как объект социально-педагогического и производственного воздействия. Однако Гастев не только декларировал идею «социального инженеризма», «машинизации воспитания», но и разработал сам механизм (социальный, социально-педагогический, психофизиологический) социализации и профессионализации личности, адекватный этой парадигме.

Гастев жил и творил в предчувствии приближения цивилизации индустриализма, осознавая необходимость воспитания для нее иных человеческих и трудовых типов. Он одним из первых понял, что можно

импортировать зарубежное оборудование и технологии, но нельзя «ввезти» профессиональную, организаторскую и трудовую культуру ее обслуживания, которая окажет неминуемое воздействие на общую социальную культуру личности. Решение этой проблемы Гастев видел в разработке такой социальной и социально-педагогической технологии организации фабрично-заводской и учебно-производственной среды, которая внедряла бы эту культуру незаметно, «как тать в нощи». Минуя активное творческое сознание формируемой личности, Гастев и ЦИТ не смогли преодолеть менталитет своей эпохи, характерное для того периода противоречие, которое современный социолог сформулировал так: «Промышленный индустриализм порождает трагедийную социокультурную форму личностного бытия человека. «Индустриальный» человек способен к личностному поведению... Но эта потенциальная внутренняя способность нереализуема в машиноподобных социальных системах, требующих от человека подчинения, выполнения предустановленных правил, множества команд...»¹⁵. Поэтому замысел Гастева дать через организованную систему социальных, производственно-педагогических воздействий «нового скоростного человека» оказался утопичным. Ему удалось теоретически обосновать и практически организовать только массовую, стандартизованную, ускоренную и регламентированную подготовку, в которой нуждалась эпоха форсированной индустриализации.

В то же время Гастев и его коллеги переоценили границы и возможности педагогической технологии профессионального обучения, претендуя на использование педагогического метода ЦИТа для реформирования всей современной педагогики, внесения в нее методики рассчитанного формирования человеческих способностей и качеств, а также перестройки системы профессионального образования. Он предложил резко сократить школьные формы профтехобразования, заменив их краткосрочной подготовкой взрослых рабочих на учебных базах ЦИТа. ЦИТ осуждал школы ФЗУ за их программу общего и политехнического образования, за их якобы ненужный «гуманизм». Таким образом, в условиях хозрасчета была предложена политика, направленная против молодежи, поскольку школы ФЗУ были формой ее социальной защиты. Это серьезно подрывало авторитет ЦИТа, но было логическим следствием его технократической ориентации.

Исторически педагогическая технология ЦИТа была ограничена, так как ориентировалась на поточное и универсальное машинное производство со значительной долей ручного труда, была рассчитана на стандартизованную, ускоренную и регламентированную подготовку рабочих, строилась на бихевиористском, рефлексологическом тренаже и в значительной степени была дегуманизирована. В то же время демонстрация научного подхода к проектированию технологии обучения, сама методология ее разработки и практическая результативность, творческий конструктивно-созидательный характер, проявленные ЦИТом, делают педагогическую технологию ЦИТа эвристическим образцом, не имеющим аналога в отечественной педагогике прошлого. Поставленные Гастевым проблемы

формирования трудовой, профессиональной, учебной и бытовой культуры личности остаются актуальными и сегодня. Педагогический и историко-культурный анализ концепции ЦИТа показывает, что перед нами оригинальный продукт технократической культурологии начала XX века. Без ее анализа и включения в историко-педагогический контекст эпохи не могут быть глубоко осмыслены процессы социализации и профессионализации личности, многие современные проблемы культуры и образования.

Примечания

1. Гессен С.И. Эволюция единой трудовой школы в Советской России // Русская школа за рубежом. Прага, 1925. Кн.15 – 16. С. 232.
2. Цит. по: ЦИТ 5 лет. М., 1925. С. 60.
3. В.И. Ленин о научной организации труда. М., 1970. С. 137 – 138.
4. Бердяев Н. Смысл истории. Берлин, 1923. С. 181.
5. Пролетарская культура. 1919. №9 - 10. С. 25.
6. Гастев А.К. Как надо работать. М., 1972. С. 106.
7. Блонский П.П. Педагогика. М., 1922. С. 11.
8. Гастев А.К. Трудовые установки. М., 1973. С. 152.
9. Гастев А.К. Трудовые установки. М., 1973. С. 152.
10. Гастев А.К. Трудовые установки: Предисловие. М., 1973. С. 18 – 19.
11. Ярошевский М.Г. Психофизиология труда и зарождение принципа деятельности в советской психологии // Вопр. психологии. 1977. № 6. С. 3 – 16.
12. Установка рабочей силы. 1926. № 1. С. 8.
13. Шульгин В.Н. На путях к политехнизму. М., 1930. С. 150.
14. Гастев А.К. Трудовые установки. М., 1973. С. 152.
15. Бакиров В. Социальное познание на пороге постиндустриального мира // Общественные науки и современность. 1993. № 1. С. 69.

ПЕДАГОГИКА РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ (20-е - 30-е годы XX века)*

Российское Зарубежье – не только политический и социальный феномен XX в., не только боль и трагедия миллионов людей, но и уникальное культурно-образовательное пространство. Несмотря на исторически большой период изоляции, здесь продолжалось развитие российской культуры, образования, науки, которые составляют органическую часть России, национальной жизни. Трудно назвать отрасль научного знания, которая бы не получила развития в Российском Зарубежье – философия и история, литературоведение и языкознание, экономические науки и право, естественные науки и инженерное дело. Уровень достижений в них был столь высок, что позволял говорить не только о сохранении и поддержании традиций российской науки, но и о значительном вкладе в развитие мировой научной мысли¹. Достаточно вспомнить такие известные и в то же время забытые на Родине имена: историк А. А. Кизеветтер, экономист С. Н. Прокопович, юрист П. И. Новгородцев, авиаконструктор И. И. Сикорский, филолог Р. О. Якобсон, механик С. П. Тимошенко, физик Г. А. Гамов и многие другие.

Среди гуманитарных наук свое место, свою нишу, заняли педагогические науки. Их развитие питалось, с одной стороны, той неистребимой потребностью к осмыслению философских, психологических, культурологических, религиозных проблем становления и развития личности, ее образования, воспитания, самопознания и самоутверждения, которая свойственна подлинным ученым, независимо от того, в каких условиях жизни они оказываются, и живущим по известному изречению «Cogito ergo sum». С другой, оно было обусловлено практическими нуждами возникшей в эмиграции русской школы, острыми проблемами воспитания детей и молодежи, оказавшихся в зарубежье, стремлением принять участие в научном решении вопросов социальной и педагогической защиты детства.

Не случайно, социальная и педагогическая защита детства, развитие образования и школы, а вместе с ними и педагогической мысли стали важнейшей составной частью культурно-образовательного процесса в Российском Зарубежье. Воспитание подрастающего поколения, волею судеб оказавшегося в эмиграции, стало, пользуясь словами выдающегося русского писателя И. А. Бунина, «миссией русской эмиграции». В области культуры и образования российской диаспоры она состояла в том, чтобы сохранить национальную, культуру, родной язык, народные традиции и веру, русский менталитет. И не останавливаясь на этом, активно продолжать творческие и созидательные традиции, увеличивать вклад в мировую культуру и

* *Осовский Е.Г. Педагогика Российского Зарубежья (20-е - 30-е годы XX века) // Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. М.: Ин-т практической психологии, 1996. С. 8 – 28.*

образованность, сохранять преемственность многовековой русской культуры, сливая ее с мировым общечеловеческим, опытом.

Важнейшим фактором, способствовавшим развитию педагогической мысли в Российском Зарубежье, стало общественно-педагогическое движение эмиграции как уникальный социальный и педагогический феномен. Российская интеллигенция продолжила и укрепила в условиях эмиграции традиции общественно-педагогического движения, которое особенно ярко проявило себя в России в конце XIX – начале XX в. Это произошло прежде всего потому, что в эмиграции оказались видные в прошлом деятели этого движения – теоретики педагогики и методисты, преподаватели высшей и средней школы, организаторы и члены различных обществ и участники съездов по проблемам образования.

Среди них известные своими работами по педагогике, психологии, философии образования, антропологии такие ученые, как В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, Е. А. Елачич, И. И. Лапшин, С. О. Серополко, Г. Я. Трошин и др. Это организаторы и члены различных общественных организаций (комитетов грамотности, обществ вспомоществования, учительских союзов и т. п.), частных и общественных учебных заведений и Учреждений – князь П. Д. Долгоруков, А. В. Жекулина, графиня С. В. Панина, С. Ф. Русова, О. В. Берви-Кайданова и др. Это ректоры крупных русских университетов и институтов Д. Д. Гримм, М. М. Новиков, С. А. Острогорский, Е. В. Спекторский и др.

В эмиграции, по подсчетам П. Е. Ковалевского, оказались 5 академиков, около 140 профессоров российских университетов, более тысячи ученых, как правило, преподавателей вузов разных профилей и специальностей. Многие из них, уже будучи в эмиграции, помимо преподавания в русских и местных высших учебных заведениях, своих научных исследований, проявили большой интерес к вопросам организации школьного дела, образования, педагогики, вели занятия в русских лицеях и гимназиях, писали для них учебники. Это историки П. М. Бицилли, Н. А. Ганц, А. В. Ельчанинов, П. Н. Милюков, Л. М. Сухотин, литературоведы А. Л. Бем, М. Л. Гофман, лингвист С. И. Карцевский, правоведы М. Н. Ершов, А. В. Маклецов, композитор Н. Н. Черепнин, физик Д. М. Сокольников и др.

К ним примыкает группа известных русских философов, высланных по указанию советского правительства в 1922 г. из России на «философском пароходе» или выехавших позднее (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Б. П. Вышеславцев, И. А. Ильин, С. Л. Франк и др.), которые сыграли важную роль в духовной жизни эмиграции.

В начале 20-х гг. возникло два центра педагогической эмиграции: Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, которое возглавил В. В. Зеньковский, и Объединение русских учительских организаций за границей (ОРУОЗ), председателем которого была избрана А. В. Жекулина. Условно говоря, первое было своеобразным «министерством просвещения», второе – учительским «профсоюзом».

Условно, поскольку они не обладали юридическим статусом, тем более международным. Они не только выполняли организационно-педагогические функции, но и содействовали активизации научной жизни в сфере образования, пользуясь большим авторитетом в кругах педагогической эмиграции.

Развитию педагогической мысли в эмиграции способствовали общеэмигрантские педагогические съезды как общей направленности – в 1923, 1925 и 1926 гг., так и по проблемам дошкольного воспитания (1927), внешкольного образования (1928), воспитания школьной молодежи (1929), ряд совещаний по религиозно-нравственному образованию и воспитанию. Проводились съезды и совещания в отдельных странах или по группам стран. На них обсуждались наиболее актуальные проблемы образования и воспитания в эмиграции, мировой педагогический опыт, состояние и проблемы образования в Советской России.

Эту же роль выполняла и педагогическая журналистика эмиграции. Наибольшую известность приобрел журнал «Русская школа за рубежом» (Прага, 1923 – 1931), созданный С. И. Карцевским и С. И. Гессеном. Они вместе с Г. Я. Трошиным, А. Т. Павловым, В. В. Зеньковским и др. создали научно-педагогический журнал «Русская школа» (Прага, 1934-1940). Непродолжительное время существовали «Вестник самообразования» (Берлин, 1922-1923), «Школьный вестник» (Шанхай, 1923), «Воскресная школа» (Варшава, 1923 – 1926), «Школа и жизнь» (Рига, 1926), «Вопросы школьной жизни» (Харбин, 1925 – 1926), «Русская школа» (Пряшев, Словакия, 1926 – 1931), «Родная школа» (Режица, 1930 – 1931), «День русского ребенка» (Сан-Франциско, 1934 – 1941) и другие. Важную роль в распространении материалов Педагогического Бюро сыграли его «Бюллетень» (1923 – 1927) и «Вестник» (1927 – 1932). Вестники и бюллетени издавались и местными учительскими союзами, студенческими организациями, секциями и др. Одним из долгожителей педагогической журналистики был «Бюллетень Религиозно-педагогического кабинета» (Париж, 1928 – 1956).

В эмиграции, хотя и недолго, существовали такие научно-педагогические центры как кафедры педагогики, психологии, педологии, физического воспитания, внешкольного образования в педагогических институтах Праги (русском и украинском) и Харбина, а также педагогики при Богословском православном институте в Париже. Здесь работали – заведовали кафедрами, читали лекции, вели совместно со студентами исследования – Н. П. Автономов, С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, Л. А. Зандер, И. И. Лапшин, Н. О. Лосский, С. А. Острогорский, С. Ф. Русова, С. О. Серополко, Г. Я. Трошин и др. Здесь шла своя научно-педагогическая жизнь, публиковались труды, издавались курсы лекций для студентов. В эмиграции, также недолго, действовали педагогические общества – Маньчжурское, Пражское (при народном университете) и др. На долю этих российских ученых и научных центров выпала задача осмысления методологических, исторических, теоретических проблем развития мировой

педагогической мысли, национального образования в целом, в условиях эмиграции, в особенности, и в будущей России, разработки конкретных методических проблем, форм и содержания образования в русской зарубежной школе 20 – 30-х гг.

Определенную роль в развитии педагогики, в осмыслении проблем образования юношества сыграли Русские академические группы в разных странах. Эти проблемы обсуждались на съездах РАГ (Е. П. Ковалевский, И. А. Ильин, Г. И. Шавельский и др.).

Несомненно, педагогическое наследие Российского Зарубежья – это неотъемлемая часть многовековой истории образования России, составляющая ее культуры, которую мы сегодня стремимся осмыслить в ее единстве и целостности, слить в общий поток, увидеть картину развития теоретической мысли – на одном и том же отрезке времени, в 20 – 30-е гг., увидеть во всем ее многообразии и различиях. Несомненно и то, что мы имеем дело с двумя ветвями философско-педагогической и педагогической культуры, сложившимися в двух ареалах – Советской России и Зарубежной России и основанными на различном понимании преемственности культур, традиций, образования. В одном случае – на ленинском учении о «двух культурах» и классово-партийной ориентации педагогики, в другом – на философии плюрализма и аксиологическом понимании культуры и личности и гуманистических ценностях образования. Каждое из них принадлежит Истории и каждое исторически самоценно, хотя само разделение их и трагические его последствия не должны быть преданы забвению.

Но при всем единстве русской педагогической мысли и культуры в рассматриваемый период они развивались по двум относительно самостоятельным потокам. И только системное изучение их может дать объективное представление о целостном историко-педагогическом процессе.

Есть смысл поставить вопрос о периодизации педагогики Российского Зарубежья. Строго говоря, педагогические статьи А. И. Герцена и Н. П. Огарева могут быть отнесены к первому этапу ее становления. Как известно, статья Огарева «Народная политехническая школа» была опубликована в лондонском журнале «Полярная звезда» в 1857 г. Однако наиболее насыщенным, естественно, является период «первой волны» массового исхода, который может быть очерчен границами 20-х – 30-х гг. Обострение кризиса эмиграции к концу 30-х гг., начало Второй мировой войны, вторичная эмиграция в Америку, Австралию, сокращение числа русских школ и спад общественно-педагогического движения, вхождение в научную жизнь стран проживания обозначили новый этап в развитии русской педагогической мысли в зарубежье. Можно выделить два, по крайней мере, пути ее развития. Она сохранялась как русская педагогика в зарубежье в тех «островках России», какими были Православный Богословский институт в Париже. В нем В.В. Зеньковский и его сподвижники продолжали развивать идеи православной педагогики. Возникли и новые центры, в частности, в США, где разрабатывались вопросы теории и методики преподавания русского языка (О. В. Кайданова-

Берви, Н. П. Автономов и др.), в Чехословакии (А. В. Исаченко и др.) и т. п. Проблемы возрождения культуры и образования в послевоенной России, будущности подрастающего поколения обсуждались деятелями русской религиозно-философской мысли (И. А. Ильин, Г. П. Федотов и др.). Другим было направление, которое как бы «имплантировалось» в педагогическую среду стран проживания, образовав свою нишу. Это, в первую очередь, С. И. Гессен, внесший вклад в развитие польской педагогики и создавший там целую научную школу. Но, как вспоминают его ученики, сохранивший «русскость» и приверженность российской культуре. Это П. А. Сорокин, писавший свои работы, по социологии образования на английском языке. Это Н. А. Ганц (N. Hans), ставший видным историком не только русского, но и английского образования. И многие другие.

Педагогика российской эмиграции «первой волны», образно говоря, начиналась в самой России. Уже в 1918 – 1921 гг., педагогическая мысль начинает идти по двум направлениям. Главное – это официальная марксистская социально-классовая педагогика, выражавшая, с одной стороны, идеи педагогического революционаризма, романтизма и утопизма, с другой, пытавшаяся практически решить сложные вопросы строительства новой школы в условиях гражданской войны и разрухи. И другое, традиционное, не принимавшее радикализма нововведений и стремившееся опираться на исторический опыт и традиции русской и мировой педагогики и школы. При этом многие его представители первоначально приветствовали революцию в России, грядущую, как казалось, демократизацию школьного дела. Педагогическую оппозицию представлял журнал «Педагогическая мысль» и его авторы И. М. Гревс, П. Ф. Каптерев и др. Как известно, видный русский педагог П. Ф. Каптерев резко выступал против политизации образования в статье «Педагогика и политика», опубликованной в этом журнале (1921, № 9 – 12). Против радикальных начал в построении профессионального образования выступили профессора В. И. Гриневецкий, Д. С. Зернов и др. С общечеловеческих позиций подходили к проблемам образования авторы статей в «Журнале Министерства народного просвещения», издававшемся в 1919 г. в Томске, – профессора С. И. Гессен, Н. Е. Румянцев, М. М. Рубинштейн и др. Н. Е. Румянцев писал: «Трудовая школа не имеет никакого права навязывать детям какого-либо политического или религиозного убеждения, она аполитична и не вправе создавать из детей во чтобы то ни стало коммунистов»².

Оказавшись за пределами Отечества, русские ученые продолжали разработку теоретических проблем культуры, образования и педагогики, и вклад их значителен. Справедливо писал В. В. Зеньковский: «В русской эмиграции при общих тяжелых условиях ее существования не заглохла все же педагогическая мысль»³, хотя заметил, что среди эмиграции оказалось мало представителей теоретической педагогики. Это, пожалуй, верно. Тем не менее, следует избежать соблазна упрощенного подхода и жесткого деления тех, кто работал в этой области знания на философов, педагогов, психологов или антропологов, на писателей и ученых, на физиков, биологов или

историков, хотя каждый из них оставил свой след, сказал свое слово именно в одной из этих отраслей человеческой мысли. Все они были Педагогами и Учителями в самом высоком смысле этого слова, их объединяла забота и тревога о судьбах подрастающего поколения эмиграции. Для них было характерно глубокое единство в понимании общечеловеческих и национальных ценностей Личности, ее природы, образования, культуры и духовности, путей ее развития и самосовершенствования. Им были одинаково близки ценности Свободы, Истины, Добра, служения Отечеству. Их объединял аксиологический, ценностный, подход к проблемам жизни, науки, культуры, образования. Этот подход противопоставлялся идеям политической целесообразности и технократизма, в которых утрачивалась высшая ценность – человеческая Личность.

Вместе с тем, это не означало единомыслия в трактовке многих проблем. Они принадлежали к различным научным направлениям и школам, стояли на разных политических платформах, что обусловило философский, педагогический, психологический и, отчасти, религиозный плюрализм, разномыслие их воззрений, различие в педагогических акцентах, парадоксальность суждений и остроту полемики по тем или иным вопросам. На педагогические воззрения влияло тяготение к славянофильству или западничеству, которые претерпели в эмиграции своеобразное второе рождение, нашли свое преломление в идеологии евразийства. Влияли и взгляды на будущее России – монархической или республиканской...

Философское наследие российской эмиграции теснейшим образом связано с проблемами культуры, образования, воспитания, самопознания и самосовершенствования личности. Труды Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, Б. П. Вышеславцева, В. В. Зеньковского, И. А. Ильина, Л. П. Карсавина, Г. П. Федотова, С. Л. Франка и других видных представителей философско-религиозного Ренессанса в России конца XIX – начала XX вв., оказавшихся в изгнании, во многом предопределили развитие гуманистической парадигмы образования в русской педагогике эмиграции в целом и религиозно-православной педагогике, в частности. Еще будучи в России, они отказались от идеологии одтодоксально-христианского подхода к воспитанию, культивировавшего православно-религиозный фанатизм, покорность и послушание, и развивали идеи воспитания в духе христианской антропологии, сплава православия и культуры. Источником многих идей была философская концепция Вл. Соловьева – «философия всеединства», выражавшая целостный взгляд на мир и на человека, на Добро и Зло, на связь науки и религии. Синтез в каждом человеке религии, науки, искусства, философии, по убеждению Соловьева, призван усилить и духовное развитие человечества, явиться путем движения к богочеловечеству – духовному человечеству.

В гуманитарной мысли Российского Зарубежья философско-образовательные, культурологические, религиозно-педагогические и собственно педагогические идеи трудно разделимы. Они, будучи ориентированными на Человека, не укладываются в «прокрустово ложе»

классификаций. Общим для всех них был аксиологический подход, основанный на анализе взаимодействия культуры и цивилизации, в котором определяющим представлялись ценности – общечеловеческие, национальные, личностные, их соотношение и динамика. Большинство мыслителей подчеркивали примат ценностей общечеловеческих, «наднациональных». При этом широко обсуждалась актуальная проблема национальных ценностей, «русской души», российского менталитета и характера.

Одной из важных точек соприкосновения была тема Свободы как ценности и цели воспитания, исследование ее философской и педагогической природы. Столь непривычное для нас словосочетание как «воспитание к Свободе» было вполне нормальным и понятным. К этой теме обращались Лосский и Ильин, Гессен и Зеньковский, многие другие, ибо она в особой мере выражала отношение к Личности, ее праву на самоутверждение и саморазвитие. Понятие свободы определяло собой и трактовку основных категорий педагогики – образования и воспитания, развития и самовоспитания. «Надо воспитать себя к свободе; надо созреть к ней, дорасти до нее; иначе она станет источником соблазна и гибели», – писал И. А. Ильин⁴. Рационалистская связь свободы и ответственности через творчество личности у С. И. Гессена дополнялась иррациональным взглядом на нее у В. В. Зеньковского, который утверждал: «Глубины свободы обычно не затрагиваются воспитанием, а та свобода, которой так дорожит современная педагогика, оказывается лишь свободой в периферии души – свободой поведения, внешнего творчества, периферических движений души, а не свободой внутреннего мира»⁵. Но обе точки зрения, как впрочем и другие, были направлены, с одной стороны, против педагогического анархизма, против теории «свободного воспитания», с другой, против авторитарной концепции воспитания «новых людей», подавляющей личностное начало, индивидуальность. Как писал Ф. А. Степин, «государственный деспотизм не так страшен своими политическими запретами, как своими культурно-педагогическими заданиями, своими замыслами о новом человеке и новом человечестве»⁶. В развивавшейся в эмиграции социальной педагогике значительное внимание было уделено факторам национальной социализации – повышению роли русской школы, причем интернатного и трудового типа, ослаблению воспитательных функций семьи, усилению роли церкви и приходской жизни и т. п. (И. А. Ильин, А. П. Дехтерев, И. П. Тутьшкин и др.).

Наиболее ярким представителем гуманистической педагогики Российского Зарубежья был С. И. Гессен; который ставил себя в ряд таких педагогов, как Г. Кершенштейнер, Дж. Ломбардо-Радичи, Д. Дьюи и др., давая ей и второе название «педагогика культуры» и подчеркивая ее ценностно-ориентированный подход к образованию. Это направление, которое В. В. Зеньковский назвал «педагогическим идеализмом», имело своими истоками западную педагогику и психологию, неокантианство. С годами Гессен постепенно отошел от трансцендентального формализма в

направлении метафизики. В польский период жизни, в 1939 г., он усовершенствовал свое понимание структуры личности, обозначив четыре плана бытия – биологический, социальный, духовно-культурный и благодатный, которым соответствуют «четыре уровня воспитания: как психофизического организма, как общественного индивида, как личности, включенной в культурную традицию, как члена царства духа»⁷. Последнее, следуя за Вл. Соловьевым, он определял как Царство Божие. С позиций своей философско-педагогической концепции Гессен рассмотрел многие теоретические и прикладные проблемы образования. Они оказались близки не только русской зарубежной школе, но и способствовали развитию итальянской и польской школы и педагогики 40–50-х гг.⁸

В Российском Зарубежье сложились условия для развития еще одного направления педагогической мысли – русской религиозной педагогики, хотя в дореволюционной России оно не получило широкого распространения и не имело ярких представителей. Православная церковь в условиях эмиграции стала фактором национальной социализации и воспитания, способствуя сохранению российской ментальности, духовности, родного языка, христианской религиозной традиции в гуманитарных науках, соединению людей различных взглядов, положения и возраста. Условия эмиграции обострили религиозные чувства людей. И приходская жизнь играла важную роль в создании духовной атмосферы общения. Центрами стали кафедра педагогики Богословского института в Париже, религиозно-педагогический кабинет при нем и издававшийся им бюллетень. Под редакцией В. В. Зеньковского выходил также «Бюллетень религиозно-педагогической работы с православной молодежью» (Париж, 1934 – 1939). К этому направлению принадлежали Н. Н. Афанасьев, К. А. Ельчанинов, Л. А. Зандер, И. А. Лаговский, С. Куломзина, прот. С. Четвериков, А. С. Четверикова и др. Ими разрабатывались на основе христианской антропологии принципы, формы и методы религиозного воспитания и образования в условиях эмиграции, социально-педагогической работы в церкви и др.

Наиболее ярким представителем этого направления, разрабатывавшим прежде всего теоретико-методологические проблемы православной педагогики, был В. В. Зеньковский – философ, психолог, педагог, богослов. За долгие годы жизни и творчества его педагогические воззрения прошли сложную эволюцию, связанную с изменением социальных, философско-психологических и религиозных позиций. Отринув юношеский атеизм, он увлекся идеями Вл. Соловьева и Л. Лопатина, а разочаровавшись в них, пришел к христианской антропологии и философии. В его воззрениях нашли свое выражение глубокий сплав русской и западно-европейской культуры, философии, психологии и педагогики, их соединение с православной религиозно-философской мыслью. В педагогике им пройден путь от неконфессиональной гуманистической педагогики, строящейся на религиозных началах, до православной педагогики «духовного устройства», основанной на христианской антропологии, от педагогического плюрализма до «мировоззренческой» религиозной педагогики.

Как психолог Зеньковский под руководством Г. И. Челпанова выполнил исследование «Современное состояние психофизиологической проблемы», выступал против идей психофизического параллелизма, экспериментальной психологии и педагогики, теории ассоциации идей А. П. Нечаева, игнорирующих общую теорию души. Он рассматривал проблемы психологии в тесной связи с педагогикой, отстаивал идею целостности личности в единстве интеллектуализма и эмоционализма, рационализма и иррационализма человеческой души, единства воспитания и образования (при примате первого), обращения к «глубинной» психологии личности, выступал против бихевиоризма, гербартианского интеллектуализма и секуляризма. Принцип индивидуальности он рассматривал как коренной принцип воспитания и образования, однако отстаивал примирение «правды индивидуализма» с «правдой универсализма» личности. Зеньковский исследовал вопросы психологии детства, в контексте своей концепции эмоционального понимания детской души, изучал воздействие экстремальных жизненных ситуаций на ее состояние (войны, революции, эмиграция). В основу периодизации детства им положена идея «иерархической конституции» (структуры) человеческой личности: тело – душа – дух, с доминантой одной из страт на каждом этапе и требованием учета специфики ступени духовного развития при выборе задач и средств воспитания (от рождения до 6 лет, от 7 до 12, от 13 до 15, от 16 до 18 лет). Главную задачу воспитания он видел в том, чтобы «помочь молодежи обрести самих себя, овладеть теми силами, какими располагает наше время, воодушевить тем идеалом, во имя которого должно преобразовать жизнь»⁹.

Зеньковский явился одним из основоположников социальной педагогики в России, утверждал, что человек никогда не сможет быть понят вне его социальных связей, а социальное воспитание призвано стать могучим фактором прогресса, развития потребности в солидарности, самостоятельности, активности, предостерегая при этом, как от привнесения в школу «элементов партийности», классового подхода и узкого национализма, так и проникновения в души «яда антисоциальности». Основными факторами социализации личности он рассматривал семью, школу, традиции, обычаи, основы наук, литературу, родной язык, религию, в особенности, религиозную жизнь ребенка. Начавшиеся еще в дореволюционный период философско-религиозные искания Зеньковского в педагогике и психологии в пражский период эмиграции усиливаются. Его внимание обращается к вопросам религиозного воспитания детей и православия как фактора национальной социализации и идентификации, как условия духовного спасения детской души в изгнании. Большое значение придается им факторам внешкольного религиозного образования и воспитания, приходской жизни детей, способным, как ему казалось, компенсировать трудности воспитания в семьях эмиграции и сиротства. Он писал: «Для религиозного воспитания необходима духовно здоровая семья, необходима школа, проникнутая религиозностью, но еще более необходима духовно

здоровая культурная атмосфера»¹⁰. С парижским периодом жизни связан глубокий пересмотр Зеньковским своих религиозно-философских и педагогических воззрений. Проявляется стремление подойти к проблемам педагогики исходя из особенностей русского религиозного сознания, основываясь на том, что православие суть явление национальной культуры и этики. Главной становится идея «оцерквления жизни», имевшая в виду активное духовно-нравственное и интеллектуальное воздействие церкви на все стороны жизни, культуры, образования, социальной жизни в целом, приобщение к христианским ценностям. Он отстаивал мысль об усилении связей религии с искусством, философией, литературой, наукой, отвергая при этом, с одной стороны, сциентизм, материализм, с другой, обскурантизм и фундаментализм. Он был открыт идеям экуменизма.

К началу 30-х завершился поворот Зеньковского к построению целостной религиозно-педагогической парадигмы воспитания, основанной на христианской антропологии и пересмотре основных понятий педагогической системы в свете Православия. Им были сформулированы принципы православной педагогики, в которых сочетаются религиозно-нравственные идеалы и общечеловеческие ценности. Наряду с этим Зеньковский считал, что антимирозерцательная педагогика – выражение секуляризма и атеизма. «... Нельзя вести детей, если впереди нет действительной правды, если впереди нет Царства Божия...»¹¹. Цель педагогики – раскрытие образа Божия в детях путем подготовки их к настоящей и будущей жизни. Считал, что в отличие от других православная педагогика как мировоззренческая строится на ненасилии и христианском понимании свободы. Зеньковским фактически было создано направление русской религиозной педагогики в зарубежье (Л. А. Зандер, И. А. Лаговский, О. С. Четвериков и др.), признававшее, что тайна духовного роста и педагогического процесса в действии наднатуральных сил добра и зла, а не сил физических и психических, а целью школы определявшее помощь детям в их духовном росте и в том, что они не в состоянии сделать сами. С принятием священства произошло дальнейшее углубление его религиозно-педагогических воззрений, понимания ее как педагогики «духовного делания». Социальные и психологические причины этой ломки он изложил в этюде «Наша эпоха». Историческая схема, примененная Зеньковским в «Истории русской философии», была методологически использована им в историко-педагогических творениях. Одним из первых он дал очерк русской истории педагогики XX века, соединив в нем Россию, российское зарубежье и советский период. Ему принадлежат очерки о педагогах России – от Пирогова и Ушинского до Шацкого и Макаренко. В советской педагогике ученый отмечал философскую противоречивость, утопизм и прагматизм, моноидеологизм; превращающий ее в разновидность «религиозной». При стремлении к объективности анализа философского плюрализма различных педагогических систем не смог избежать религиозного видения историко-педагогических проблем. На педагогических воззрениях Зеньковского лежит

печать евразийства, искавшего пути сближения русской и западно-европейской культуры и образованности.

Своеобразным ответвлением – «восточным» – русской религиозно-педагогической мысли явилось духовное учение Н. К. и Е. И. Рерихов, построенное на основе синтеза западной и восточной культур и названное ими «Живой Этикой» или «Агни-Йогой». В его основе лежала мысль о закономерной эволюции Космоса и связанной с ней эволюцией человека и всего человечества. Религиозно-педагогический смысл учения в духовном просветлении и обновлении человека, выведении его на путь духовно-космического творчества. В космической педагогике Рерихов велика роль Учителя как абсолютного носителя и толкователя Учения Живой Этики и Общины как олицетворения творческого начала Космоса. Учение Живой Этики, как и антропософия Р. Штайнера и Е. П. Блавацкой, вступило в противоречие с догматами православной церкви, которое особенно обострилось в наши дни в связи с событиями вокруг Белого Братства и секты Аум сенрике. Патриарх Московский и Всея Руси Алексей II недавно назвал характер их воззрений антиличностным и тоталитарным. «Обожествление космических стихий в учении Рерихов делает человека рабом inferнальных сил»¹². Такова точка зрения современной церкви.

Говоря об особенностях педагогической мысли Российского Зарубежья необходимо прежде всего отметить ее преемственность и связь с традициями и опытом русской педагогики, развитие идей Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Лесгафта, С. А. Рачинского и др. Особенно глубоко и критически были восприняты новации начала XX в. Был сделан вывод, что главной педагогической тенденцией эпохи является перемещение центра тяжести с проблем образования на проблемы воспитания, осмысления целостности воспитательного процесса и его поворота к личности, ее индивидуальности. Это подтверждалось исследованием психологического состояния детей-беженцев, проведенным под руководством профессоров В. В. Зеньковского и С. И. Карцевского. Ими было получено 2 800 сочинений детей разного возраста. В предисловии к «Воспоминаниям 500 русских детей» В. В. Зеньковский писал, что дети «пережили трагедии, в обычное время непосильные и для взрослых детей. У каждого был свой жизненный путь, свои испытания и муки, но все, все пили из этой страшной чаши и сжималось в тоске и муке детское сердце, немела беспомощная детская душа...»¹³. Об этом свидетельствовали и сложные условия социализации молодежи, их адаптации к новым условиям, изменившиеся возможности эмигрантской семьи в ее влиянии на детей. Следует отметить, что в этом контексте критически переосмысливались подходы к религиозному образованию и воспитанию, переоценивалась роль религиозного образования в ущерб воспитанию духовности и нравственности.

Одновременно, значительное влияние на развитие педагогики Российского Зарубежья оказало изучение педагогических инноваций Западной Европы и Америки, знакомство с современными педагогическими

и психологическими концепциями и результатами их практического применения. Опыт трудовой школы Г. Кершенштейнера изучал посетивший его Гессен, Зеньковский и Куломзина – внешкольное религиозное образование в Америке, Жекулина – метод О. Декроли в Бельгии и т. п. Примечательной в этом отношении является дискуссия по докладу С.И. Гессена о Дальтон-плане, состоявшаяся на Пленуме Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей в 1924 г. Автор критически проанализировал достоинства и недостатки этой формы организации учебного процесса и получил поддержку (Карцевский, Зеньковский, Бем, Сокольников и др.). Однако определенная часть участников не согласилась с критикой (Жекулина, Малинин). С. И. Гессен, таким образом, резюмировал итоги дискуссии: «Дальтон-план есть одно из достижений современной педагогики, органически связанное с другими нововведениями... и плодотворное лишь в связи с ними, а отнюдь не универсальное средство реформы школы, заменяющее эти последствия и делающее их ненужными»¹⁴. Это был и ответ советским нововведениям в школьной практике 20-х гг.

Образование, школа и педагогика Советской России действительно стали предметом специального научного интереса в эмиграции. Возникла педагогическая советология Российского Зарубежья, которая шла с большой заинтересованностью и пристрастностью по горячим следам сложных преобразований в школьной политике, теории и практике образования послереволюционной России. Это была та история, которую мы нередко называем «историей современности», когда анализируются явления еще не отстоявшиеся, когда не остыл пыл дискуссий и политической борьбы. А для тех, кто смотрит на эти процессы разрушения старого и создания нового с позиций личного опыта, не угасает боль изгнания и тревоги за судьбы школы. Поэтому работы С. И. Гессена, Н. А. Ганца, А. Л. Бема, П. Н. Милюкова и др. еще недавно оценивались по разряду «фальсификации» и «антисоветизма». Действительно, оценки были острыми и нелицеприятными. В их поле зрения были политика правящей партии, реформы образования, школьная практика и нововведения в области дидактики и воспитания, педагогические дискуссии и положение детей, учительства, беспризорных, правовые вопросы и др. Несомненно, были статьи негативно-критической направленности, но такие серьезные ученые, как Гессен, Милюков, Ганц и некоторые другие стремились объективно, с научных позиций, изучать явления, характерные для новой школы и педагогики в России. Опубликованная в журнале «Воля России» в 1922 г. довольно резкая статья известного социолога П. А. Сорокина «Умственное и нравственное состояние России» вызвала возражения, в частности, Е. Д. Кусковой. Редакция журнала «Воля России» отмежевалась от «парадоксально» заостренных суждений автора. Такая объективность давалась нелегко и по политическим мотивам, и по недостатку полной информации. Сказывался отрыв от реальных и сложных процессов, происходивших в России. Положительно оценивались отдельные документы

демократической направленности, интересный опыт, самоотверженные усилия учительства. Журнал «Русская школа за рубежом» писал: «Наши многие товарищи за годы революции накопили свой весьма поучительный опыт. Мы будем с глубоким вниманием и уважением прислушиваться к их голосу. Мы, как и они, знаем, что возврата к старой школе нет»¹⁵. Неприятие вызывали репрессии среди интеллигенции, педагогический утопизм, партийно-классовый подход к образованию, необдуманные ломки «старого», эксперименты, не имевшие научных оснований и социально-экономических предпосылок. На развитие «педагогической мысли эмиграции явно и неявно влиял «советский фактор», вызывая потребность в анализе не только советской и мировой, но и своей школьной практики. Интересным в этом отношении является обращение к советским программам по русскому языку и их публикация в журнале «Русская школа за рубежом» с комментариями известного лингвиста С. И. Карцевского. Кстати, весьма интересным было размежевание деятелей эмиграции по отношению к новой орфографии, введенной в Советской России в 1918 г. Защитники старой орфографии выдвигали не столько языковедческие основания, хотя были и такие аргументы, сколько политические (К. И. Арабажин, С. Г. Попич, Е. Б. Спекторский, И. А. Ильин и др.). Среди сторонников новой орфографии были Ю. И. Айхенвальд, А. Д. Григорьев, С. И. Гессен, С. М. Кульбакин и др. Карцевский, обобщивший первые итоги дискуссии, писал: «Большевистской» орфографии нет. Есть старая, гротовская, и новая, реформированная»¹⁶.

Для современного читателя педагогическая советология дает возможность узнать другую точку зрения, сделать сопоставления с исследованиями советских авторов и задуматься над коллизиями нашего исторического со-знания.

Для гуманитарной мысли Российского Зарубежья были характерны глубокие размышления о будущем культурно-образовательного пространства России, о, как мы сегодня сказали, посткоммунистической России. Эти размышления мы находим и у Е. П. Ковалевского, и у И. А. Ильина, и у Г. П. Федотова, и у некоторых других. «Новой России предстоит выработать новую систему национального воспитания, и от верного разрешения этой задачи будет зависеть ее будущий исторический путь», – провидчески писал И. А. Ильин¹⁷. Новое воспитание – это воспитание в свободе и к свободе, в любви и к любви, в предметности и к предметности. Последнее понятие, введенное И. А. Ильиным, означало готовность к осуществлению высших целей – служению России, Божьему Делу, свободу от своекорыстия, беспринципности, от скудости и пошлости личного эгоцентризма. Это «азбука предметного воспитания», вне которой всякое воспитание мнимо. По Федотову, воссоздание элиты, культурного слоя в России – это «воссоздание разрушенной системы гуманитарного воспитания и гуманитарных наук»¹⁸. В первую очередь, возвращение к гуманитарной классической школе, воспитывающей на исторических традициях России. Важнейшее значение для воспитания интеллигенции он

придавал восстановлению историко-филологических факультетов, в свое время политизированных и замененных факультетами общественных наук, и воспитанию «учителей учителей». По существу, главной мыслью было убеждение в необходимости перехода от авторитарной к гуманистически ориентированной парадигме национального образования.

Еще одной, пожалуй самой сущностной, особенностью педагогики Российского Зарубежья была ее практическая ориентированность. Уникальные задачи, ставившиеся перед русской зарубежной школой и особенности ее существования в инородной – этнокультурной, языковой и социальной – среде требовали неотложного решения многих педагогических, как теоретических, так и практических проблем. Предстояло создать тип школы, способный воспитать в изгнании российских граждан, способных, с одной стороны, к активной деятельности в родном Отечестве, с другой, подготовить к реальной жизни в чужой стране, дать необходимую общую и профессиональную подготовку, воплотив при этом в педагогическую реальность передовые идеи русской и мировой педагогики. В основу был положен прогрессивный проект реформы среднего образования, разработанный в 1915 – 1916 гг. под руководством графа Н. П. Игнатьева, министра народного просвещения, и отклоненный правительством. Был учтен и Мировой опыт. На этой основе был разработан тип смешанной гимназии, представлявшей собой по содержанию синтез классической и реальной, который по объему знаний и требований обеспечивал доступ в высшие учебные заведения Европы. В нем сочетался европейский, государственный (страны пребывания) и национальный компоненты содержания образования. При этом учитывались особенности учебных планов разных стран. Особое внимание придавалось педагогической «Россике», т. е. предметам, которые несли в себе непосредственный заряд русской культуры и образованности, воспитания национального самосознания – это закон Божий, традиционно первым стоявший в учебных планах, история, география, литература, родной язык, пение. Однако подчеркивалось, что все предметы должны быть пронизаны духом России. При разработке учебных планов и программ возникали трудности. Одна из них – многопредметность и перегрузка учащихся, которые хотя и с трудом, но преодолевались. Другая – наличие различных точек зрения и, в первую очередь, политических, на содержание русского блока предметов. Особенно это коснулось истории, литературы, частью русского языка. В последнем случае это касалось отношения к использованию старой или новой орфографии. Выступая в программной комиссии, профессор Н. М. Могилевский говорил по этому поводу: «Разногласия устранимы... Неужели наши разногласия, наши собственные мнения мы любим больше, чем великое свое дело: воспитание и образование молодых поколений – надежды будущей России?»¹⁹. При этом особенно подчеркивалась духовно-нравственная функция учебного процесса и опасность его политизации. Значительное место занимало осмысление организационно-педагогических проблем развития беженской школы в целом и в отдельных странах, опыта

обучения и воспитания детей и молодежи. Примером такого описания опыта, обобщавшего деятельность гимназии-интерната «Моя маленькая Россия» (г. Шумен, Болгария), является книга ее директора А. П. Дехтерева «С детьми эмиграции», изданная в 1931 г.

Одним из важнейших направлений педагогической мысли Российского Зарубежья стало изучение истории образования и педагогики в России с древнейших времен до октябрьского переворота, которое продолжало традиции русской истории педагогики – П. Ф. Каптерева, М. И. Демкова и др. Обобщающие очерки развития русской педагогики XX в., которые отражали их педагогические концепции, опубликовали В. В. Зеньковский (1933) и С. И. Гессен (1939, вышли на итальянском и сербском языке). Обновленные «Очерки истории русской культуры» опубликовал в 1931 г. П. Н. Милюков, О. В. Кайдановой-Берви в Канаде были опубликованы «Очерки по истории народного образования в России и СССР на основе личного опыта и наблюдений» (тт. I – II. Торонто, 1938), о которых известный русский историк и философ Г. В. Вернадский сказал, что это «одна из самых замечательных книг о России, среди появившихся за последние годы»²⁰.

Историко-педагогические сюжеты были многообразны – от древнерусской школы до политики в области образования Временного правительства, педагогических воззрений Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Вл. Соловьева, религиозных философов прошлого. В поле зрения историков образования находился опыт мировой педагогики, его история и современность – от Платона, до критического и, как правило, сопоставительного анализа систем образования в странах Европы, Америки и Азии, отдельных педагогических концепций (герbartианства, вальдорфской педагогики, экспериментальной педагогики, педагогического идеализма Дж. Джантите и Д. Ломбардо-Радичи, трудовой школы Г. Кершенштейнера и Д. Дьюи, метода О. Декроли и др.). Публиковались очерки образования самых разных государств – Чехословакии, Японии, Великобритании и др. Они обогащали учительство знанием опыта других стран и народов.

Изучение педагогического наследия Российского Зарубежья только началось. Оно позволит сделать достоянием педагогики целый пласт оригинальных идей и концепций, которые оказываются близки духу современной школы, отражают общечеловеческие и национальные педагогические ценности. Вместе с тем, изучение педагогической мысли Российского Зарубежья имеет свои трудности методологического свойства. Разномыслие авторов, философский, педагогический, отчасти религиозный плюрализм, парадоксальность суждений, принадлежность к разным школам и направлениям – способны поставить в тупик и... требуют высокой культуры научного анализа, преодоления одномерного, однозначного восприятия, мышления, свободного от рабского принятия и от апологетики, от критицизма и от моноидеологической заданности. Исследователю неизбежно придется определять свою личную позицию по любому из поставленных вопросов. Это требует овладения методологией историко-

культурологического анализа различных парадигм воспитания, представления целостной научно-педагогической картины мира. С. И. Гессен считал, что такой подход позволит объяснить механизмы взаимодействия культур, «борьбы в среде культурных ценностей» эпохи, противостояния и преемственности различных образовательных систем²¹. Исследователь вступает в диалог с прошлым, в «диалог культур» двух России. В этом смысле, на наш взгляд, продуктивна цивилизационная концепция «диалога культур» (М. М. Бахтин, В. С. Библер и др.). В диалоге культур постигается эволюция не только личности мыслителя, но и продукта его творчества – текста (в широком смысле слова), выражающего его индивидуально-историческое бытие. Историк-исследователю предстоит, с одной стороны, войти «внутри» авторской парадигмы, понять ее внутреннюю логику и основания, дать реконструкцию в контексте определенного исторического хронотопа, а, с другой, занять позицию «внезаходимости» (термин М. М. Бахтина), отстраненности, для того, чтобы дать актуальную историко-педагогическую интерпретацию текста с позиций историзма и объективности, понять роль и места личности самого мыслителя и его текста в историко-образовательном пространстве. Для этого, как писал М. М. Бахтин, «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответы на наши эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины». Педагогическая культура Российского Зарубежья для нас не «чужая», но это уже «Другая» культура, стоящая на отлете исторического Времени, и ее открытие для себя, ее прочтение позволит более глубоко и объективно понять наследие выдающихся мыслителей XX века, несправедливо отвергнутых и сегодня возвращающихся к нам, в новую Россию.

Изучение педагогики Российского Зарубежья, наконец, это дань и знак уважения к незаслуженно забытым крупным мыслителям и организаторам образования, создававшим «островки России», творившим в эмиграции и сохранившим для будущего драгоценный опыт сбережения национальной культуры и свои размышления о воспитании Личности.

Примечания

1. Ковалевский П. Е. Роль русской эмиграции в мировой науке. Мюнхен, 1980 – 1961; Адамович Г. Вклад русской эмиграции в мировую культуру. Париж, 1961; Российские ученые и инженеры в эмиграции / Под ред. В. П. Борисова. М., 1993 и др.

2. Румянцев Н. Е. Проблемы национальной школы //ЖМНП. Томск, 1919. № 1. С. 194.

3. Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX веке. Париж, 1960. С. 25.

4. Ильин И. А. Путь духовного обновления // Путь к очевидности. М., 1993. С. 287.

5. Зеньковский В. В. Коренная проблема современной педагогики // Русская школа. Прага, 1935. № 2-3. С. 11.
6. Степун Ф. А. Бывшее и несбывшееся. Нью-Йорк, 1956. Т. 1. С. 276.
7. Hessen S. O sprzecznościach i jedności wychowania. Warszawa. 1939. S. 236.
8. Осовский Е. Г. С. И. Гессен: педагогика как прикладная философия // Фрадкин Ф. А., Плохова М. Г., Осовский Е. Г. Лекции по истории отечественной педагогики. М., 1995. С. 27 – 43.
9. Зеньковский В. В. Проблема школьного воспитания в эмиграции // Русская школа за рубежом. Прага, 1929. Кн. 32. С. 171.
10. Его же. Церковь и школа // Вопросы религиозного воспитания и образования. В. 1. Париж, 1927. С. 48.
11. Его же. Нужно ли педагогу иметь мировоззрение // Вестник РСХД. Париж, 1959. № 54. С. 57.
12. Алексей П. (А. М. Ридигер). Основы православного образования в России // Педагогика. 1995. № 3. С. 78.
13. Воспоминания 500 русских детей // Бюллетень Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. Прага, 1924. № 4. С. 10.
14. Гессен С. И. По поводу дискуссии о Дальтоновском плане // Там же. 1924. № 6. С. 24.
15. Русская школа за рубежом. Прага, 1923. Кн. 1. С. 3.
16. Карцевский С. И. Педагогический съезд в Праге // Воля России. Прага, 1923. № VI-VII.
17. Ильин И. А. О воспитании в грядущей России // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948 – 1954 гг. в 2-х тт. Т. 1. М, 1992. С. 143.
18. Федотов Г. П. Судьба и грехи России. Т. 1. СПб., 1991. С. 273.
19. Цит. по: Владыкина В. А. И в изгнании учить любви к Родине // Педагогика. 1995. № 3. С. 48.
20. Новый журнал. Нью-Йорк, 1944. № 9. С. 364.
21. Гессен С. И. Основы педагогики. Берлин, 1923. С. 35.

К ВОПРОСУ О ПЕРИОДИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В РОССИЙСКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ*

Периодизация в истории науки является одновременно и целью, и инструментом, и методом исследования. Выступая как условный «прерыв» непрерывного исторического процесса, она указывает границы относительно

* *Осовский Е. Г. К вопросу о периодизации развития педагогической мысли в Российском Зарубежье // Современные проблемы психолого-педагогических наук: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 9. Саранск: МГПИ, 1997. С. 3 – 5.*

однородного развития социально-политической, социокультурной и иной ситуации и точки начала, и конца кардинальных изменений изучаемого феномена. Образовательная ситуация Российского Зарубежья, будучи связанной с мировым историко-педагогическим процессом, обладает внутренней автономностью, отражающей особенности истории российской эмиграции в целом, и может иметь свою периодизацию.

В развитии русской педагогической науки в эмиграции, как и в образовании в целом, можно выделить целый ряд периодов, имеющих свои специфические черты. Строго говоря, педагогические идеи и деятельность политической эмиграции XIX в. (А.И. Герцен, Н.П. Огарев и др.), их труды, опубликованные за рубежом, могут быть отнесены к первому периоду ее становления. Однако в исторической литературе принято «первую волну», т.е. начало массовой эмиграции датировать двадцатыми годами XX в. Эти годы мы и примем за точку отсчета.

Этот период в годы «первой волны» эмиграции, начиная с 1917 до начала 30-х гг. – можно считать и первым периодом развития педагогической мысли в Российском Зарубежье. Возникновение национального образовательного пространства за рубежом, развитие общественно-педагогического движения, иллюзии и надежды на скорое возвращение и возможность готовить подрастающее поколение для будущей России, возникновение педагогических центров (обществ, институтов, кафедр), обусловили интенсивность научной жизни. В эти годы видными представителями российской эмиграции (В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, И. И. Лапшин, Н. О. Лосский, С. И. Четвериков и др.) созданы наиболее крупные педагогические и психологические труды, прошли съезды по вопросам образования, издавался журнал «Русская школа за рубежом», шли дискуссии и разрабатывались концепции по вопросам развития школы за рубежом. В учебных заведениях и в научных центрах была создана уникальная методическая литература, отражавшая идеи национального образования и его сочетания с мировым опытом обучения и воспитания.

Второй период – с начала 30-х до Второй мировой войны – это период кризиса эмиграции, начала вторичной эмиграции (в Америку, Австралию), а с ним растворения ареалов национальной среды и спада общественно-педагогического движения. Началось демографически естественное сокращение национального образовательного пространства, произошла переориентация большинства ученых на включение в научную жизнь стран проживания и уход в «чистую» теорию. В 1934 – 1940 гг. еще издавался в Праге журнал «Русская школа».

Можно выделить два, по крайней мере, пути развития педагогической науки с начала 30-х гг. Первый – это ее сохранение и развитие в тех «островках России», каким был в Париже Православный Богословский институт. Другой путь связан с процессами вхождения деятелей российской эмиграции в «чужое» научное пространство, иную культуру. Они как бы «имплантировались» в педагогическую среду стран проживания, образовав свою нишу и создавая там свои научные школы, сохраняя при этом свою

«русскость». Это С.И. Гессен, оказавший влияние на развитие польской и итальянской педагогики и публиковавшийся на всех языках Европы. Это П. А. Сорокин, живший в США и писавший свои работы по социологии образования на английском языке. Это Н. А. Ганц (N. Hans), ставший видным английским специалистом в области сравнительной педагогики. Это видный французский социолог и педагог Г. Д. Гурвич (G. Gurvitch) и многие другие.

Третий период – военный и послевоенный, когда фактически отпала необходимость в массовой русской школе (а в годы войны в странах Европы она была под запретом), и единственным лоном этнокультурного познания и общения стала семья и отчасти приходская жизнь. Для русских философов, педагогов, психологов, богословов эти годы стали годами тяжелых испытаний, новых скитаний и годами осмысления судьбы и новых реалий послевоенной России и ее будущего. Этому были посвящены работы Б. П. Вышеславцева, В. В. Зеньковского, И. А. Ильина, Н. О. Лосского, Г. П. Федотова и др.

Наряду с действовавшими центрами в Европе (В. В. Зеньковский, Л. А. Зандер в Париже и др.) в этот период возникли и новые центры, в частности, в США, где разрабатывались вопросы теории и методики преподавания русского языка (О. В. Кайданова-Берви, Н. П. Автономов и др.), в Чехословакии (А. В. Исаченко и др.), в Швейцарии (С. И. Карцевский – директор Славянского института). Центром религиозной педагогики стала и возникшая в 1947 г. в Нью-Йорке Свято-Владимирская духовная семинария (С. С. Куломзина) и т.п. В послевоенный период начинается научное осмысление культурного наследия российской эмиграции (П. Е. Ковалевский, Г. Адамович, Т. И. Алексинская).

В этот период происходит перемещение центров русской педагогической журналистики из Европы в Америку. Н. П. Автономовым издавались журналы «В помощь преподавателю русского языка в Америке» (1947 – 1966), «Русский педагогический журнал» («В помощь русской школе в Америке»). Н. В. Борзовым продолжалось издание журнала «День русского ребенка» в Сан-Франциско и др.

В послевоенные годы, в 1945 – 1951 гг., произошел определенный всплеск в деле русского образования за рубежом, связанный с образованием и воспитанием детей, угнанных на работы в Германию и оказавшихся в оккупационных зонах западных держав.

Необходимость социальной и педагогической защиты детей, оказавшихся «перемещенными лицами», привел к созданию общественно-педагогических организаций и изданию «Бюллетеня помощи русским детям за рубежом» (Нью-Йорк, 1945). В Мюнхене издавался общественно-педагогический журнал «Друг молодежи», журнал «Зарубежный учитель» (1946), выходили журналы для детей и юношества: «Витязь» – сборник национальной организации витязей, издававшийся Н. Ф. Федоровым в 1948 – 1951 гг.), скаутские журналы «Волчий след», «Искра» (русские скауты в Бельгии), «Одиночка», издания отрядов юных разведчиков «Голос разведчика», «Разведчик», «Пантюховец» и др. Детская пресса периода

«холодной войны» была крайне политизирована, в известной мере, дезориентируя насильно оторванную от отечества молодежь. Этот период развития русской школы и педагогики в зарубежье пока остается наименее изученным.

Таково общее видение периодизации русской педагогики Российского Зарубежья.

СЕРГЕЙ ГЕССЕН: ПЕДАГОГИКА ГУМАНИЗМА – ГУМАНИЗМ ПЕДАГОГИКИ*

Задача всякого образования – приобщение к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в человека культурного... Если проблема образования есть проблема культуры, то, очевидно, отрицание культуры, связанное с отрицанием истории, ведет и к отрицанию образования.

С.И. Гессен

Сергей Иосифович Гессен (1887 – 1950) – выдающийся представитель гуманистической педагогики Российского Зарубежья, философ, культуролог, правовед, филолог. Его имя известно и почитаемо во многих странах Европы, его работы оказали глубокое влияние на мировую педагогику. Однако ученый, волею судеб, оказавшийся в эмиграции, долгое время был неизвестен в своем Отечестве. До сего времени российский читатель смог прочесть лишь «Основы педагогики» – главный, но далеко не единственный труд С. И. Гессена. Его обширное научное наследие публиковалось в 20 – 50-е гг. XX в. в эмигрантской печати, в иностранных журналах и издательствах.

В этой книге удалось поместить лишь небольшую часть его работ, которые, как надеется составитель, позволят увидеть яркость и оригинальность педагогической концепции С.И. Гессена, ее личностно-ориентированную гуманистическую направленность.

С. И. Гессен родился 7 (18) августа 1887 года в г. Усть-Сысольске (ныне г. Сыктывкар). Детство его было драматичным. Оставленный матерью «незаконно рожденный сын ссыльного студента-юриста Иосифа Гессена после мытарств по чужим людям девяти лет был усыновлен собственным отцом и вошел в его большую семью.

В 1896 г. Гессен поступил в Первую Петербургскую гимназию, но в старших классах был исключен за участие в нелегальном союзе учащихся, сдав экзамены на год позже. Большое влияние на становление юной

* Публикуется впервые

личности оказали друзья отца И. В. Гессена – видного деятеля партии кадетов, ученого-юриста – П. Н. Милюков, Б. А. Кистяковский, Л. И. Петражицкий, В. М. Гессен, В. Д. Набоков и др.

Осенью 1905 г. С. И. Гессен становится студентом Гейдельбергского, а затем Фрейбургского университетов, обучается у известных немецких философов-неокантианцев. По возвращении в Петербург вместе с Б. В. Яковенко и Ф. А. Степуном он создает русскую секцию международного журнала «Логос». В 1914 г. С.И. Гессен начал педагогическую деятельность на историко-филологическом факультете Петербургского университета, читая наряду с философией и курс «История педагогических систем в связи с общей историей философии». Именно в этот период зарождается серьезный интерес Гессена к педагогике. «Педагогика была для меня совершенно неизведанной областью, однако я намеревался заняться ею всерьез. Спустя два года я уже нисколько не думал, что занялся несвойственным мне делом», – писал он спустя много лет в автобиографии¹. Педагогика становилась его призванием и делом жизни.

Важным и, увы, последним этапом научно-педагогической деятельности Гессена в России стал томский период его жизни. Министерство предложило Гессену возглавить кафедру философии и логики в Томском университете. Здесь практически оформились его «основы философской педагогики», начали публиковаться первые фрагменты будущей книги. Будучи деканом историко-филологического факультета он положил начало созданию системы университетского педагогического образования.

В 1921 г. Гессен возвращается в Петроград, где становится профессором кафедры педагогики университета. Однако голод, холод, репрессии против интеллигенции вынудили его покинуть Россию. За два года жизни в Германии и напряженного труда он завершил «Основы педагогики», которые были изданы в 1923 г. в Берлине русским издательством «Слово». Книга выходила позднее на латышском, сербском, болгарском, польском, чешском, итальянском языках. Одновременно он читал лекции в Берлинском университете и Русском научном институте в Берлине.

В 20 – 30-е гг. XX в. крупным культурным и научным центром российской эмиграции становится Прага. В 1923 г. Гессен возглавил здесь кафедру педагогики Русского высшего педагогического института им. Я. А. Коменского. Он принял активное участие в научной и общественной жизни эмиграции. Как писал В. В. Зеньковский, разносторонние дарования, живой темперамент и общественная деятельность выдвинули его «в первые ряды русских людей в эмиграции»². Он был профессором ряда учебных заведений Европы, выступал с лекциями в Париже, Берлине, Вене, Лондоне, Варшаве. Его статьи, обзоры, рецензии регулярно печатались в зарубежных педагогических журналах «Die Erziehung» (Лейпциг), «Učitel» (Белград), «L'Educazione Nazionale» (Рим), «Kultura pedagogiczna» (Краков) и др., вызывая оживленные дискуссии. По свидетельству Ф. Степуна, Гессен

составил «себе в Европе, в особенности в славянских странах, крупное имя своими философско-педагогическими трудами»³.

Особенно велика заслуга Гессена в создании и упрочении общественно-педагогического движения эмиграции 20-х годов. В 1923 году на Первом съезде деятелей русской эмиграции он был избран в состав Педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей и активно в нем работал на благо детей эмиграции. Гессен был организатором педагогических съездов эмиграции, инициатором создания и редактором журналов «Русская школа за рубежом» (1923 – 1929) и «Русская школа» (1934 – 1940), членом Совета Русского народного университета в Праге, вел Русский педагогический кружок, написал учебник русского языка для чехов.

С 1936 года начался последний, польский, период жизни Гессена. Кризис надежд на возвращение в Россию требовал интеграции в западное общество. У Гессена давно установилось научное сотрудничество с видными деятелями польской педагогики Е. Радлинской и М. Гжегожевской. Изданные в 1931 и 1935 годах – его «Основы педагогики» принесли ему известность и подготовили почву для переезда в Польшу. В Варшаве Гессен получил кафедру философии воспитания в Свободном университете, преподавал в университете и Институте специальной педагогики. Он постепенно находит свое место в польском педагогическом сообществе. Главными в этот период для Гессена, по его признанию, были проблемы построения демократической школы и философии воспитания.

Тяжелым испытанием для Гессена стала Вторая мировая война и фашистская оккупация Польши в 1939 – 1945 гг. Несмотря на опасности, он продолжал преподавательскую деятельность в подпольных учебных заведениях, «комплетах». В 1942 г. во время поездки на занятия он попал в облаву, был арестован и случайно избежал отправки в концлагерь. Пережил он и страшную личную трагедию: в концлагере погиб его сын Евгений, талантливый русский поэт.

В 1945 г. Гессен был приглашен на заведование кафедрой педагогики Лодзинского университета, где он читал курсы педагогики, истории философии, философии воспитания и права. Ему посчастливилось создать свою научную школу. «Я выполню этим свой долг перед Польшей, в которой нашел столько для себя благожелательности, искренней приязни, сердечной дружбы, подлинной любви. А может быть, среди моих учеников найдутся и такие, которые продолжат мое дело и выполнят то, что я сам уже не успею закончить», – писал он⁴. Известными польскими педагогами стали В. Оконь, Т. Новацкий, А. Валицкий, А. Каминский, В. Щерба и др. Он остался в их памяти человеком высоких научных и нравственных идеалов, искателем Истины и глашатаем Правды⁵.

В 1949 году в связи с созданием ЮНЕСКО возникла проблема привлечения крупных ученых для разработки «Всеобщей декларации прав человека». По просьбе Генерального директора ЮНЕСКО Гессен принял участие в работе Комитета по философским основам прав человека.

Последние годы жизни Гессена были омрачены изменением политического климата в Польше, давлением марксистской идеологии и гонениями на довоенную профессуру. Гессена относят к «реакционным эмигрантам» и отстраняют от заведования кафедрой, а затем и от преподавания в университете⁶. Гессен скончался 2 мая 1950 года в Лодзи.

С. И. Гессен достойно вошел в плеяду русских педагогов XX в., которые представляли «новую русскую педагогику» – педагогику, наиболее ярко отразившую гуманистические традиции на рубеже двух столетий. Его можно по праву считать родоначальником русской философии образования. Для русской педагогики, для Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и др. всегда было характерно обращение к ее философским истокам, однако Гессен поставил философию в центр своей педагогической концепции. Основным трудом Гессена «Основы педагогики» имел принципиальный подзаголовок «Введение в прикладную философию». Гессен писал: «Как теоретика педагогики меня привлекала задача показать, что даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам, и что борьба различных педагогических течений между собой есть только отражение более глубоких философских противоположностей... Как философа меня именно привлекала возможность явить в этой книге практическую мощь философии, показать, что самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение, и что пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы»⁷.

Как философ и историк педагогики Гессен стремился четко обозначить направление педагогической мысли, к которому себя относил. Это «педагогика культуры». Правда, он ставит знак равенства между ней и «гуманистической педагогией», называя ее еще и «персоналистической педагогией». Своими единомышленниками он считал известных педагогов и реформаторов образования в разных странах – Г. Кершенштейнера, Э. Шпрангера, Д. Дьюи, Т. Литта, Дж. Ломбардо-Радиче, С. Росса, Б. Суходольского и др.

Педагогическое кредо этого направления Гессен ярко выразил следующим образом. Воспитание – творческий процесс, который не может быть механизирован. Каждый воспитатель и преподаватель вырабатывает свой собственный метод, который изменяется в новой конкретной ситуации и по отношению к данному конкретному ребенку

Педагогика не рецептура ремесла, а наука о воспитании как творческом процессе, в котором и наставник, и воспитанник не повторяют раз и навсегда данный лучший образец, а действуют как неповторимые и творческие личности. Педагогика описывает стадии этого процесса, цели и задачи, выдвинутые перед ребенком в процессе его⁸.

С этой точки зрения, говоря современным языком, педагогика Гессена носит ярко выраженный личностно-ориентированный характер. Философско-образовательная система Гессена может быть расценена как

культурологическая, а если иметь в виду ее историзм, как культурно-историческая.

Гессен ставит актуальную для нашего времени проблему взаимоотношения между культурой и образованием. Он утверждает, что в конечном счете образование есть не что иное, как культура личности. «Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, нрава, хозяйства, превращение природного человека в культурного»⁹. А отсюда и структура педагогики как теории образования должна состоять из частных теорий нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования.

Гессен считал весьма важным для педагогики четкое определение целей, целеполагание. Главная педагогическая категория «образование» трактовалась им как раскрытие и оформление «внутреннего человека», духовное созревание личности, формирование им собственного «Я» на основе законов морали. Педагогическая система Гессена – личностно-ориентированная, то есть личность, ее индивидуальность и неповторимость рассматриваются ею в межличностных и коллективных взаимодействиях, в широком социальном и историческом контексте как цель, процесс и результат образования. Гессен рассматривает образование как процесс приобщения человека (изначально «природного человека») к культурным ценностям науки, искусства, религии, нравственности, права, экономики. В этой парадигме цели образования выступают как цели-задания, составляющие совокупность культуры и неисчерпаемые, по своему содержанию, поскольку отражают не внешнее давление, а внутреннее психологически мотивированное устремление личности. В этом, по Гессену, залог непрерывных достижений личности и бесконечного развития человечества. Гессен тонко видит диалектику образовательного процесса: «...Подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образующего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры»¹⁰.

Становление личности для Гессена – это работа над осуществлением целей-заданий. Однако для своего движения к индивидуальности личность должна задаваться не сиюминутными, а «сверхличными задачами». «...Могущество индивидуальности коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются тело и душа в процессе его образования и которые просвечивают в них, как задания его творческих устремлений»¹¹. Не отбрасывая других факторов, прежде всего социальных, Гессен отдает приоритет в образовании самой личности, ее мотивационно-деятельностному началу.

Методологию философского анализа Гессен распространяет и на историю педагогики, в которой он видит отражение тех или иных философских концепций, историю развития культуры в целом. Ведущей

тенденцией исторического процесса ему видится взаимодействие и столкновение различных культурных ценностей, в результате «междоусобной борьбы» одна из них обретает господство, налагая отпечаток на развитие культуры данной эпохи.

Гессен одной из важных идей своей философско-педагогической концепции считал идею Свободы личности. В качестве главнейших ценностей он определял Свободу, Личность, Индивидуальность, рассматривая их как ценности образования и культуры. Вера в свободу, вера в творческое начало личности дает ей возможность возвыситься над «самой собой». Диалектика свободы в том, что это великий Дар, но и Дар страшный. Вне свободы не раскрывается потенциал личности, но в свободе заложен и мощный источник трагедий и испытаний для человека. Одна из задач образования, в первую очередь, нравственного образования – «развитие в человеке свободы», воспитание и образование «к свободе» и через свободу. Но к этому лежит непростой путь, который личность проходит сама через творчество, через становление индивидуальности, через работу над целями-заданиями. Ошибочной он считал расхожую альтернативу свобода/принуждение. Свобода в воспитании это не отказ от принуждения, не его простая отмена, как это имеет место у Руссо и Толстого. Свобода и принуждение внутренне взаимосвязаны и поэтому в образовании всегда присутствует элемент принуждения. Дисциплина выступает как организованное принуждение, необходимое, чтобы жить и побеждать. Дисциплина, лишённая свободы, разрушает себя сама. Социально и психологически значима иная альтернатива – свобода/произвол. У свободы есть «двойник», личина, «имя ей произвол», формами произвола являются муштра и дрессура как искажения дисциплины, порождающие страх перед наказанием. Первостепенным фактором, определяющим «развитие в человеке свободы» является сама школа, которая должна быть правовым государством в миниатюре.

Стержнем педагогической концепции Гессена является антропологическая трактовка структуры личности, на основе которой он дал свое понимание воспитания. Критический анализ основных направлений современной философии, педагогики, психологии, психофизиологии – педагогического натурализма, экспериментальной педагогики и психологии, социологии образования и социальной педагогики, теории свободного воспитания, гуманистической педагогики и др. позволил Гессену целостно представить Личность и ее структуру и на ее основе показать свое видение воспитания как феномена. Более того, он полагал, что антропологический подход может лечь в основу научной классификации педагогических течений и позволит глубже понять сущность процесса воспитания.

Сложность воспитательного процесса неминуемо отражает сложность человеческого бытия, различные его уровни и ипостаси, в которых он выступает, утверждает Гессен. «Воспитание – сложный процесс, состоящий из нескольких слоев, один поверх другого, подобно геологической структуре земной коры»¹². Гессен дал всесторонний анализ как структуры личности,

так и наук, исследующих каждый отдельный иерархический пласт личности. Здесь он выделил три пласта или плана человеческого бытия – биологический, социальный, и духовно-культурный, а в конце 30-х годов ввел четвертый – благодатный, который он, следуя за Вл. Соловьевым, определял как Царство Божие. Последнее отражало изменение его отношения к религии, переход с просветительно-атеистических на религиозно-антропологические позиции. Соответственно этому названным выше пластам человеческого бытия и соответствуют «четыре уровня воспитания: как психофизического организма, как общественного индивида, как личности, включенной в культурную традицию, как члена царства духа»¹³. По Гессену, иерархически воспитание выступает разными своими уровнями и ипостасями, выполняющими свои функции в развитии личности.

Четвертый пласт, высший, – это план благодатного бытия, в котором воспитание выступает как Спасение, осуществляемое через любовь к ближнему и любовь к Богу, и ведет человека к личному бессмертию. В этом высшем, эсхатологическом смысле, для Гессена образование есть «забота о смерти», забота об идущих на смену поколениях, которым передается культурное наследство, живой поток творчества.

Гессен, без сомнения, один из первых русских компаративистов. Сравнительно-сопоставительный и сравнительно-исторический методы широко представлены во многих работах ученого. Сопоставительному анализу подвергаются философские и педагогические системы разных эпох, разных стран Европы и Америки, воззрения различных философов и педагогов – И. Кант и Ж.Ж. Руссо, Д. Дьюи и П. П. Блонский, Ж. Ж. Руссо и Л. Н. Толстой, Ф. Фребель и М. Монтессори, различные педагогические категории – личность и индивидуальность, свобода и дисциплина, игра и труд и т.п. Гессеном-философом владела идея преодоления односторонности известных классических педагогических концепций и реализации в педагогике синтеза разума и интуиции, монизма и плюрализма, рационализма и эмпиризма.

Как педагог-компаративист он обращается к анализу советской школы и педагогики. Совместно с соотечественником Н. А. Ганцем им написана книга «Educational Policy in Soviet Russia» (Лондон, 1930), вошедшая в круг авторитетных работ по педагогической советологии. Видя позитивные процессы, он подвергал критике принцип партийности образования и классовый подход к школьной политике, политизацию и бюрократизацию образования, утрату заявленных в первых документах советской власти о школе общечеловеческих ценностей. В таких условиях «и личность ребенка и автономия образования приносятся в жертву абсолютизму государства, превращаемого в плацдарм классовой борьбы...»¹⁴.

Понимание Гессеном образовательного процесса как процесса духовного созревания личности, протекающего на основе единства социальных условий и внутренних закономерностей, привело его к построению возрастной периодизации психического развития детей.

Еще в «Основах педагогики» Гессен, вслед за И. Кантом и П. Наторпом, применил к образовательному процессу диалектическую триаду социализации и образования личности, в основе которой лежит нравственное созревание растущего индивида по ступеням – аномии, гетерономии и автономии.

На ступени аномии («беззакония») ведущими факторами являются факторы природы, а не социума, произвольного существования ребенка. Это период дошкольного образования, в котором ведущей является игровая деятельность. Анализируя этот период, Гессен на основе изучения теорий игры Ф. Фребеля, М. Монтессори, Дж. Ломбардо-Радиче, русских педагогов Е. И. Тихеевой, Ю. И. Фаусек и др. показал недостатки и достоинства фребелизма и монтессоризма, их возможности в психобиологическом и социальном развитии детей. Его главный тезис: игра не должна вырождаться в забаву, в пассивное механическое упражнение отдельных функций и свойств. В ней должен «просвечивать» будущий урок, культивироваться творческое начало личности.

На ступени гетерономии («чужезаконности») идет процесс активного познания социальной жизни, ее законов и требований. Это этап школьного образования и наиболее разработанный Гессеном возрастной этап. Гессен предложил целостную теорию школы, которая базировалась бы на принципах равенства образовательных возможностей и демократической всеобщности, единства и целостности, многоуровневой дифференциации и фуркации образования и широко понимаемом трудовом начале. Она должна быть доступной для всех, ее содержание должно быть ориентировано на самостоятельный творческий труд, обеспечивающий самоактуализацию личностных потенций детей.

Особенно важное значение Гессен придавал дифференциации образования, которая определяет собой главную тенденцию развития образовательного процесса. Он обратил внимание на то, что несмотря на многообразие типов школы и их структуры, в мировой практике вырисовывается некий инновационный тип образования, тип школы будущего. Ему он представлялся как трехступенная единая трудовая школа, построенная на тройной дифференциации, обеспечивающая целостность и единство многообразия. Он видит тенденцию «вертикального» и «горизонтального» подхода к дифференциации школьного образования.

Вертикальная дифференциация отражает ступени психофизиологического и социального становления личности школьника. Гессен предложил природоведческую, родинovedческую дифференциацию на первой ступени, психологическую – на второй и профессиональную – на третьей. Горизонтальная дифференциация предусматривает индивидуализацию образовательного процесса с учетом особенностей содержания образования на каждой ступени, возрастных особенностей интересов и потребностей школьников.

Старшая ступень, по Гессену, – это школа социально-профессиональной ориентации, которая строится путем создания отделений

(профилей), вбирающих многообразие конкретных профессий, которые целостно отражают культурное (в широком смысле) содержание социальной жизни. Такая школа «становится поистине единым органическим целым, в котором примиряются личный интерес отдельного индивида и общий интерес социального целого...»¹⁵. Отстаивая идею дифференциации обучения, Гессен в то же время предостерегал против слишком узкого подхода к выбору специальных отделений, поскольку это может «взорвать» целостную систему знаний. Сегодня ясно, что Гессен прозорливо увидел те тенденции в развитии образовательных систем, которые только в последние десятилетия отчетливо проявились в системах образования многих стран. В этом направлении развивается и школа России.

Гессен заявил о себе как сторонник трудовой школы, которая стала господствующей в мировой и российской педагогике конца XIX – начала XX-го в. Ему была ближе позиция Д. Дьюи и Г. Кершенштейнера, чем утопический образ индустриально-трудовой школы будущего, представленный Блонским. Трудовая школа – это школа, в которой образование и труд не противопоставляются друг другу, это школа, где в центре стоят интересы личности, реализуемые через практическую деятельность, в процессе которой познается культурная жизнь человечества. Труд, для Гессена, в его широком понимании не сводится к производительному труду и выступает как источник гармонического развития личности.

Третья ступень развития личности, по Гессену, – это ступень автономии («самозаконности»), этап завершения формирования собственного «Я», нравственных императивов личности, убеждений и мировоззренческих позиций, независимых от идеологии и политики, внешних и случайных по отношению к нравственности целей, интересов, условий. Это ступень свободного самообразования и творчества, выбора форм университетского и внешкольного образования. Личность возвышается до самоутверждения своего «Я», осознания своей самооценки, сознательного и добровольного подчинения Долгу и Праву и высшего понимания Нравственности, основанной на ненасилии. Гессен не отрицает, как полагали некоторые его критики, зависимости личности от общества. Для него период юности – это период зрелости и ответственности за принимаемые решения и выбор своей судьбы, это период критического восприятия и оценки действительности, упрочения мировоззрения и творчества. Главные образовательные формы, в которых реализует себя личность, – это внешкольное образование, точнее, разные виды дополнительного образования и высшая школа.

Осознав известный схематизм описанной выше возрастной периодизации, в конце 30-х гг. Гессен предложил другую периодизацию, выделив шесть фаз психического развития, основанную на идее неравномерности развития психики детей. До 5 лет – это фаза интенсивного развития, с 5 до 7 – фаза «первого застоя»; с 7 до 11 лет – вновь фаза интенсивного развития, затем до 14 лет фаза «второго застоя». С 14 до 17 лет

– третья фаза интенсивного развития, «дозревания» и, наконец, до 21 года – фаза гармонизации или медленного развития.

Гессен в ряде работ уделил внимание проблеме мировоззрения личности, являющегося по его убеждению, результатом сложных взаимоотношений идеологии, образования и социализации, считая ее одной из стержневых для теории и практики. Выражая свою позицию, Гессен утверждал: «Без мировоззрения как жизненного отношения субъекта к мировому целому, отношения, включающего в себя наряду с представлением о мире и оценку его с точки зрения ценностей, а значит и некий жизненный идеал, без такого мировоззрения нет самосознания, а стало быть нет и бытия человека, как личности»¹⁶. Однако подлинное мировоззрение вырабатывается самой личностью, вооруженной методами научного познания бытия, в свободной духовной атмосфере. Его тревожила опасность индоктринации мировоззрения, когда «политике, понятой, как уничтожение врага, хотят предоставить примат в образовании»¹⁷.

Гессен дал возрастной анализ становления мировоззрения личности. Однако выступая против политизации образования и индоктринации личности, Гессен отстаивал необходимость политического образования и развития политической культуры.

Учитель, по убеждению Гессена, просто обязан иметь свою мировоззренческую позицию, он не может быть безразличным, иначе у него не будет авторитета. Но он также обязан быть терпимым к другим точкам зрения, не позволять своему мировоззрению «отвердеть». В гражданском обществе консолидирующим началом должно быть образование, в основе которого лежат чувства солидарности, согласия и терпимости.

Гессен – автор «новой» или «критической дидактики». Он проводит резкую грань между педагогикой и дидактикой двух эпох. «Педагогика XX столетия не верит в существование «наилучших методов» передачи готовых знаний и вдалбливания готового идеала».

«Старую» дидактику, связанную с именами Гербарта, Рейна, Циллера, Гессен считал непродуктивной. Ее парадигму он назвал «педагогизмом», характеризуя его как концепцию, рассматривающую дидактику как совокупность универсальных методов или технических приемов, призванных наиболее эффективно передать учащимся сумму готовых знаний и умений, сформировать в готовом виде принятые в обществе идеалы. Такая дидактика становится безличностной и вырождается в абстрактную нормативную теорию образования.

Для Гессена образовательный процесс – это процесс духовного созревания личности, протекающий на основе внутренних закономерностей, это процесс личностного взаимодействия учителя и учащихся, направленный на решение общих задач. Он требует от них совместного активного деятельностного участия в решении проблем, наполненных жизненным и личностно значимым культурным содержанием и смыслом. В нем доминируют субъект-субъектные отношения, выступающие и как цель, и как содержание, и как процесс, и как результат обучения. Задачей обучения

должны стать овладение учащимися «методом научного знания» и исследования, превращение его в «живое орудие мысли», благодаря которому они смогут познавать самостоятельно окружающий мир. «Методом научного знания можно овладеть только на сведениях, в связи со сведениями, а не отвлеченно от них... Но так как сведения приобретаются путем их открытия учащимися заново, путем их самостоятельного построения, одним словом – путем работы ума, то тем самым неизбежно также достигается и дисциплинирование ума, его способность анализировать и дедуцировать, также как достигается и возможное совершенствование его, как чисто психической способности». Проблемность, таким образом, выступает как важнейшая черта образовательного процесса, которая характерна использованием сравнительно-сопоставительного анализа и «метода заразы» как способов создания проблемных ситуаций.

Ученый по-новому определяет сущность методов учения и преподавания: метод является для него средством стимулирования ученика к самостоятельной активной и творческой деятельности, развития в нем потребностно-мотивационной сферы. Сердцевиной любого метода является пробуждение интереса, поэтому Гессен ведущим считает «метод заразы». Он должен пронизывать весь образовательный процесс и влиять на другие методы. Для Гессена интерес – это не занимательность, которая выступает как «личина», как суррогат интереса, а захватывающее личность погружение в деятельность, созидание нового для личности продукта мысли или труда. Его результат – психическое «заражение» творчеством.

Его привлекли Дальтон-план и лабораторный метод. Их анализу он посвятил ряд работ, высказавшись при этом против универсализации. Их ценность он усматривал в том, что учащиеся не заучивают готовые выводы, а получают возможность исследовать и самостоятельно осмыслить те приемы и способы научной работы, которые привели ученых к их научным открытиям. В этом он видел и воспитывающий момент: предостережение от всезнайства, от поспешных выводов, развитие умения точно передавать чужую мысль, добросовестно наблюдать с помощью уже известных приемов, применять и развивать принятые положения – таковы требования к самостоятельному уму школьника.

Гессен дал анализ основных форм организации образовательного процесса. Рассматривая в динамике три формы, «триаду»: игра – урок – творчество, он показал, как идет изменение их характера на различных ступенях образовательного процесса, обеспечивая его единство, целостность и преемственность.

Главная задача игры как метода обучения – подготовить ребенка к будущей работе. Она призвана развивать не только психические и физические функции организма, но, прежде всего, детскую «самость», формировать нравственные основы личности.

Урок рассматривается Гессеном как основная форма организации образовательного процесса, обеспечивающая продвижение личности от образования к самообразованию. Ее особенность в том, что между активным

ребенком и окружающим его внешним миром, стоит учитель как «посредник» между миром культурных ценностей и личностью. Постепенно по мере развития личности идет процесс ее «автономизации» и индивидуализации, благодаря которому посредническая миссия взрослого уменьшается, а затем вообще исчезает. Правильно организованный урок, с его точки зрения, предполагает его пронизанность творчеством как учителя так и ученика, совместная деятельность которых направлена на решение единой образовательной цели.

Особняком стоит третья стадия организации образовательного процесса, названная стадией «творчества». Это не форма в узкодидактическом смысле слова в отличие от урока или игры, а активный процесс включения личности в жизненно значимые для нее разнообразные формы деятельности, в идеале отражающие жизненные планы становящегося взрослым юноши. Гессеном дан анализ таких форм проявления и организации творчества как «образовательное путешествие», раскрывающее возможности развития личности, студенческое самообразование как основа становления творчески мыслящего специалиста, самоуправление и молодежные движения.

Гессен обратил внимание на преемственность и взаимопроникновение трех элементов знаменитой «триады». Любимое, часто повторяемое слово Гессена – «просвечивает». Так, в игре должен «просвечивать» урок, в уроке «просвечивать» творчество, в дисциплине – свобода и т.п. Замедление или ускорение имманентного процесса созревания ведет к искажению: игра становится формальной, урок сводится к технологии, творчество утрачивает свободу, свобода обретает личину произвола.

Гессен не мог пройти мимо проблемы учителя, т.к. «критический» подход в обучении требует и другого учителя – учителя, способного мыслить научно, давать образцы приложения научного метода, демонстрировать нюансы, тонкости научного анализа, «заражать» творчеством.

Философско-педагогическая концепция Гессена, пронизанная идеями гуманизма, педагогического сотворчества, духовности, устремленная в будущее и утверждающая идеи Добра, Истины и Красоты, несомненно, актуальна в наши дни. Обобщая сказанное в «Основах педагогики», Гессен писал: «Не сделать новое поколение таким же, каковы мы сами, но сделать его самим собой – задача поколения, дающего образование». Новому поколению предстоит обновить мир открытием «новых культурных достижений». И забота Учителя в том, чтобы помочь открыть этот Мир.

Примечания

- ¹ Зеньковский В. Памяти С. И. Гессена // Возрождение. Париж. 1951. Янв. – февраль. Тетр. 13. С. 195.
2. Hessen S. O sprzecznościach i jedności wychowania. Warszawa, 1939. S. 236.
3. Степун Ф. Бывшее и несбывшееся. Т. 1. Нью-Йорк, 1956. С. 174.

4. Гессен С. И. Мое жизнеописание // Вопросы философии. 1994. № 7 – 8. С. 159.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. С. 368.
6. Валицкий А. Послесловие к: С. Гессен. Мое жизнеописание // Вопросы философии. 1994. № 7 – 8. С. 187.
7. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Берлин. 1923. С. 8. (далее по этому изданию сокращенно – Гессен С.И. Основы педагогики).
8. Гессен С. И. Кризис демократии и новейшая эволюция школьных систем // Сборник статей, посвященных П.Н. Милюкову. 1853 – 1929. Прага, 1929. С. 85.
9. Гессен С. И. Основы педагогики. С. 366.
10. Гессен С. И. Основы педагогики. С. 365
- ¹¹. Гессен С. И., Новожилов Н. Ф. Школьная политика советской власти за 1927-1930 гг. // Русская школа за рубежом. 1931. № 34. С. 420.
12. Гессен С. И. Мое жизнеописание // Вопросы философии. 1994. № 7 – 8. С. 181.
13. Hessen S. J. Ruska pedagogika u XX veku // Učitel. 1939. № 9 – 10. S. 557.
14. Гессен С.И. Мировоззрение и образование // Педагогика Российского Зарубежья. М., 1995. С. 104.
15. Гессен С. И. Мировоззрение и образование // Педагогика Российского Зарубежья. М., 1995. С. 120.
16. Hessen S. J. Ruska pedagogika u XX veku. S. 557.
17. Гессен С. И. Основы педагогики. С. 227.

«ЗАГЛЯДЫВАЯ В ГЛУБИНЫ ДЕТСКОЙ ДУШИ...»*

Все педагогические усилия, какие вообще осуществимы, должны быть направлены на то, чтобы юное существо могло «найти себя» и творчески преобразовать свой состав, какой оно в себе находит, как взаимодействие наследственности, социальных и духовных влияний.

В. В. Зеньковский¹

Имя Василия Васильевича Зеньковского – известного русского философа и религиозного деятеля, педагога и психолога, видного деятеля общественно-педагогического движения российской эмиграции, ученого, мыслителя и человека, волею судьбы оказавшегося за пределами родной страны, сегодня становится одним из символов педагогического плюрализма

* Осовский Е.Г. «Заглядывая в глубины детской души...» // Зеньковский В.В. Педагогические сочинения. Саранск, 2002. С. 10 - 30

современной России. Зеньковский прожил большую, полную драматизма жизнь и прошел сложный и мучительный путь нравственных, философских, педагогических и религиозных исканий. Его наследие сегодня по праву возвращено Отечеству, и оно дает серьезный повод для размышлений о судьбах и путях развития российской педагогики.

Василий Васильевич Зеньковский родился 4 (16) июля 1881 года в г. Проскурове Подольской губернии (ныне г. Хмельницкий на Украине). Дед его был священником, отец смотрителем городского двухклассного училища и по совместительству церковным старостой, мать – учительницей. В это училище и поступил в 7 лет Василий. В 11 лет он был принят во Вторую Киевскую гимназию и жил в пансионе. Гимназия, которую юноша окончил в 1900 г. с золотой медалью, была классической, в ней преподавали два древних языка (латынь и греческий), французский и немецкий и, естественно, русский с церковно-славянским. Следует заметить, что эту гимназию с успехом закончили хирург и священнослужитель В. Ф. Войно-Ясенецкий (1896), лингвист Л. В. Щерба, философ и психолог Г. Г. Шпет (1898), педагог и психолог П. П. Блонский (1902), режиссер А. Я. Таиров (1904) и др.

В «Curriculum vitae», представленном в 1912 г. магистрантом В. В. Зеньковским для получения должности приват-доцента Киевского университета им. Св. Владимира, события этих лет изложены так: «...По окончании гимназии я поступил на естественный факультет Университета Св. Владимира, где пробыл 4 года. Перейдя на последний курс, сдав свои зачетные работы и имея зачет 6 семестров, я перешел на филологический факультет, куда меня давно влекли мои интересы по философии (еще будучи естественником, я 3 года занимался под руководством профессора Челпанова в его Психологической семинарии). Пробыв 5 лет на филологическом факультете, я окончил его по классическому отделению (в мае 1909 г.). За время моего пребывания на филологическом факультете я занимался под руководством Челпанова (6 лет в его семинарии), проф. Гилярова, прив.-доцента Тихомирова, проф. Кнауэра, проф. Лециуса, писал работы, часть которых была напечатана в разных изданиях. По представлению факультета я был утвержден г. Министром Народного Просвещения профессорским стипендиатом при кафедре философии, с назначением мне стипендии на 2 года (с 1 января 1910 г.). В марте 1912 г. я выдержал магистерский экзамен, а в апреле того же года читал 2 пробных лекции для получения звания доцента.

По окончании Университета я был утвержден г. Попечителем Округа преподавателем в следующих высших и средних учебных заведениях: 1) на вечерних женских курсах А. В. Жекулиной, где я читаю Введение в философию; 2) во Фребелевском Институте, где я читаю логику и общую педагогику; 3) в мужской гимназии М. А. Стельмашенко, где преподаю психологию и логику; 4) в женской гимназии М. Ф. Стельмашенко, где я преподаю педагогику; 5) в женской гимназии Е. А. Крюгер, где преподаю педагогику.

По приглашению г. Попечителя Округа в ноябре 1911 г. я читал две лекции по психологии при Педагогическом музее имени Цесаревича Алексея <...>². Этот архивный документ позволяет преодолеть разночтения в отношении начального этапа научно-педагогической деятельности Зеньковского.

Юношеские годы были сложными для становления мировоззренческих позиций молодого человека. В годы учения, еще в пятом классе, юноша пережил духовный кризис веры. Будучи по семейному воспитанию религиозным мальчиком, в гимназии он увлекся Белинским и Писаревым. «Для меня наступила пора страстного и нетерпеливого радикализма: Писарев разбил мои верования, втягивал меня в новый для меня мир, где высший авторитет и главная сила – наука, где доводом является позитивистская формула Писарева: «Слова и иллюзии гибнут, а факты остаются». Во всяком случае мое прежнее религиозное миропонимание как бы стусебалось, без боя сдало все свои позиции»³. Всепоглощающая вера в естественные науки привела его на естественный факультет, о чем он впоследствии сожалел. Но и здесь он, благодаря Г. И. Челпанову, увлекся гуманитарными науками и вошел в мир философии и психологии, стал активным участником психологического семинара. Но еще в 17 лет в руки юноши попали «Очерки психологии» (М., 1896) известного датского философа и психолога Херальда Гёффдинга, которые пробудили вкус к психологии и к исследованию. Другим увлечением молодого Зеньковского, которое пронизало всю его жизнь, было увлечение русской литературой, Ф. М. Достоевским, Л. Н. Толстым, особенно Н. В. Гоголем, философской поэзией. Изучение Канта и философов-неокантианцев и, особенно, русских философов Вл. Соловьева и Л. М. Лопатина, привели юношу к мысли, что религия и наука, находясь «в разных планах духовной жизни», не противоречат друг другу. Все это постепенно позволяет ему преодолеть духовный кризис и возвращает его в лоно религии. Особенно велико было воздействие на юношу трудов Вл. Соловьева. В Соловьеве Зеньковского привлекали стремление осуществить синтез философской и богословской мысли, западной и восточной культурной традиции, рационального и мистического типов философствования, заложенная им традиция русской метафизики всеединства. Будущее человечества Зеньковский, как и Вл. Соловьев, связывал с синтезом религии, науки, философии и искусства. Как писал впоследствии профессор С. Верховской, он «...прошел через влияние соловьевской школы. Он освобождался от него с каждым годом, но никогда открыто не порывал с ним»⁴.

В 1904 г. Зеньковский переходит на историко-филологический факультет, где увлеченно занимается наукой, особенно литературой, философией и психологией, приобретает научное имя первыми литературными опытами, печатаясь в «Педагогической мысли», университетских и других изданиях. 9 лет пребывания в Киевском университете сыграли важную роль в становлении Зеньковского как ученого и общественного деятеля, хотя и принесли ему немало переживаний и

личных утрат, о которых он пишет на склоне лет в воспоминаниях «Из моей жизни».

Важным этапом в его жизни стала работа во Фребелевском женском педагогическом институте, который был открыт Киевским Фребелевским обществом в 1908 г. для подготовки высококвалифицированных работников дошкольного воспитания. Придя в его стены в 1909 г. преподавателем логики, педагогики и психологии детства, через два года Зеньковский был избран директором института. Ему принадлежала инициатива организации экспериментальной работы по социальной педагогике, психологии детства, по другим проблемам, в частности, по формированию привычек у детей.

По завершении магистратуры в 1912 г. Зеньковский избирается приват-доцентом Киевского университета, возглавляет полученный им в наследство от профессора Г. И. Челпанова, уехавшего в Москву, Психологический семинарий, в котором начал работать еще в студенческие годы и провел в нем все девять лет, занимаясь теоретическими и прикладными вопросами. В 1913 – 1914 гг. состоялась его научная поездка по университетам Германии, Австрии, Италии, обогатившая знакомством с разными направлениями западной психологии и педагогики. Начало войны застало Зеньковского в Германии, и он не без приключений и потерь вернулся на Родину, в Киевский университет. По воспоминаниям бывшего студента университета, позднее известного философа В. Ф. Асмуса (1894 – 1975), несмотря на вынужденное опоздание к началу занятий, Зеньковский быстро овладел аудиторией, «с увлечением, местами вдохновенно» читал курс психологии, удивляя слушателей своей эрудицией, умело интегрируя философию, логику и психологию⁵.

Ведущее место в научных интересах молодого Зеньковского заняла проблема личности и становления ее психики. Это обусловило и тему его магистерской диссертации «Проблема психической причинности», которую он в апреле 1915г. защитил на заседании совета историко-филологического факультета Московского университета⁶. Официальными оппонентами при защите диссертации молодого ученого выступали его учитель проф. Г. И. Челпанов (1862 – 1936) и историк философии и психологии проф. В. Н. Ивановский (1867 – 1939). Неофициальным, «частным», оппонентом был Г. Г. Шпет (1879 – 1938), высказавший ряд доброжелательных, хотя и критических замечаний соискателю⁷.

По возвращении в Киев в 1916 г. Зеньковский назначается и.д. экстраординарного профессора по кафедре философии Киевского университета им. Св. Владимира. Этому немало способствовал направленный в адрес факультета отзыв известного философа и историка философии профессора А. Н. Гилярова (1855 – 1938), в котором он писал: «Трижды объявленный конкурс для замещения кафедры философии оказался бесплодным. Объявлять конкурс снова значило бы откладывать на долгий срок это замещение. У нас есть вполне достойный кандидат на кафедру в лице приват-доцента В. В. Зеньковского, защитившего 5 апреля в Москве магистерскую диссертацию. Зная наличие сил, которые могли выступить на

новом конкурсе, едва ли можно сомневаться, что преимущество осталось бы за Зеньковским. Целесообразно поэтому заместить кафедру Зеньковским, минуя конкурс...». Далее он дает анализ опубликованных трудов молодого ученого, указывая на оригинальность и самостоятельность научных выводов.⁸

В этот период началась и активная общественно-педагогическая деятельность Зеньковского. Он возглавил Киевское Фребелевское общество, которое проводило большую работу по организации дошкольных учреждений нового типа. В разгар первой мировой войны вместе с другими членами общества он провел социально-педагогическое и психологическое исследование «Дети и война». Пацифистский пафос исследования и замысел опубликованного сборника был в стремлении «до конца взглянуть в жуткую бездну детского горя», приносимого войной, и защитить подрастающее поколение от деформирующего воздействия войны на детскую психику⁹.

Он, увы, не подозревал, что вскоре ему вновь придется столкнуться с еще более страшными проблемами детей, искалеченных войнами, революцией и эмиграцией.

С 1905 г., со студенческих лет, Зеньковский активно участвует в общественно-религиозном движении, в создании Киевского религиозно-философского общества им. Вл. Соловьева, избирается заместителем, а в 1910 г. его председателем. Революционные события в России и на Украине обозначили резкую грань в жизни, судьбе и научной биографии Зеньковского. Февральская революция вызвала большой духовный подъем, пробудила надежду и веру в идеалы демократии и свободы. Он писал в эти дни: «В новых условиях русской жизни призываются к широкой активности те слои населения, которые не принимали до сих пор большого участия в строительстве нашей жизни. Высокая ответственность возлагается теперь на русских граждан, судьба России отныне всецело в руках самого народа»¹⁰. Полный либеральных иллюзий, он принял участие в работе Украинского народного университета, читая там лекции по истории философии, сблизился с украинским духовенством. Как писал потом Зеньковский, «это было настоящей и ненужной ошибкой в моей жизни, очень много создавшей мне позже осложнений...»¹¹. Одним из них было вовлечение в большую политику. В течение пяти месяцев 1918 года он занимал пост министра вероисповеданий в правительстве гетмана Скоропадского, надеясь «послужить устройению Украины в интересах России, борясь против сепаратизма и русофобства»¹². Впрочем, министерский опыт навсегда отвратил его от участия в политических играх. К тому же ценой участия в политике стала утрата Родины и семьи.

Первый период вынужденной эмиграции Зеньковского связан с Югославией (1919 – 1923). В Белграде он вошел в круг видных деятелей эмиграции, а в 1920 г., хотя и не сразу, стал профессором философии и экспериментальной психологии Белградского университета. Здесь же он читал лекции на богословском факультете, где обучалось много русских студентов и сблизился с членами студенческого православного кружка,

созданного Н. М. Зерновым¹³. Как активный общественный деятель, Зеньковский не мог стоять в стороне от проблем и забот российской эмиграции в Югославии. Он вошел в состав Верховного совета по делам русских школ при Министерстве просвещения, был одним из создателей Общества русских ученых в Королевстве Сербии, Хорватии и Словении, стал его секретарем, входил в Русскую академическую группу¹⁴. Несмотря на занятость, в эти годы ему удалось продолжить свои эксперименты по детской психологии и подготовить к печати книгу «Психология детства», вышедшую позднее (1924) в Лейпциге. Почти одновременно в Загребе на сербохорватском языке впервые была опубликована еще одна книга – «Русские мыслители и Европа» (1922).

Одним из крупнейших центров российской эмиграции стала Прага. В 1923 г. по инициативе Русской академической группы и при финансовой поддержке правительства Чехословакии здесь был создан Русский Высший педагогический институт им. Я. А. Коменского. По замыслу, институт не имел аналогов в истории высшего образования России. Его целью стало повышенное научно-педагогическое образование, подготовка инструкторов для «продуктивной школьно-административной деятельности», по существу, подготовка менеджеров образования для будущей России. В него принимались в качестве слушателей лица с законченным высшим образованием, а также учителя, имеющие педагогический стаж. Не скрывалась и цель – дать возможность приложить свои силы к подготовке учительства для русской профессуры.

Зеньковский принял приглашение занять кафедру в нем и переехал в Прагу. Начинается очень насыщенный и плодотворный для него период жизни и творчества. Он вошел в состав Педагогического совета института вместе с такими известными учеными, как профессора С. Н. Булгаков, С. И. Гессен, А. А. Кизеветтер, И. И. Лапшин, Н. М. Могилянский и др. Возглавив кафедру педагогической психологии и экспериментальной педагогики, Зеньковский вел весь блок психологических дисциплин: общую психологию (1 семестр), психологию детства и школьного возраста (2 семестр), педагогическую психологию (3 семестр), психологию детства (3 семестр), психотехнику в школе (3-4 семестры)¹⁵. Он подготовил к изданию обширную программу и лекционный курс по общей психологии. В «Пражском архиве» хранятся подробные комментарии к читавшимся им курсам. Под его руководством студентами и преподавателями института и русских гимназий было проведено крупное социально-педагогическое исследование детей эмиграции, в которое было вовлечено 2 400 детей разного возраста. Публикация его результатов в книге «Дети эмиграции» (Прага, 1925) вызвала резонанс во всем мире. «Детская душа в наши дни» – так назвал Зеньковский свой анализ детских горьких сочинений-воспоминаний о России, революции, гражданской войне, эмиграции.

Благодаря научному и общественному авторитету, в 1923 г. Зеньковский на Первом педагогическом съезде российской эмиграции был избран председателем Педагогического Бюро по делам низшей и средней

русской школы за границей, своеобразного Министерства просвещения Зарубежной России. Его активная деятельность способствовала тому, что решались многие проблемы финансирования и организации школьного дела в различных странах Европы, подготовки учительства, социальной защиты детей-эмигрантов, создания и обсуждения программно-методического обеспечения русской зарубежной школы.

Зеньковский сыграл важную роль в становлении и деятельности педагогического журнала «Русская школа за рубежом» (Прага, 1923 – 1929), был членом его редколлегии, публиковал статьи, доклады, обзоры, рецензии. Он редактировал «Бюллетень» Педагогического Бюро (1923 – 1926), а также способствовал изданию альманахов для детей «Русская земля» и «Русский колокол», которые были проникнуты пылким патриотическим чувством, любовью к России, призывали молодое поколение к пониманию истинной сути исторического пути России и ее будущей роли.

Погруженный в организационные и финансовые проблемы русской зарубежной школы, он не оставлял научной деятельности, написав в эти годы немало работ по проблемам образования и педагогики. Любимым детищем Зеньковского было Русское студенческое христианское движение (РСХД). В 1923 г. по его инициативе в Пшерове (Чехословакия) состоялся съезд русской православной молодежи, заложивший основы этого движения, которое он возглавлял почти 40 лет, до конца своей жизни.

В 1926 г. из-за возникших финансовых проблем Русский педагогический институт им. Коменского был закрыт. Профессура лишилась материальной поддержки чехословацкого правительства. И Зеньковский принимает решение о переезде в Париж. Однако в том же году Зеньковский и его ученица С. С. Шидловская получили приглашение Христианского Союза Молодых Людей (YMCA – Young Men's Christian Association) и Фонда Рокфеллера совершить научную поездку в США для изучения организации внешкольного религиозного воспитания и образования¹⁶. Зеньковский ознакомился с деятельностью Йельского университета и воскресных школ. Следствием поездки стало создание Бюро по религиозному образованию детей и молодежи в эмиграции.

Самым длительным для Зеньковского стал парижский период его жизни, а Франция – второй родиной. Сюда он переселился в 1926 г. Ученый принял активное участие в основании Православного богословского института им. Сергия Радонежского, во главе которого стоял митрополит Евлогий. Зеньковский в разное время возглавлял кафедры философии, психологии, педагогики, вел философские дисциплины, психологию, апологетику, историю религий и до конца дней своих был профессором института.

С парижским периодом жизни связан глубокий пересмотр религиозно-философских и педагогических воззрений Зеньковского. Он принадлежал к Западно-Европейской многонациональной православной церкви – одной из трех ветвей русского православия в зарубежье, которое наиболее плодотворно проявило себя в педагогике. В ее юрисдикции находились

связанные с общественно-религиозной деятельностью Зеньковского Русское христианское студенческое движение, Богословский институт с религиозно-педагогическим кабинетом и др. Рядом с ним здесь работали такие ученые, как Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Б. П. Вышеславцев, С. Л. Франк и др. В 1944 г., после смерти С. Н. Булгакова, Зеньковский стал деканом Богословского института. Недавно изданные лекции по педагогике, читанные Зеньковским в послевоенные годы в институте, свидетельствуют о глубоком понимании им проблем мировой педагогики, знании ее современных проблем и направлений.

В 1927 г. в Свято-Сергиевском подворье Зеньковский создал Религиозно-Педагогический Кабинет, издавал и редактировал «Бюллетень Религиозно-Педагогического Кабинета» (1926 – 1934), а затем «Бюллетень религиозно-педагогической работы с православной молодежью» (1934 – 1939), сборник «Вопросы религиозного воспитания и образования» (вып. I – III. 1927 – 1929), проводил совещания по вопросам религиозно-педагогической работы. В недрах Православного богословского института в Париже им было создано целое направление русской православной педагогики, к которому принадлежали Н. Н. Афанасьев, К. А. Ельчанинов, Л. А. Зандер, И. А. Лаговский, С. С. Куломзина, прот. С. Четвериков, А. С. Четверикова и др. Помимо множества статей на темы педагогики, психологии, богословия, этики, истории литературы Зеньковский в этот период написал ряд важных работ, характеризовавших эволюцию его педагогических воззрений. Это книги «Русские мыслители и Европа» (1926), «Беседы с юношеством по проблемам пола» (1929), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (1934), «Русская педагогика в XX веке» (1933), статьи «О национальном воспитании» (1929-1931), «Коренная проблема современной педагогики» (1935) и др.

Живя в Париже, Зеньковский продолжал активно участвовать в работе Педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. Он был организатором педагогических съездов эмиграции: по проблемам дошкольного воспитания (1927), внешкольного образования (1928), по воспитанию школьной молодежи (1929), провел ряд совещаний по религиозно-нравственному образованию и воспитанию, выступал на них с докладами. Примечательно, что в 1929 г. он выступил сразу с несколькими докладами на Пражском съезде по вопросам воспитания русской молодежи за рубежом, дав социально-психологический анализ духовного состояния эмигрантской молодежи и указав задачи и средства ее нравственного и религиозного воспитания¹⁷. В 1933 г. в Брно Зеньковский выступил на Всеславянском съезде с докладом по проблемам психологии детства.

Вместе с С. И. Гессеном, Г. Я. Трошиным и др. как учредитель и член редколлегии он заботился о создании и деятельности нового научно-педагогического журнала «Русская школа» (1934 – 1940) и «Вестника» Педагогического Бюро по делам русской низшей и средней школы за границей (1927 – 1932).

В 1939 году, за день до объявления войны, французские власти арестовал и Зеньковского. 14 месяцев пребывания в заключении резко изменили духовную жизнь и судьбу мыслителя. По выходе из заключения он принял решение о священничестве, и в марте 1942 г. был рукоположен митрополитом Евлогием в сан протоиерея.

В послевоенный период Зеньковский углубленно занимается вопросами истории русской философской мысли. Созданный им двухтомный труд «История русской философии» принес автору международное признание, стал после перевода на английский язык (1953) самым авторитетным источником изучения истории русской философии. По мнению российского философа В. В. Сапова, «по охвату материала и глубине интерпретации это исследование до сих пор остается непревзойденным»¹⁸. За эту книгу в 1948 г. ему была присуждена степень доктора философии.

В эти годы отец Василий Зеньковский все более отдается пастырской деятельности в домовый церкви РСХД (Парижской Введенской церкви) и проблемам православия и богословского образования. Авторы многочисленных воспоминаний с благодарностью и благоговением говорят о его преданности пастырскому служению, любви и человечности, заботливости и внимании к успехам своих учеников и коллег, о чувстве независимости и в то же время стремлении выслушать конфликтующие стороны, примирить и найти приемлемое решение.

Написанные в послевоенные годы богословские труды («Апологетика», «Основы христианской философии» и др.) тесно связаны с его размышлениями этих лет по проблемам православной педагогики и психологии. Из педагогических работ этого периода следует назвать книгу «На пороге зрелости» (1948, 1950), статью «Нужно ли педагогу иметь мирозерцание?» (1959), переиздание книги «Русская педагогика в XX веке» (1960), циклы статей по вопросам религиозной педагогики и истории русской педагогики, опубликованные в «Бюллетене» Религиозно-педагогического кабинета и «Вестнике РСХД». Глубокий смысл для понимания истоков русской педагогики имел выход «Истории русской философии». Одним из важных практических дел Зеньковского было создание в 1949 г. Высших женских богословских курсов в Париже, которые просуществовали более 20 лет.

Свое духовное состояние и разочарование, отношение к вопросам культуры, просвещения, науки, политики Зеньковский наиболее полно выразил в этюде «Наша эпоха», который посвящен противоречиям и конфликтам послевоенного развития мира и их воздействию на развитие человечества и духовной жизни личности. Неустроенность личности, по мнению Зеньковского, является результатом односторонности в ее развитии, разрыва между интеллектуальной, духовной и социальной жизнью личности.

Для России он считал главным сохранение исторической самобытности. В обращении к молодежи он писал: «Погружение в великое наследие прошлого России охраняло мою связь с нею во все годы изгнания, а близкое знакомство с Западом только усиливало во мне сознание русского

своеобразия, сознание особых путей России»¹⁹. При этом он подчеркивал коренное родство с Западом, опасаясь в то же время «ядовитого дыхания секуляризма», которым, по его мнению, отравлены западные люди.

Умер Зеньковский после продолжительной болезни 5 августа 1962 г. в Париже и покойся на русском кладбище Сент-Женевьев-де-Буа. Об оптимизме и жизненном мироощущении его в последние годы лучше всего говорят такие слова самого мыслителя, сказанные незадолго до кончины: «Вот мне 80 лет исполнилось, и в душе моей, когда я думаю о моей жизни, ликование, столько света было в моей жизни, столько душ я узнал и полюбил, а музыка, мир идей? Все это от земли, во все мы входим горячо (порой охватит скорбь), но я благодарю Бога за свою жизнь. Дай вам Бог любить жизнь»²⁰.

* * *

Василий Васильевич Зеньковский – оригинальный и многогранный в своем творчестве русский мыслитель XX в. Он один из немногих современников смог предложить свою философско-педагогическую систему, стоящую на стыке гуманитарных наук его времени – философии, педагогики, психологии, богословия, культурологии и литературы. В его взглядах нашли выражение сплав русской и западноевропейской культуры и образованности, его соединение с православием.

Отстаивая самобытность и оригинальность русской философии, Зеньковский подчеркивал антропоцентризм философских исканий, в фокусе которых человек, его судьба и пути его восхождения к Истине. Он отмечал, что в своей значительной части русская философия не теоцентрична. Иначе говоря, ему виделся огромный общечеловеческий потенциал философии, а вместе с ней и русской педагогики. Первым из педагогов Зеньковский дал очерк русской истории педагогики XX века, соединив и связав в нем Россию, Российское Зарубежье и советский период. Ему принадлежит и первый обзор истории русской православной педагогики XX в.

Самого Зеньковского можно по праву отнести к плеяде представителей «новой русской педагогики», педагогики рубежа двух веков, представленной именами П. Ф. Каптерева и В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля и С. Т. Шацкого, П. Ф. Лесгафта и А. Ф. Лазурского, Г. Я. Трошина и А. П. Нечаева, С. И. Гессена и М. М. Рубинштейна, блестящий анализ которой он дал в очерке «Русская педагогика в XX веке». Он считал вполне правомерным – при общности исходных позиций – наличие различных направлений в ее развитии, которые связаны с философско-психологическими установками их авторов. В то же время общими чертами педагогики XX века Зеньковский считал идущие от русской философии идеи антропоцентризма, гуманизма, религиозности, социальности и целостности личности, уважения к личности ребенка и свободе его развития. Будучи религиозным философом и ученым, Зеньковский не видел противоречия между наукой и религией. В одной из рецензий он писал: «Наука не должна приспособливаться к религии, *но и религия не должна приспособливаться к науке*. Верно то, что религия и наука *учат об одном и том же*»²¹.

При анализе педагогических, в том числе и историко-педагогических, воззрений Зеньковского нельзя не иметь в виду, что становление его философско-педагогической системы – в силу драматических жизненных обстоятельств и в связи с развитием и углублением философских и религиозных мировоззренческих установок – прошло в своем развитии несколько этапов, каждый из которых все более убеждал его в необходимости построения религиозно-философской системы воспитания на основе христианской антропологии. Этапы, которые отражают эволюцию его философско-педагогических воззрений, фактически совпадают с кардинальными изменениями в личной и общественной жизни. Поэтому можно говорить о киевском, белградско-пражском и парижском этапах развития его мировоззренческих установок и динамики педагогических взглядов. За эти годы Зеньковским пройден путь от неконфессиональной гуманистической педагогики, строящейся на религиозных началах, до православной педагогики «духовного устройства», основанной на христианской антропологии, от идеологии педагогического плюрализма до «мировоззренческой» религиозной педагогики, единственно выражающей, с его точки зрения, ее общечеловеческий характер и суть русской души и воспитания.

Своеобразие и оригинальность педагогической концепции Зеньковского в том сложном переплетении факторов и источников, ее питавших и их самобытной интерпретации в контексте его философских, психологических и религиозно-педагогических воззрений, хотя на разных этапах жизни мыслителя действовали различные доминанты: одни факторы и источники становились более значимыми, роль других ослабевала или сходила на нет. Так или иначе на протяжении всей жизни для Зеньковского были существенны:

- мировая и русская философская мысль, освоению и интерпретации которой посвятил свои труды ученый, антропологизм (антропоцентризм), религиозность и социальность его философских взглядов;

- отечественная и зарубежная богословская мысль, христианский гуманизм, широта и неортодоксальность религиозных воззрений, экуменизм, пастырский опыт священника и участие в религиозных общественных движениях;

- русская классическая педагогика, воззрения таких «зодчих русской культуры», как Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, С. А. Рачинский и др., их гуманистический и религиозно-педагогический потенциал, глубокое понимание состояния, путей, направлений и тенденций развития русской педагогики в XX веке;

- философские, психологические, духовно-нравственные, религиозные идеи великой русской литературы – А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, их восприятие проблем человека, смысла жизни и смерти, условий и факторов его бытия, которые были ему близки как филологу, писателю и мыслителю;

- история, теория и практика образования в зарубежных странах, критический анализ ведущих направлений педагогики и психологии Европы и Америки, ориентированных на развитие личности, которые он изучал, на которые опирался и развивал;

- русская и зарубежная психология, на базе творческого изучения которой появились его оригинальные работы по психологии личности, детства, пола, педагогической и религиозной психологии и истории психологических учений, высокая исследовательская психологическая культура ученого.

Значительное влияние оказала и активная организационно-педагогическая деятельность Зеньковского по созданию русской системы образования за рубежом, учитывавшая национальный менталитет, реалии западного образа жизни, инновационный педагогический опыт предреволюционной России, а затем и школы эмиграции.

Определяющим, пронизывающим все научные и религиозные искания Зеньковского, было понятие Личности и связанные с ним долгие размышления о ее природе, предпосылках возникновения ее сознания, ее индивидуальности, связях личности и общества, личности и религии, личности и свободы.

Проблему человека и его воспитания Зеньковский рассматривал в контексте единства и самостоятельности трех граней его научных и духовных интересов – религиозной философии, педагогики и психологии, предложив уникальную формулу жизни и судьбы человека: «Путь человека на земле стоит под знаком «креста» (у каждого человека, по учению Господа, «свой крест», что обеспечивает несравнимость и своеобразие каждой личности), т.е. внутреннего закона, по которому может быть восстановлена утраченная (хотя в основе своей и неразрушенная) цельность в человеке. Отсюда понятна центральность в человеке его моральной жизни; освобождение от власти «душевных» движений, одухотворение всего состава человека есть вместе с тем наша подготовка к торжеству вечной жизни в человеке. Все педагогические усилия, какие вообще осуществимы, должны быть направлены на то, чтобы юное существо могло «найти себя» и творчески преобразовать свой состав, какой оно в себе находит, как взаимодействие наследственности, социальных и духовных влияний»²².

Принцип личностной ориентации становится одним из основополагающих для педагога, обуславливая не только направленность педагогического процесса, но и организацию его в различные периоды детства, отбор содержания воспитания и обучения, а также выбор средств и форм педагогического воздействия и взаимодействия. Личность для Зеньковского неповторима своим бытием, обусловленным метафизическим ядром, не выводимым из психики, а лишь объективирующимся через нее. Развивая свою концепцию образования личности, Зеньковский подходил к ней как к феномену, имеющему свою собственную логику развития, относительную независимость и самостоятельность по отношению к внешней среде, отличающемуся способностью к саморазвитию,

самодвижению и самотворчеству. Принцип индивидуальности личности Зеньковский рассматривал как коренной принцип воспитания и образования, отстаивая, однако, примирение «правды индивидуализма» с «правдой универсализма», имея в виду связь индивидуального и коллективного начал в личности, опасность эгоцентризма.

Во взглядах и психолого-педагогических построениях Зеньковского одной из самых важных является проблема свободы, глубокое убеждение в праве человека на свободу. В целом его позиции совпадали с взглядами многих педагогов Российского Зарубежья, которые обращались к теме «воспитания к свободе». К ней обращались Н. О. Лосский и И. А. Ильин, С. И. Гессен и С. Л. Франк, другие, ибо эта проблема в наибольшей степени отражала трактовку ими основных категорий педагогики - воспитания и самовоспитания, развития и самоутверждения личности. Ильин писал: «Надо воспитать себя к свободе; надо созреть к ней; дорасти до нее; иначе она станет источником соблазна и гибели»²³. По Гессену, нравственное воспитание «сводится к развитию в человеке свободы». Одна из опасностей на этом пути - «двойник» свободы, ее личина, имя которой произвол²⁴. Если у Гессена связь свободы и ответственности рационалистична и осуществляется через творчество, то Зеньковский видит ее иррациональные истоки. По Зеньковскому, «система воспитания к свободе есть система приобщения к истине»²⁵. Усвоение дара свободы проходит в человеке через христианскую жизнь. Зеньковский полагал, что необходима постепенная подготовка ребенка, с помощью воспитания, к постоянному совершенствованию и нравственной жизни, в первую очередь для того, чтобы подвести его к свободе. К сожалению, писал Зеньковский: «Глубины свободы обычно не затрагиваются воспитанием, а та свобода, которой дорожит современная педагогика, оказывается свободой лишь в периферии души – свободой поведения, внешнего творчества, периферических движений души, а не свободой внутреннего мира»²⁶. И та, и другая точки зрения были направлены против теории «свободного воспитания», с одной стороны, и против авторитарного формирования породы «новых людей», лишенных индивидуальности.

Важной вехой в психологической концепции Зеньковского стала идея «иерархической конституции» человеческой личности, иерархического строя души. Зеньковский отрицал возможность «гармонического» развития личности, поскольку психические процессы формируются и протекают неравномерно: ум, чувства и волю по их значению в ряду психических явлений ни в коем случае нельзя ставить рядом. Все психические процессы – памяти, внимания, мышления – зависят от эмоциональной энергии. Именно она играет ведущую роль в творческой силе и ритме всей жизни человека. «Наша душа, таким образом, построена иерархически; центр ее – эмоциональная сфера, а сферы ума и воли, не сводимые к эмоциональной сфере, в то же время зависят от нее»²⁷. В увлечении Зеньковского идеями эмоционализма автор рецензии на его книгу «Психология детства» проф. И. И. Лапшин усматривал известную дань антиинтеллектуализму. Он писал:

«Современная психология обнаружила эмоциональную подоплеку в глубинах даже самого «холодного» мышления»²⁸.

Идея иерархического строения личности в последующем была положена Зеньковским в основу периодизации детства: тело – душа – дух, с доминантой одной из страт на каждом этапе и требованием учета специфики ступени духовного развития при выборе задач и средств воспитания – от рождения до 6 лет, от 7 до 12, от 13 до 15, от 16 до 18 лет.

Изучение личности у Зеньковского тесно связано с анализом психофизиологической проблемы, которая была весьма актуальна в начале XX века. Ей он посвятил одну из ранних своих работ «Современное состояние психофизической проблемы» (1905), где вслед за своим учителем Г. И. Челпановым выступал «против гипотезы психофизического параллелизма» В. Вундта. Оценивая работу Зеньковского, профессор А. Н. Гиляров подчеркнул, что он примыкает «к теории взаимодействия» души и тела и дает логический анализ возможности психофизической причинности²⁹. С точки зрения Зеньковского, психофизиологическая теория Вундта «слишком узка», а ассоциативная теория, которая рассматривает личность как простую сумму психических процессов, «глубоко ошибочна». Зеньковский был противником экспериментальной психологии и педагогики, идей А. П. Нечаева, игнорирующих, с его точки зрения, общую теорию души.

Личность может быть понята только во всей своей целостности – таковым было кредо Зеньковского. Во многих работах он повторяет одну и ту же мысль: личность и ее индивидуальность «не только дана, но она задана» («Принцип индивидуальности в педагогике и психологии», «Психология детства» и др.). Особенно это касается детской личности. Целостность личности Зеньковский видел в единстве интеллектуализма и эмоционализма, рационализма и иррационализма человеческой души, единства воспитания и образования (при примате первого), в обращении к «глубинной» психологии личности. Однако он считал, что надо отказаться от идеала «гармонического развития личности», который дает идиллическую и нереальную картину параллельного развития всех сил и способностей ребенка.

Зеньковский подвергал критике педагогический интеллектуализм, связанный с именем Гербарта, главенствующий в современной ему школе и заключающийся в том, что работа в школе определялась двумя задачами: сообщить ученику некоторые определенные знания и навыки и дать им «общее» образование, развить силы ума, почти не обращая при этом внимания на все остальные процессы. Он не отрицал совсем воспитывающее значение обучения, но говорил, «что школа словно не хочет знать обо всей той сложной душевной работе, которая идет в душе ребенка, – и какой уклончивой и двусмысленной представляется в свете этого идея «воспитывающего обучения»³⁰. Обучение важная, но не главная задача школы. «Весь смысл «детства» заключается в подготовке к самостоятельному творчеству жизни, – и охрана и развитие творческих сил в нас, творческие основы души являются первой основной задачей воспитания

школы»³¹. Таким образом, одной из задач школы Зеньковский считает охрану эмоционального здоровья и содействие нормальному раскрытию и расцвету в людях эмоциональной жизни, развитию личности. Это не должно исключать задачи помогать росту интеллекта и воли, но в связи с решением основной задачи.

Важной составляющей иерархической структуры личности Зеньковский считал гармонию тела и пола, жизни пола и половой жизни, соотношения, выражаясь современным языком, гендерного и сексуального начал. В этой связи для него были значимы вопросы детской сексуальности и полового воспитания как проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи. Не случайно этому он посвятил свои беседы с юношеством по проблемам пола. Вместо «сексуального просвещения», которое может нанести непоправимый вред психике, телу и духу, Зеньковский предпочитал вести прямой разговор с юношеством, полагая, что только так можно каждому молодому человеку показать возможности и условия «наилучшего и гармонического раскрытия» личности, помочь сгладить дурную наследственность и самому укрепить слабые стороны души. Самой трудной фазой раскрытия пола он считал школьный период, когда от школы и учителя требуется понимание и учет этой «смутной», но вместе с тем светлой стороны детской психики. Необходимо научить ребенка преодолевать искушение пола. Главный путь – это дать «исход жизненной энергии в других направлениях», в раскрытии индивидуальных дарований и вовлечении детей и подростков в активный творческий процесс³².

Как психолог Зеньковский считал заслуживающими внимания идеи З. Фрейда, Б. Адлера, К. Юнга и др. по вопросам подсознания, но в то же время видел основную ошибку фрейдизма в том, что в нем не проведены различия между эмпирическим и метафизическим полом, не указано, что пол глубже, существеннее эмпирической сферы, что он имеет метафизические корни и интимно связан со всем подлинно индивидуальным, своеобразным, единственным в личности. Между тем он считал, что различие и индивидуальность пола находят свое выражение во всех психических функциях. В самой глубине пола скрыта глубокая социализирующая сила, и, если метафизическому полу принадлежит вся творческая энергия, то обязанность педагога – вести ребенка по этому пути творчества.

Человек и общество, растущая личность и социум – проблемы, которые волновали Зеньковского как педагога и психолога. Он был убежден, что «человек никогда не может быть понят вне его социальных связей, вне социальной среды, но педагогическое воздействие не может быть удачным, если оно трактует ребенка как замкнутую индивидуальность»³³. Социум, в конечном счете, выступает как основная форма воздействия на личность, а личность ребенка может нормально развиваться лишь в социальных условиях. Задача воспитателя заключается в том, чтобы эти условия не подавляли, а питали личность, позволяли личности проявлять себя не в грубом самоутверждении, а в сотрудничестве с другими людьми. В развитии солидарности, не подавляющей личность, а связывающей ее с другими, в

тесном сотрудничестве с социальной средой заключается лучшее средство создания нормальных условий созревания детской души. Зеньковский вводит актуальное сегодня понятие педагогическое взаимодействие, рассматривая его как частный вид межличностного взаимодействия, из которого складывается вся социальная жизнь. При этом ученого волнует проблема «самости», преодоления давления социальной среды, и он приходит к выводу, что личность может вырваться из-под влияния социальной среды, лишь имея идеал, стоящий выше личности и общества; при этом огромное значение имеет количество «социальных кругов» и социальных связей личности. Только живой социальный опыт, его богатство и многообразие делают людей способными к ориентации в социуме и адекватному пониманию других людей.

Зеньковский дает глубокий анализ воздействия различных факторов социальной среды на развивающуюся личность ребенка. Ведущим фактором социализации личности он считал семью, затем дошкольные учреждения, школу и формы «внепедагогического социального общения» (самоуправление, трудовая организация школы, библиотеки, праздники, музеи, экскурсии, школьные журналы, детские клубы, летние площадки и трудовые колонии). В них он видит прежде всего формы, обеспечивающие проявление солидарности и сотрудничества. При этом он предостерегал от перенесения в школу политических форм, проникновения «элементов партийности». «Плохую услугу оказывает детям тот педагог, который натолкнет их еще формирующийся только ум на вопросы партийных разногласий»³⁴. Трагический опыт детей эмиграции заставляет Зеньковского по-новому взглянуть на факторы социализации и воспитания детей эмиграции, увидеть ослабление традиционных каналов социализации – семьи и школы и возрастание роли церкви, интернатов, детских и молодежных сообществ, поддерживающих национальную идентичность и чувство общности и безопасности в «чужой» среде. В социальном воспитании, готовящем к жизни в обществе, Зеньковский видел мощный фактор развития гуманных отношений, гражданской самодеятельности, солидарности, социальной и политической активности, соборности, толерантности. Он выражал тревогу за судьбы поколения, в которое проникает «яд антисоциальности», высказывал опасения по поводу школьного насилия, национализма, классового подхода и партийности в образовании.

К числу остросоциальных педагогических проблем Зеньковский относил проблему национального воспитания, которую он понимал широко и многогранно. Как социальный психолог Зеньковский исследовал сущность национального чувства, утверждая, что «...национальное чувство, достигшее своего подлинного раскрытия, свободное от соблазнов тщеславия и гордости, является одним из ценнейших и продуктивнейших проявлений духовной жизни в нас»³⁵. Он признает и значение «национального эроса», т.е. энтузиазма и воодушевления, которые в своем источнике восходят к чистой любви к Родине. Смысл национального воспитания в том, что оно должно осуществляться не через сосредоточение на нем, а путем просветления и

углубления его связи со всей духовной жизнью, уяснения религиозного смысла чувства Родины, развития потребности жертвенного служения ей.

Но он видел на пути национального воспитания в условиях эмиграции целый ряд опасностей. Первая – это опасность денационализации молодежи, которая вовсе не ограничивается сферой языка, а связана с образом жизни, общения и т.п. «...Отход от России, потеря «русскости» могут принимать опасные формы, даже если дети еще хорошо говорят по-русски»³⁶. Он был противником воспитания юношества в духе космополитизма. Другая – это сентиментальное поклонение России и ее культуре, т. е. развитие национального романтизма, пассивное любование и ностальгия, не связанные с посвящением всех сил служению Родине. Третья – воспитание «национального эроса», пробуждение национальных чувств через развитие презрения к другим народам. Этот путь, по убеждению Зеньковского, направит огонь национального чувства в сферу разрушения личности, отвлечет от созидательного и творческого действия. Национальное чувство может легко перерасти в шовинизм. Четвертая – использование национальных чувств в политических целях, для разжигания национального экстремизма, что стало актуальным в конце 30-х годов с угрозой фашизма и весьма значимо в наши дни.

Одной из самых сложных страниц развития педагогической науки в Российском Зарубежье явилась разработка Зеньковским и его единомышленниками целостной религиозно-педагогической концепции воспитания, основанной на христианской антропологии и идеях православия. В Российском Зарубежье возникло целое направление русской православной педагогики (Н. Н. Афанасьев, К. А. Ельчанинов, Л. А. Зандер, И. А. Лаговский, С. С. Куломзина, прот. С. Четвериков, А. С. Четверикова и др.), которое можно назвать инновационным для своего времени. Построение религиозно-философской и педагогической концепции, основу которой составляли работы Зеньковского, прошло ряд этапов, отражавших ступени его погружения в проблемы религии и церкви. Примечательно, что в предреволюционный период Зеньковский, несмотря на увлечение философско-религиозными исканиями и участие в общественно-религиозных движениях, оставался в педагогике на позициях светскости, рассматривая религию важным фактором развития в общем ряду человеческих ценностей, а религиозную жизнь ребенка как одну из составляющих социализации детской жизни. В эмиграции его воззрения начинают претерпевать изменения. Отрыв детей и молодежи эмиграции от родной среды, от языка и культуры, повышение роли религии и церкви в эмигрантской среде как важных факторов сохранения национального самознания приводят Зеньковского к постановке в педагогических кругах вопросов о важности религиозного воспитания как элемента сохранения национальной идентичности, об организации внешкольного религиозного образования и воспитания и создании религиозного микросоциума. В этом он видит единственный путь спасения детской души. «От цинизма, аморализма,

меланхолии и пессимизма, – писал он, – мы можем спасти детские души лишь живой и глубокой религиозностью»³⁷.

Идеи христианского гуманизма как основы воспитания становятся доминирующими в его научных и духовных исканиях. В книге «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», в других работах конца 20-х – начала 30-х гг. был осуществлен его замысел «построить основные понятия педагогической системы в свете Православия». Он писал: «Я давно пришел к убеждению, что слабость и растерянность современной педагогической мысли связаны с ее подчиненностью принципам натурализма, тогда как надлежащее свое осмысление педагогическое творчество может найти лишь на почве религии, в частности, – в системе христианской антропологии»³⁸. Цель педагогики определяется Зеньковским в духе идей Я. А. Коменского – раскрытие образа Божия в детях путем подготовки их к настоящей и будущей жизни. «Нельзя вести детей, если впереди нет действительной правды, если впереди нет Царствия Божия... Педагогика более, чем какая-либо иная форма творчества, получает свой смысл, свою силу только от связи нашей с Вечной Правдой. А это значит, что, входя в общение с детьми, мы должны знать путь к этой Вечной Правде»³⁹. При этом у Зеньковского проявилось стремление не только сохранить православную христианскую религиозную традицию в образовании и воспитании детей, но и освободить ее от традиционализма, ортодоксального клерикализма и догматизма, связать с современными исследованиями в области психологии, философии, педагогики и жизненными потребностями русской эмиграции, особенностями русского религиозного сознания и русской беженской школы.

Слабость современной педагогики Зеньковский видел в ее отрыве от целостного восприятия человека и мира. Однако он был далек от идеологии ортодоксально-религиозного направления, утверждавшего теологию руководящим началом педагогики, а Евангелие – ее этическим кодексом. Для Зеньковского у педагогики три основания – антропология, философия, религия. Для него педагогика – боговдохновенное искусство. Резко критикуя «просвещенство» и секуляризм, Зеньковский в то же время соглашался с тем, что секуляризация в целом и зарождение светских начал в педагогике исторически сыграли положительную роль. Анализируя советскую педагогику, ученый отмечал ее философскую противоречивость, утопизм и прагматизм, моноидеологизм, который превращает ее в разновидность своеобразной «религиозной» ортодоксии.

Рассматривая православие как явление национальной культуры и этики, Зеньковский выдвигает не лишнюю утопическую идею «оцерковления жизни», а вместе с ней и школы, которая имела в виду активное духовно-нравственное и интеллектуальное воздействие церкви на все стороны жизни, культуры, образования, социальной жизни в целом, приобщение к христианским ценностям. Он отстаивал мысль об усилении связей религии с искусством, философией, литературой, наукой, отвергая при

этом, с одной стороны, сциентизм, материализм, с другой, обскурантизм и фундаментализм.

На этой основе разрабатывались принципы, формы и методы религиозного воспитания и образования в условиях эмиграции, активно обсуждавшиеся в религиозно-педагогических кругах эмиграции. Отстаивая необходимость введения в учебные планы русских зарубежных школ Закона Божия, Зеньковский говорил об опасностях, связанных с этим иллюзий. Он считал, что само по себе введение такого обязательного учебного предмета не исчерпывает сложных проблем религиозного воспитания в детстве и юности. Главным условием формирования религиозного сознания и самосознания молодежи является создание соответствующей среды, в которой религия обретала бы статус мощного фактора духовного возрождения личности. Большие возможности он видел во внешкольном религиозном образовании и воспитания, организации приходской жизни детей, которые, как ему казалось, способны компенсировать трудности воспитания в семьях эмиграции и сиротство. Эти задачи решались через формы, использовавшиеся Русским студенческим христианским движением.

Зеньковский глубоко осознавал трудности религиозного воспитания и религиозной жизни в детстве и юности, опасности формализма в преподавании Закона Божия и детской утраты веры. Не случайно на заседании Религиозно-педагогического кабинета в 1932г. им был поставлен доклад С. Четверикова «О трудностях религиозной жизни в детстве и юности», вызвавший большой интерес и опубликованный затем в журнале «Путь»⁴⁰. Понятие «религиозная жизнь ребенка» становится важной категорией педагогики и психологии. Благожелательно рассматривая построения религиозной педагогики российской эмиграции, С.И.Гессен приходит к выводу, что педагогика Зеньковского – «это не только религиозная педагогика и даже не только вероисповедальная, она – церковная педагогика»⁴¹.

Зеньковский полагал, что православная педагогика как мировоззренческая строится на ненасилии и христианском понимании свободы и в этом смысле носит общечеловеческий характер. И этим она отличается от других педагогических парадигм и систем образования, опирающихся на ту или иную идеологию, и, прежде всего, от советской педагогики.

... мы стремились представить разные грани научного наследия В.В.Зеньковского, включив тексты различных периодов его научной деятельности, наглядно показав тем самым эволюцию его философско-педагогической концепции, пути единения светского и духовного, общечеловеческого и национального начал, западной и отечественной культур, психологического знания и педагогического опыта в уникальном и неповторимом богатстве его воззрений.

Все это позволяет подтвердить не раз уже высказывавшуюся мысль о Василии Васильевиче Зеньковском как о человеке и ученом, чье творчество представляет собой неисчерпаемый источник, о мыслителе, давшем целостную философско-педагогическую систему, выстроенную на пересечении многих гуманитарных наук. И ныне многие его идеи звучат как напутствие в столь сложное время, помогая осмысливать волнующие нас проблемы воспитания и образования.

Примечания

1. Зеньковский В.В. Очерк моей философской системы // История русской философии. Л., 1991. Т.2. 4.2. С. 253.
2. РГИА РФ. Ф. 733. О.155. Д.375. Л.87.
3. Зеньковский В. Из моей жизни // Вестник РХД. 1964, №72/73. С.84 – 85.
4. Верховской С. Отец Василий Зеньковский // Новый журнал. Нью-Йорк, 1962. № 7. С.275.
5. Асмус В.Ф. Вопросы философии. 1990. № 8. С 91 – 93.
6. В некоторых работах указывается, что диссертация была защищена Зеньковским в Московском психологическом институте им. Л. С. Щукиной. Приводимые Ю. Н. Сухаревым архивные данные опровергают это утверждение (См.: Сухарев Ю. Н. Материалы к истории русского научного зарубежья. Кн.1. М., 2002. С. 188 – 189).
7. Шпет Г. Критические заметки к проблеме психической причинности (По поводу книги В. В. Зеньковского «Проблемы психической причинности», Киев, 1914). Киев, 1914.
8. РГИА РФ. Ф. 733. О. 156. Д. 582. Л. 33.
9. Зеньковский В.В. О влиянии войны на детскую психику // Дети и война. Киев, 1915. С. 4.
- 10.Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути. М., 1918. С. 3.
- 11.Зеньковский В. Из моей жизни // Вестник РХД. 1964, № 72/73. С. 98.
- 12.Зеньковский В. Пять месяцев у власти (15 мая – 19 октября 1918 г.). Воспоминания. М., 1995. С.50.
- 13.Зернов Николай Михайлович (1898 – 1980), общественный деятель и богослов. Закончил Белградский университет (1925), доктор философии Оксфордского университета (1932). Секретарь РСХД (1925 – 1932). Автор книги «Русское религиозное возрождение XX в.» (1963).
- 14.Миленкович Т. Общество русских ученых в Югославии. 1920-1941 // Русская эмиграция в Югославии. М., 1996. С.137.
- 15.Некоторые авторы ошибочно указывают, что Зеньковский был директором института. Русский высший педагогический институт им. Я. А. Коменского с 1923 по 1926 год бессменно возглавлял проф. С. А. Острогорский – бывший директор Высших курсов воспитательниц и

- руководительниц физического образования им. П. Ф. Лесгафта в Петрограде.
16. Раев М. Россия за рубежом. История культуры русской эмиграции. 1919 – 1939. М., 1994. С. 76. Куломзина (Шидловская) Софья Сергеевна (1904–2000), религиозный педагог, деятельница РСХД, профессор. По совету Зеньковского осталась в США и закончила Колумбийский университет.
 17. Вестник Педагогического Бюро и Объединения русских учительских организаций за границей. Прага, 1929. № 16 – 17. С. 34 – 36, 210 – 214, 233 – 237.
 18. Русская философия. Словарь. М., 1995. С. 162.
 19. Старые – молодым. Мюнхен, 1960. С. 57.
 20. Цит. по: В. В. Зеньковский. Педагогика. М., 1996. С. 8.
 21. Православная мысль. Вып. 1. Труды Православного Богословского института в Париже. Париж, 1928. С. 222.
 22. Зеньковский В. В. Очерк моей философской системы // История русской философии. Л., 1991. Т. 2. Ч. 2. С. 253.
 23. Ильин И. А. Путь к очевидности. М., 1993. С. 287.
 24. См.: Гессен С. И. Дисциплина, свобода, личность // Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С. 55 – 74.
 25. Зеньковский В. В. Педагогика. М., 1996. С. 42
 26. Зеньковский В. Коренная проблема современной педагогики // Русская школа. 1935. № 2 – 3. С. 11.
 27. Зеньковский В. В. Курс общей психологии. Прага, 1925. С. 8.
 28. Русская школа за рубежом. 1925. Кн. 17. С. 517.
 29. РГИА РФ. Ф. 733. О. 156. Д. 582. Л. 33.
 30. Зеньковский В. В. О педагогическом интеллектуализме // Русская школа за рубежом. Прага, 1923. Кн. 4. С. 6.
 31. Там же. С. 11.
 32. Зеньковский В. В. Педагогика. М., 1996. С. 44.
 33. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути. М., 1918. С. 20.
 34. Там же. С. 80 – 81.
 35. Зеньковский В. В. О национальном воспитании // Бюллетень Религиозно-Педагогического Кабинета. Париж, 1930. № 10. С. 1
 36. Там же. 1929. № 8. С. 1.
 37. Зеньковский В. В. Проблемы школьного воспитания в эмиграции // Педагогика Российского Зарубежья. М., 1996. С. 311.
 38. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993. С. 5.
 39. Зеньковский В. В. Нужно ли педагогу иметь мировоззрение // Вестник РСХД. 1959. № 54. С. 57.
 40. Четвериков С. И. О трудностях религиозной жизни в детстве и юности // Педагогика Российского Зарубежья. С. 344 – 353. Четвериков Сергей Иванович (1867 – 1947), религиозный деятель и педагог. Протоиерей. Духовник РСХД (1928 – 1939). Сотрудник Религиозно-Педагогического

Кабинета при Богословском институте в Париже. Автор многих работ по проблемам религиозного воспитания.

41. Гессен С. И. Русская педагогика в XX веке // Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С. 475.

Педагогическая публицистика российской эмиграции: 20 – 50-е гг. XX в.*

Публицистика во все времена, как известно, была особым родом произведений, в которых поднимались наиболее острые и актуальные проблемы общественного бытия, образования, культуры, политики, науки, отражались картины реальной жизни, требующие широкого обсуждения. Она становилась ареной столкновений противоборствующих или альтернативных точек зрения, политического и идеологического противостояния.

В условиях эмиграции 20 – 50-х годов XX века русские книги, журналы, газеты, популярные издания, учебная литература становились важным средством единения нации, оказавшейся в изгнании, формирования единого национального социокультурного пространства, способом информирования разных социальных слоев общества о политической, духовной и экономической жизни русского общества в эмиграции, проблемах и опасностях эмигрантского бытия. В них рисовались конкретные ситуации беженского существования, ставились не только актуальные проблемы, но и обсуждались вопросы будущности России, различные вопросы науки.

Следует отметить, что забота об образовании подрастающих поколений эмиграции, о преемственности отечественной культуры, и сохранении и упрочении национального самосознания и веры в будущее России – одна из ярких черт эмиграции 20 – 30-х гг. При всех трудностях и превратностях жизни в эмиграции развивались образование, наука и культура. Их проблемы и заботы были представлены в общественно-педагогическом, и академическом движениях эмиграции. Это отражало позиции старшего поколения эмиграции – политиков и ученых, учителей и священнослужителей, писателей и художников, независимо от того, каких политических взглядов они придерживались. Их точки зрения выплескивались на страницы эмигрантской печати, становясь достоянием российского сообщества в изгнании.

Опубликованные в последние годы библиографические указатели и исследования по вопросам книжного дела в эмиграции говорят о значительном размахе издательской деятельности в Российском Зарубежье. В первые годы эмиграции в Европе возникли достаточно крупные издательские центры, часть из которых обратилась к изданию трудов деятелей российской эмиграции, к переизданию наиболее известных книг, выходявших в дореволюционной России, переводу и переизданию иностранной научной,

* Публикуется впервые. Вступительная статья к тому «Педагогическая публицистика Российского зарубежья».

педагогической, методической и учебной литературы. В Берлине – это «Слово», «Знание», «Петрополис» и др., в Чехословакии – «Задруга», «Пламя», в Латвии – «Вальтер и Райн», в Париже – «Спес» и др. Издавалась такая литература в США, Маньчжурии и других странах расселения. Важную роль в издании литературы сыграла международная организация – Христианский союз молодых людей (УМСА-ХСМЛ), создавшая издательство УМСА-Press (ИМКА-Пресс). Издателями была разработана обширная издательская программа, и в первые годы (1922 – 1927) выпущено много научной и учебной литературы.

Развитая издательская и публицистическая деятельность российской эмиграции была элементом русского социокультурного и информационного пространства. В период между двумя мировыми войнами за рубежом выходило 1435 наименований русских журналов по различным отраслям знания и различных направлений – общественно-политических, литературных, искусствоведческих, медицинских, технических и др., которые отражали многообразие русской жизни, науки, культуры, образования в эмиграции. Ежедневно выходило значительное количество русских газет.

В этот контекст педагогической – в широком смысле слова – публицистики Российского Зарубежья органично вписываются труды и размышления философов, психологов, религиозных и общественных деятелей, рядовых учителей и представителей науки деятелей гуманитарных наук, опубликованные в общественно-политических и литературных журналах российской эмиграции «Путь», «Современные записки», «Вестник РСХД», «Числа», «Новый град» и других периодических и непериодических изданиях и сборниках.

Специальной педагогической трибуной, получившей всеобщее признание, стали такие известные журналы, как «Русская школа за рубежом» (Прага, 1923 – 1929) и «Русская школа» (Прага, 1934 – 1940), «Бюллетень Религиозно-педагогического кабинета» (Париж, 1928 – 1956), «Вестник самообразования» (Берлин, 1922 – 1923), а также региональные педагогические журналы (Берлин, Варшава, Харбин, Рига, Сан-Франциско и др.). Издательскую деятельность осуществляли русские высшие учебные заведения, научные институты и народные университеты. Они выпускали «Ученые записки», «Вестники», «Бюллетени» и т.п. периодические издания. Студенческое движение – союзы, ассоциации, группы имели возможность выражать свои позиции в собственных периодических изданиях. Это «Информационный бюллетень Объединения русских эмигрантских студенческих организаций» (Прага, 1923 – 1924), а также такие издания ОРЭСО, как «Студент» (Прага, 1921 – 1922), «Студенческие годы» (Прага, 1922 – 1925), «Студенческий вестник» (Прага, 1923 – 1931), «Молодая Россия» (Берлин, 1922). Объединение казачьего студенчества издавало журнал «Станица» (Париж, 1932 – 1939) и др. Проблемы трудоустройства выпускников вузов и их перемещения в другие страны освещал «Информационный бюллетень Объединения русских, окончивших вузы за

границей (ОРОВУЗ)» (Париж, 1930). Выходила украинская студенческая пресса – «Український студент» (Прага, 1923-1931) и др. Комитет содействия религиозно-нравственному развитию русского студенчества и РСХД издавали вестник «Духовный мир студенчества» (Прага, 1923 – 1924).

Крупным издателем стало Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, возглавляемое В. В. Зеньковским. Оно издавало свой Вестник, а затем Бюллетень, а также материалы педагогических съездов и совещаний, научные исследования. Свою издательскую нишу имело Объединение русских учительских организаций за границей (ОРУОЗ), которым руководила А. В. Жекулина.

Особое место занимали детские и юношеские журналы и альманахи – «Восход» (Париж, 1927 – 1933), «Зеленая палочка» (Париж, 1921 – 1922), «Русская земля» (Париж, 1928) и др., сокольские журналы в разных странах.

Информированием общественности об учебной и научной книге занимался издававшийся А.С. Яценко журнал «Русская книга» («Новая русская книга»). Комитет Русской Книги в Праге издавал свои труды, в которых регулярно публиковались библиографические обзоры по разным отраслям науки и культуры.

Для подготовки к изданию каталога научных трудов российских ученых-эмигрантов при Русском научном институте в Белграде была создана Библиографическая комиссия, которая подготовила два тома «Материалов» о научной деятельности русских ученых-эмигрантов.

В послевоенные годы, в 1945 – 1951 гг., произошел определенный всплеск в деле русского образования за рубежом, связанный с образованием и воспитанием детей, угнанных на работы в Германию и оказавшихся в оккупационных зонах западных держав, так называемых «перемещенных лиц». В Мюнхене издавался общественно-педагогический журнал «Друг молодежи», журнал «Зарубежный учитель» (1946), выходили журналы для детей и юношества: «Витязь» – сборник национальной организации витязей, издававшийся Н. Ф. Федоровым в 1948 – 1951 гг., скаутские журналы «Волчий след», «Искра» (русские скауты в Бельгии), «Одиночка», отрядов юных разведчиков «Голос разведчика», «Разведчик», «Пантюховец» и др.

Детская пресса периода «холодной войны» была крайне политизирована, в известной мере дезориентируя насильно оторванную от отечества молодежь. Этот период развития русской школы и педагогики в зарубежье пока остается неизученным.

Говоря подробно об издательской деятельности, нельзя не обратиться к анализу потребителя выпускавшейся продукции – особенностям читательской аудитории Российского Зарубежья.

Читательскую атмосферу Российского Зарубежья очень точно передал известный русский писатель-эмигрант В. В. Набоков: «Во время великой и все еще не воспетой эры русского интеллектуального изгнанничества – примерно между 1920 и 1940 – книги, писавшиеся по-русски эмигрантами из России и публиковавшиеся эмигрантскими издательствами за границей,

охотно покупались, либо брались в библиотеках эмигрантскими читателями... Эмигрантский роман, напечатанный, например, в Париже и продававшийся во всей свободной Европе, мог тогда разойтись в количестве 1 000 или 2 000 экземпляров – это был бы бестселлер – но каждый экземпляр переходил еще из рук в руки и прочитывался по меньшей мере 20 людьми и по меньшей мере пятьюдесятью за год, если попадал в русские библиотеки, которых в одной Западной Европе были сотни...».

Не случайно, особую роль в деле просвещения русской эмиграции, особенно детской и юношеской ее части, в знакомстве ее с педагогической мыслью играли созданные в эмиграции библиотеки. Особенно посещаемы были библиотеки при «Русских домах», которые стали центрами внешкольной работы русской колонии, обслуживающими духовные потребности беженцев. В Белграде успешно работал «Русский Дом» им. императора Николая II, в Праге был открыт «Русский Очаг», которым заведовала видная общественная деятельница гр. С. В. Панина. В Болгарии «Русские Дома» были открыты в Софии, Варне, Плевене, Тырново. При Народном университете в Париже был организован «Дом русской молодежи». Наиболее посещаемым являлся «Русский Дом» им. императора Николая II – 2 000 человек в день. За два года в «Русском Очаге» (Прага) было зарегистрировано 111 500 посещений. Русские народные библиотеки и читальни способствовали распространению русской культуры и образования в Российском Зарубежье. Наиболее крупной являлась Русская библиотека им. И. С. Тургенева в Париже, насчитывавшая к 1940 г. более 100 000 томов. Гриф библиотеки стоял на многих книгах, издававшихся в эмиграции. Можно назвать Пушкинскую библиотеку Союза Городов в Софии, Русскую публичную библиотеку в Белграде, библиотеки русских вузов и т.п.

Педагогическая публицистика в условиях эмиграции явилась, с одной стороны, порождением той неистребимой потребности русских ученых и педагогов в осмыслении «вечных» – философских, психологических, культурологических, религиозных проблем, касавшихся становления и развития личности, образования и культуры, с другой – трагической судьбой детской и юношеской эмиграции, нуждавшейся в социальной и педагогической защите и образовании.

Это были публицистические произведения различного жанра: научные и научно-популярные произведения, эссе, статьи об опыте школьной и внешкольной работы в условиях эмиграции, хроникальные заметки о педагогической жизни эмиграции, статьи о школьной и вузовской жизни Советской России, мемуаристика, рецензии на отечественную – эмигрантскую и советскую – и мировую педагогическую, психологическую, методическую литературу, некрологи, отдававшие дань памяти деятелям мировой и русской науки, образования и культуры, просто философско-этические и психолого-педагогические размышления на актуальные темы.

Порой они издавались в форме отчетов различных обществ и учебных заведений, материалов совещаний и съездов, сохраняя при этом остроту и

проблемность изложения, характеризуя перипетии научного противостояния и борьбы за выживание.

Предметом широкой полемики становились самые разные вопросы. Это и философские проблемы образования и личности, актуальные вопросы педагогики, психологии и социологии образования российской молодежи, статус и проблемы эмигрантской русской школы в разных странах Европы и Азии, теории и методики преподавания «россики» и национального воспитания молодежи в эмиграции и др. Они различны по уровню обобщения и степени раскрытия тех или иных проблем, по объективности или пристрастности подхода к ним, однако они едины в своей заинтересованности, тревоге и проявлению заботы по отношению к подрастающему поколению россиян, заброшенных в чужие края. Авторы и не подозревали порой, что занимаются проблемами педагогики, полагая, что пишут о жизни, детях и молодежи. Это то, что можно назвать «педагогикой без педагогики». Но по большому счету это и есть высокая педагогика, формировавшаяся в самых экстремальных условиях.

Многие философы и социологи склонны считать публицистику методом целенаправленного концептуального отражения сложившихся в обществе воззрений на различные стороны и явления истории и современности, способом выражения и одновременно формирования у читателей некоего общего подхода к ним. В отношении педагогической публицистики Российского Зарубежья можно сказать, что она представляла собой метод социокультурного исследования, анализа и описания культурно-образовательного пространства эмиграции и его институтов, консолидации творческих сил вокруг идеи сохранения национальной культуры и образованности, этнокультурного и религиозного самосознания, формирования у российских эмигрантов Веры и Надежды на благополучие судеб подрастающего поколения.

Мучительной для старшего поколения была проблема национального воспитания, создания условий для приостановки процесса «денационализации» и утраты «русскости». Она широко обсуждалась, но с течением времени давление чужого по культуре и языку социума, необходимость интеграции в иную социально-профессиональную среду сделали свое дело...

Бурная политическая жизнь эмиграции, возникновение культурных центров эмиграции, многочисленных обществ и объединений – земляческих, военных, литературных, профессиональных, молодежных, активная художественная, религиозная, литературная и театральная жизнь, издательская деятельность и русская пресса, вхождение в экономическую среду стран проживания, политические и общественные движения и центры эмиграции, и среди них общественно-педагогическое движение российской эмиграции и многое другое создавали тот сложный и противоречивый российский микросоциум, в который оказалось погруженным молодое поколение. Это было сообщество людей объединенных не только общностью эмигрантской судьбы и надежд на скорое возвращение в Россию, но и

единством языка, культуры, религии, социальной жизни.

Публицистика, как известно, не ограничивается печатной продукцией. В основных центрах эмиграции действовали театры, проводились музыкальные и литературные вечера, детские утренники, читались лекции по вопросам науки и культуры, истории России, создавались художественные салоны, молодежные хоры и студии. Особую известность приобрели «Дни русской культуры», приуроченные ко дню рождения А. С. Пушкина, которые представляли собой яркое национально окрашенное действо, оставлявшее глубокий след в душах различных слоев эмиграции

О многих деятелях эмиграции можно сказать, что они мастерски владели ярким публицистическим искусством, отличались умением остро ставить философско-педагогические проблемы, находить убедительные аргументы в пользу собственной позиции, убеждая читателя и слушателя не только искусством логики, но и эмоциональным пафосом.

Значительной была литература по истории России, включавшая, как серьезные академические исследования, так популярные издания и статьи, разнообразную учебную литературу. Она не только была продолжением отечественных исследований, но прежде всего имела в виду воспитание молодежи эмиграции на исторических национальных традициях.

На страницах эмигрантской прессы выступали по жизненно важным вопросам педагогической теории и методики обучения известные своими трудами в России и за рубежом педагоги и психологи, публиковали статьи, заметки, письма, реплики н. П. Автономов, с. И. Гессен, в. В. Зеньковский, л. А. Зандер, с. С. Куломзина, и. И. Лапшин, н. О. Лосский, с. А. Острогорский, с. Ф. Русова, с. О. Серополко, г. Я. Трошин и др. К вопросам образования обращались литературоведы а. Л. Бем, м. Л. Гофман, лингвист с. И. Карцевский, географ и этнограф н. М. Могилянский, правоведы м. Н. Ершов, а. В. Маклецов, физик д. М. Сокольников, философы н. А. Бердяев, с. Н. Булгаков, б. П. Вышеславцев, и. А. Ильин, с. Л. Франк и др. Ярким публицистом был воспитатель гимназии «моя маленькая Россия» в Шумене (Болгария) а. П. Дехтерев

В педагогической публицистике российского зарубежья можно выделить несколько основных направлений, которые отражали научные позиции и школы, принадлежность к разным политическим течениям. Это создавало сложную мозаику научных и педагогических воззрений и вместе с тем порождало философский, педагогический, психологический и отчасти религиозный плюрализм, разнообразие воззрений и суждений, а порой и определяло степень остроты полемики по тем или иным вопросам. Можно условно говорить о трех основных направлениях педагогической публицистики российского зарубежья, в зависимости от тех ценностных приоритетов в понимании целей и задач образования и воспитания личности, путей их воплощения в жизнь.

Большинство мыслителей подчеркивало примат ценностей общечеловеческих, «наднациональных», формулируя их по-разному. Им были одинаково близки ценности Свободы, Истины, Добра, служения

Отечеству. Аксиологический, ценностный, подход к проблемам жизни, науки, культуры, образования противопоставлялся идеям политической целесообразности и технократизма, в которых утрачивалась высшая ценность – человеческая Личность.

К примеру, директор русско-сербской гимназии в Белграде В. Д. Плетнев подчеркивал единство общечеловеческих и национальных ценностей образования, утверждая, что первое имеет целью приближение личности к идеалу совершенного человека, а второе – воспитание человека-гражданина, «члена данного общества и государства, деятельными усилиями нравственно участвующего в строительстве прогрессивных форм общественного и государственного быта».

Е. П. Ковалевский говорил о личности, обладающей «наибольшей нравственной свободой, критическим разумом и проникнутой в своем духе началами всемирного братства» и т.п. Наряду с этим остро ставились цели и задачи воспитания молодежи в духе национальных ценностей, формирования «русской души», российского менталитета и характера, сохранения русской православной традиции в воспитании. «Нельзя вести детей, если впереди нет действительной правды, если впереди нет царства Божия», – утверждал В. В. Зеньковский.

Одной из важных точек соприкосновения была тема Свободы как ценности и цели воспитания, исследование ее философской и педагогической природы. Столь непривычное для нас словосочетание как «воспитание к Свободе» было вполне нормальным и понятным. К этой теме обращались Лосский и Ильин, Гессен и Зеньковский, многие другие, ибо она в особой мере выражала отношение к Личности, ее праву на самоутверждение и саморазвитие. Понятие свободы определяло собой и трактовку основных категорий педагогики – образования и воспитания, развития и самовоспитания. «Надо воспитать себя к свободе; надо созреть к ней, дорасти до нее; иначе она станет источником соблазна и гибели», – писал И. А. Ильин. Рационалистская связь свободы и ответственности через творчество личности у С. И. Гессена дополнялась иррациональным взглядом на нее у В. В. Зеньковского, который утверждал: «Глубины свободы обычно не затрагиваются воспитанием, а та свобода, которой так дорожит современная педагогика, оказывается лишь свободой в периферии души – свободой поведения, внешнего творчества, периферических движений души, а не свободой внутреннего мира». Но обе точки зрения, были направлены, с одной стороны, против педагогического анархизма, против теории «свободного воспитания», с другой – против авторитарной концепции воспитания «новых людей», подавляющей личностное начало.

Наиболее известным было философско-образовательное направление педагогической мысли Российского Зарубежья, представленное на страницах печати именами Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, Б. П. Вышеславцева, И. А. Ильина, Л. П. Карсавина, Н. О. Лосского, Г. П. Федотова, С. Л. Франка и других русских философов. Антропологизм и социальность русской философской мысли предопределили ее внимание к «вечным» и актуальным

проблемам культуры, образования, воспитания, самопознания и самосовершенствования личности, духовной жизни. Труды видных представителей философско-религиозного Ренессанса в России конца XIX - начала XX вв., начиная с Вл. Соловьева, во многом предопределили развитие гуманистической парадигмы образования. Развивавшиеся ими идеи классической и современной мировой и отечественной философской мысли позволяли рассматривать многие философско-образовательные проблемы эмиграции.

Дальнейшее развитие в педагогической публицистике русской эмиграции получило и гуманистическое направление, воспринявшее идеи Канта и западной реформаторской педагогики и прервавшееся в советской России. Наиболее крупным его представителем можно считать С. И. Гессена, а среди активных сторонников таких ученых и педагогов, как С. О. Карцевский, А. Т. Павлов, В. Д. Плетнев, И. П. Тутышкин и др. Они отстаивали идеи личностно-ориентированной социально-трудовой педагогики, проявляющей уважение к детскому «я», создающей условия для самореализации личности и раскрывающей перед ней общечеловеческие ценности культуры. «Основная цель трудовой школы: выковать в социальной среде путем непосредственного соприкосновения с жизненной действительностью могучего интеллект, сильного волей и радостного человека, бесконечно растущего духовно в достижении поставленных им нравственных задач», – писал крупнейший деятель общественно-педагогического движения Латвии И. П. Тутышкин.

В публицистике Российского Зарубежья сложились условия и для развития русской религиозной педагогической публицистики. Религия и церковь, став фактором национальной социализации, воспитания и идентификации молодежи в условиях эмиграции, вызвали необходимость осмысления ее социально-педагогической роли в формировании детей и молодежи, изучения особенностей религиозной жизни детей и проблем религиозного воспитания. К этому направлению принадлежали В. В. Зеньковский, его глава и признанный теоретик, Н. Н. Афанасьев, К. А. Ельчанинов, Л. А. Зандер, И. А. Лаговский, С. С. Куломзина, прот. С. Четвериков, А. С. Четверикова и др., разрабатывавшие на основе христианской антропологии принципы, формы и методы религиозного воспитания и образования в условиях эмиграции. Их идеи получили свое выражение на страницах «Вестника РХСД», журналов «Путь» и «Православная мысль», сборниках издававшихся религиозно-педагогическим кабинетом Православного богословского института в Париже.

Для них характерен подход к проблемам педагогики исходя из особенностей русского религиозного сознания, основываясь на том, что православие суть явление национальной культуры и этики. Главной для них становится идея «оцерковления жизни», имевшая в виду активное духовно-нравственное и интеллектуальное воздействие церкви на все стороны жизни, культуры, образования, социальной жизни в целом, приобщение к христианским ценностям. Сюда можно отнести и идеи организации

приходской жизни детей. Они отстаивали мысль об усилении связей религии с искусством, философией, литературой, наукой, отвергая при этом, с одной стороны, сциентизм, материализм, с другой, обскурантизм и фундаментализм. К концу 30-х гг. в основном завершился поворот к построению целостной религиозно-педагогической парадигмы воспитания, основанной на христианской антропологии и догматах Православия.

Следует подчеркнуть, что при всем своем многоголосии публицистика Российского Зарубежья несла миссию национального образования, распространения и пропаганды русской педагогической культуры – Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Лесгафта, С. А. Рачинского и др. Особую роль она сыграла в поддержании ценностей русской культуры и, в особенности, русской литературы. Духовное наследие А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, их философское, психологическое, воспитательное, религиозное восприятие проблем человека, жизни, России оказалось в центре внимания философов, психологов, педагогов и активно использовалось в целях воспитания и образования.

На страницах педагогической печати шел обстоятельный разговор о тенденциях развития современного образования, различных направлениях педагогики в Европе, Азии, Америке – натурализме гербартианстве, вальдорфской педагогике, экспериментальной педагогике, педагогическом идеализме Дж. Джантите и Д. Ломбардо-Радиче, трудовой школе Г. Кершенштейнера и Д. Дьюи, методе О. Декроли, идеях монтессоризма и фребелизма и др.

По отдельным проблемам возникли острые дискуссии, выходявшие за пределы эмигрантской прессы. Так, в 20-е годы после публикации С. И. Гессеном книги «Основы педагогики» на страницах трех журналов – итальянского «L'Educatione Nazionale», немецкого «Die Erziehung» и «Русская школа за рубежом» возникла полемика между Гессеном и Дж. Ломбардо-Радиче, профессором Высшего педагогического института в Риме, а также группой немецких сторонников Фребеля по поводу гессеновского анализа и критики «монтессоризма» и «фребелизма». В дискуссиях также уделялось особое внимание критическому анализу педагогических инноваций Европы и Америки – Дальтон-плана, метода проектов, комплексных программ и др., внедрившихся не только на Западе, но и в школах советской России (Бем, Ганц, Гессен и др.). Многие инновации, как это очевидно сегодня, подверглись объективному педагогическому анализу.

Серьезная дискуссия среди эмигрантской общественности возникла по вопросу о соотношении национального и общечеловеческого в образовании личности, в ходе которой был сделан вывод, что главной педагогической тенденцией эпохи является перемещение центра тяжести с проблем образования на проблемы воспитания, осмысления целостности воспитательного процесса и его поворота к личности, ее индивидуальности и духовности. Были вовлечены в реальный научный оборот и реальную практику идеи не завершившейся в России «игнатъевской реформы»,

критически были восприняты в эмиграции российские педагогические новации начала XX в.

Педагогическая пресса эмиграции с большой заинтересованностью и пристрастностью следила за преобразованиями в советской школе и новыми веяниями в советской педагогике. «Оперативному» анализу подвергались явления еще не отстоявшиеся, пыл дискуссий определялся характером внутривнутриполитической борьбы и разногласий в самой эмигрантской среде. В работах С. И. Гессена, Н. А. Ганца, А. Л. Бема, П. Н. Милюкова и других нередко присутствуют острые и нелицеприятные выводы. В поле зрения авторов оказываются образовательная политика правящей партии, реформы просвещения, школьная практика и нововведения в области дидактики и воспитания, педагогические дискуссии и положение детей, учительства, беспризорных и др. Были статьи и негативно-критической, а то и пасквильно-фельетонной направленности, но большая часть авторов стремилась объективно, с научных позиций, оценить явления, характерные для новой школы и педагогики в России. Хотя в оценках не могли не отражаться политические мотивы и просто недостаток информации, а также отрыв от реальных и сложных процессов, происходивших в России. Вместе с тем положительно оценивались документы демократической направленности, интересный опыт, самоотверженные усилия учительства. Неприятие вызывали репрессии среди интеллигенции, педагогический утопизм, партийно-классовый подход к образованию, неоправданная ломка «старого», непродуманные эксперименты. В советской педагогике отмечалась философская противоречивость, утопизм и прагматизм, утрата ребенка, критике подвергались ее этатизм, моноидеологизм, догматизм, превращающие науку в разновидность «религиозной» концепции (Лосский, Зеньковский, Гессен и др.).

Большое место отводилось в печати описанию и анализу реальной школьной жизни Российского Зарубежья, практических делам и достижениям отдельных учебных заведений, значительное внимание было уделено описанию инновационного типа русской средней школы в эмиграции, отражавшего, с одной стороны, исторические традиции русской гимназии и воспитывавшей национальные чувства, с другой, готовившей молодых людей к реальной жизни в чужой стране, дающей необходимую для социальной адаптации общую и профессиональную подготовку. Это была гимназия, являвшая собой синтез классической и реальной. В ней сочетался европейский, государственный (страны пребывания) и национальный (русский, точнее, русский) компоненты содержания образования. При этом учитывались особенности учебных планов разных стран. Особое внимание придавалось «Россике», предметам, которые несли в себе заряд русской культуры и образованности, воспитания национального самосознания (родной язык, литература, история, география, Закон Божий, пение). В педагогических журналах развернулась полемика о содержательном наполнении национального компонента учебного плана и программ «Россики». Большинство педагогов придерживалось умеренной

позиции, подчеркивая примат духовно-нравственной функции образования и опасность его политизации.

Для гуманитарной мысли Российского Зарубежья были характерны глубокие размышления о будущем образования в посткоммунистической России. Их мы находим у Е. П. Ковалевского, И. А. Ильина, Г. П. Федотова и многих других. «Новой России предстоит выработать новую систему национального воспитания, и от верного разрешения этой задачи будет зависеть ее будущий исторический путь», – писал И. А. Ильин. Новое воспитание – это воспитание в свободе и к свободе, в любви и к любви, готовности к осуществлению высших целей, прежде всего, служению России. По Федотову, возрождение России – это воссоздание культурной элиты, это «воссоздание разрушенной системы гуманитарного воспитания», возвращение к гуманитарной классической школе, воспитывающей на исторических традициях России. Ведущей его идеей было убеждение в необходимости перехода от авторитарной к гуманистически ориентированной парадигме национального образования. Той, которая так трудно дается сегодняшней России.

Педагогическая публицистика представляет нам значительный пласт жизни Российского Зарубежья и свидетельствует о значительном и пока малоизученном ее потенциале. Однако очевидно, что она может дать объективное представление о целостном российском историко-педагогическом социокультурном процессе постреволюционной эпохи.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В МОРДОВСКОМ КРАЕ

Очаг просвещения мордовского народа

Григорий Карпович Ульянов

Надежда Константиновна Крупская

Роль Н.И. Ильминского в создании учебной литературы для нерусских народов Поволжья (2-я половина XIX – начало XX в.)

**У истоков мордовского просветительства:
А.Ф. Юртов, М.Е. Евсевьев**

А.Ф. Юртов - предтеча мордовского просветительства

Заметки о геополитическом подходе в области образования

Развитие педагогических наук в Мордовском крае

Макар Евсевьевич Евсевьев: просветитель, ученый, педагог

**Начальное и среднее образование в годы Великой Отечественной войны
(1941 – 1945 гг.)**

Образование в Мордовии

ОЧАГ ПРОСВЕЩЕНИЯ МОРДОВСКОГО НАРОДА*

Немногим более 100 лет назад – 26 октября 1872 года (по старому стилю) – на окраине Казани на берегу озера Кабан в большом четырехэтажном здании открылась Казанская учительская семинария – учебное заведение, которому суждено было сыграть значительную роль в развитии культуры и просвещения нерусских народностей Поволжья, «инородцев», как тогда говорилось в официальных документах царской администрации.

Необходимость экономического проникновения в районы Поволжья вызвала изменение «просветительной» политики царизма во II половине XIX века. Проводившаяся царизмом политика насильственной христианизации и русификации не принесла успеха. Не дали ощутимых результатов и другие административные меры правительства и православной церкви: попытки воздействовать проповедями в церквях, создание монастырей, предоставление льгот «новокрещенам», открытие миссионерских школ, находившихся в ведении «Братства святителя Гурия» и другие.

В поисках более тонких методов воздействия на нерусские народы Поволжья царизм обратился к педагогической системе известного русского педагога-миссионера Н.И. Ильминского (1822 – 1891 гг.), которая была направлена на христианизацию «инородцев». Н.И. Ильминский предложил использовать родной язык как орудие христианского просвещения в богослужении и школьном обучении, расширить сеть русско-инородческих училищ, издать учебную и религиозную литературу на живом народном разговорном языке. Особое место он отводил подготовке «единоплеменных» учителей, хорошо знающих русский язык и преданных царю и православной церкви.

Для осуществления этих идей «Правилами о мерах по образованию инородцев» (1870 г.) и была учреждена Казанская учительская «инородческая» семинария. В семинарии пропорционально национальному составу Казанского края были представлены все народности Поволжья – мордва, татары, башкиры, удмурты, марийцы, чувашаи, примерно одну треть составляли русские дети, которые, как мыслилось, не только помогут практическому овладению русским языком, но и станут проводниками шовинистических идей. Семинария приобрела широкую известность. К 1904 году ее закончили 954 воспитанника, а всего за 47 лет существования – около 2 тысяч учителей (семинария существовала до 1920 – 1921 учебного года). Наряду с представителями народностей Поволжья в ней учились якуты, коми, коми-пермяки, калмыки, алтайцы, казахи, эстонцы, абхазцы, башкиры и даже арабы и корейцы. Для проведения педагогической практики и

* *Осовский Е.Г. Очаг просвещения мордовского народа // Солнечный край: лит. худ. сб. / Сост. И.А. Алявин, А.А. Соболевский. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1979. С. 244 – 250.*

подготовки детей к поступлению в семинарию при ней были созданы начальные училища – мордовское, марийское, удмуртское, чувашское.

Какова же роль Казанской учительской семинарии в подготовке учителей для мордовской школы? В семинарии не сразу появились учащиеся из мордвы, но постепенно состав мордовской группы стабилизировался: в семинарии одновременно в подготовительном и трех основных классах учились 22 – 25 мордовских юношей и в мордовском училище 10 – 12. По некоторым источникам нам удалось примерно установить количество учащихся, закончивших семинарию, – около 160 человек. Возможно, что сегодня эта цифра покажется мизерной, но нельзя не помнить, в каких условиях велась подготовка национального учительства. И все это были выходцы из крестьянской среды, из глухих мордовских деревень.

Неизбежно возникает вопрос: а было ли прогрессивным возникновение этого типа учебного заведения? [...] Несомненно, что, будучи созданное как православно-миссионерское учебное заведение, Казанская семинария всеми силами и, прежде всего, усилиями ее первого директора Н.И. Ильминского стремилась отвечать этим задачам. Идеи миссионерской педагогики, дух религиозности жили в стенах семинарии. Однако, как сама система Ильминского вопреки замыслам её создателя, так и Казанская учительская семинария, объективно сыграли положительное значение в развитии культуры и просвещения народов Поволжья. Отстаивание родного языка как орудия и основы обучения и воспитания не могло не способствовать развитию национального сознания будущих народных учителей, изучение русского языка способствовало приобщению к языку Пушкина и Чехова, к прогрессивной русской культуре, а через него и к мировой культуре, объединение в одном коллективе представителей разных народов способствовало их сближению и дружбе. Создание Казанской учительской семинарии положило начало педагогической подготовке учителей из числа народностей Поволжья.

Царское правительство всячески стремилось оградить воспитанников от «крамолы», насаждать религиозный дух, верноподданничество. Строг был режим семинарии, ограничено общение с посторонними людьми, однако это не всегда удавалось. Большую роль в воспитании мордовских юношей сыграли учителя мордовского училища. Первым учителем мордовских ребят был А.Ф. Юртов, сам воспитанник Казанской семинарии, работавший в училище с 1876 по 1884 год. По отзыву Н.И. Ильминского, Юртов был очень одаренным человеком. Он был составителем одного из первых выпусков «Образцов мордовской народной словесности». К сожалению, дальнейшая судьба его неизвестна. В последующее десятилетие учителем начального училища был замечательный педагог М.Е. Евсевьев, пользовавшийся большим авторитетом и любовью младших ребят. Он сам занимался комплектованием училища, собирая способных ребятшек во время поездок по селам. Затем учителем в мордовской группе был Е.Б. Буртаев, известный впоследствии журналист и педагог.

С 1894 года, в течение четверти века, учителем и наставником пригготовительного класса семинарии работал Макар Евсевьевич Евсевьев. В рекомендации на эту должность говорилось, что он является «отличным, весьма опытным учителем», и особенно отмечалось, что он владеет татарским и чувашским языками. Воспитанники М.Е. Евсевьева – мордовский композитор Л.П. Кирюков, профессор Киевского университета, доктор педагогических наук С.А. Литвинов, Заслуженный деятель искусств Марийской АССР, композитор Н.А. Сидушкин и многие другие – в письмах и воспоминаниях говорят об огромном нравственном воздействии, которое оказывал на них М.Е. Евсевьев.

В Казанской учительской семинарии сложился высококвалифицированный состав педагогов. М.Е. Евсевьев преподавал арифметику, русский язык, руководил методической секцией по русскому языку. В семинарии выросли и работали многие известные педагоги и лингвисты: педагог и лингвист Н.И. Ашмарин; первый профессор из чувашей, знаток истории, этнографии и культуры народов Поволжья Н.В. Никольский; удмуртский педагог, лингвист и методист И.С. Михеев; татарский педагог Р. Даулей и другие, немало сделавшие для воспитания учащихся. Курс педагогики вел вначале Н.И. Ильминский, а затем в течение 15 лет (1891 – 1906 гг.) Н.А. Бобровников – педагог либерально-буржуазного направления, известный своим вкладом в разработку дидактики и методики преподавания русского языка в нерусских школах, автор книги «Что такое хороший урок». Музыкальные и певческие традиции в Казанской учительской семинарии заложил преподаватель церковного пения, впоследствии известный композитор церковной музыки, хоровой дирижер, музыковед С.В. Смоленский, который работал в семинарии в течение 19 лет. Хор семинарии пользовался известностью в Казани. Здесь обучались пению ученики из других семинарий.

Несмотря на миссионерские взгляды отдельных педагогов, их положительное влияние на развитие учащихся несомненно. О близости педагогов и учащихся говорит тот факт, что после революционных выступлений семинаристов 1905 года многие педагоги – представители нерусских народностей были уволены. Как известно, под угрозой увольнения был и М.Е. Евсевьев. В семинарии преподавали и педагоги, явно симпатизировавшие революционным идеям. Известный журналист П.С. Глухов в воспоминаниях пишет об учителе географии Травине, который с воодушевлением рассказывал о французской революции, Робеспьере, Марате.

Казанская семинария давала учащимся довольно широкий круг познаний, который был необходим учителю сельской школы, хотя значительное место в учебном плане занимали закон божий, церковно-славянский язык, церковное пение. Учащиеся обязаны были овладеть ритуалами церковного богослужения, прислуживать в церкви, поститься. Однако учащиеся начальной школы и семинарии под всякими предлогами стремились избежать церковной службы, в 1905 году одним из основных

требований учащихся было удаление попа-мракобеса Михайлова, священнику Успенскому учащиеся дали кличку «иезуит».

Серьезное внимание уделялось подготовке учащихся к учительской деятельности. Помимо теоретических курсов педагогики и методики учащиеся проходили педпрактику в мордовском училище: наблюдали уроки М.Е. Евсевьева, Е.Б. Буртаева, давали пробные уроки. Старшие ученики помогали учащимся училища в подготовке домашних заданий. П.С. Глухов вспоминает: «По вечерам, когда мы готовили домашние задания, к нам в класс приходил кто-либо из учащихся старших классов семинарии. Нам очень нравился веселый, любящий пошутить Захар Дорофеев, всегда чисто одетый, аккуратно причесанный Андрей Советкин, по-отечески строгий Иван Прокаев... Приходил Кирюков, будущий композитор. Мы любили стоять возле него и слушать его игру на фисгармонии».

Учащиеся овладевали трудовыми навыками: дежурили в столовой, в классах, работали в мастерских. Мастерскими долгие годы заведовал М.Е. Евсевьев. Учащиеся овладевали на выбор столярным, слесарным или кузнечным ремеслом. Изготавливались довольно серьезные вещи – шкафы для книг, столы, футляры для скрипок и т.д.

Поскольку семинария была «инородческой», то в соответствии с системой Ильминского, в ней определенное место отводилось преподаванию родного языка. И здесь следует отметить, что Казанская учительская семинария была первым средним учебным заведением, где преподавался мордовский язык во всех классах. Занятия велись час в неделю, цель их была ограничена: подготовить воспитанников для перевода учебных и религиозных книг на родной язык. Но М.Е. Евсевьев, преподававший мордовский язык, подходил к задачам значительно более широко. По рассказу П.И. Бурмистрова, М.Е. Евсевьев читал им мордовские сказки и пословицы. Он использовал свой предмет для воспитания интереса к народному творчеству, давал учащимся летние задания по сбору фольклорного материала, совместно с учениками осуществлял переводы и составлял сборники народной словесности. О том, что это удавалось, говорят письма его учеников – сельских учителей М. Повереннова, Я. Катаева, Д. Губернаторова и других. Даже в преподавании русского языка он давал задания по описанию народных обычаев, игр. В архиве М.Е. Евсевьева хранятся сочинения такого рода, и среди них юношеское сочинение будущего поэта Ильи Кривошеева с описанием детских игр своего села.

Пользуясь официальным признанием родного языка, М.Е. Евсевьев много беседовал с учащимися по истории мордвы, мордовскому языку, рассказывал об Эрзе, готовил с учащимися сценки из народного быта в национальных костюмах. После революционных событий 1905 года престиж системы Ильминского резко упал – она была признана одной из виновниц роста национального самосознания народов Поволжья. Мордовский язык, как и другие, начал изгоняться из стен семинарии.

Начало XX века отмечено важными событиями в жизни семинарии. Руководству не удалось сохранить в ней атмосферу «тихой обители»,

направить активность учащихся в русло пропаганды «трезвости». Еще до революции 1905 года в стены семинарии проникал дух народничества. Из рассказа М. Горького «В ущелье» и воспоминаний Деренкова известно, что Алексей Пешков разносил продукцию булочной по учебным заведениям, встречался с учащимися и, в частности, с молодым учителем Казанской учительской семинарии – мордвинком. Кто это был – Юртов или Евсевьев, сейчас сказать трудно, но кто-то из них. Н.О. Черепкин считает, что Евсевьев...

Революционные порывы бури 1905 года властно ворвались в стены семинарии, наложив отпечаток на весь последующий период ее деятельности. Осенью 1905 года в семинарии проходили сходки, манифестации. Учащиеся выдвинули требования перестройки преподавания, введения политической экономии, ограничения преподавания закона божьего и других социальных предметов. Учащиеся посещали политические кружки, читали запрещенную литературу. В архиве ТАССР хранится перечень книг, читавшихся семинаристами, в их числе К. Маркс, Лассаль, М. Горький, Л. Толстой, В. Белинский, Д. Писарев. 30 учащихся после событий 1905 года были «временно отпущены домой», чтобы они вредно не влияли на товарищей. Среди них был и будущий мордовский писатель З.Ф. Дорофеев.

Учащиеся семинарии поддерживали нелегальные связи с бунтовавшей Чувашской учительской школой в Симбирске, с Порецкой учительской семинарией.

В 1910 – 1911 гг. события вновь всколыхнули семинарию: жандармами была обнаружена подпольная библиотека нелегальной литературы, прошли обыски. В результате 34 воспитанника были уволены, а 4 арестованы. Среди арестованных был А.Ф. Советкин – брат известного мордовского педагога. Значение Казанской учительской семинарии выходит за рамки подготовки мордовского национального учительства.

Она явилась важным центром, в котором закладывались основы национальной письменности ряда народностей Поволжья. Мордвин М.Е. Евсевьев, удмурт И.С. Михеев и некоторые другие педагоги семинарии были лингвистами, закладывавшими основы национальной письменности. На наш взгляд, с деятельностью семинарии связан новый период развития мордовской письменности. Дело в том, что идея Ильминского о необходимости заменить книжный искусственный язык, которым пользовались переводчики в прошлом, и чуждый простому народу, живым народным разговорным языком, потребовала практического воплощения. Ее и выполняла Переводческая комиссия Братства святителя Гурия, которая привлекла, прежде всего, преподавателей и учащихся семинарии. В этой связи по-иному следует рассматривать «Образцы мордовской народной словесности», составленные А. Юртовым, М. Евсевьевым и учениками семинарии. Это не просто сборники мордовского фольклора, как принято было считать до сих пор, это примеры, образцы живого народного разговорного языка, на котором следует говорить с мордвой в школе и в

церкви. На их основе должны были делаться переводы учебных и церковных книг, понятных народу. Иначе говоря, это были образцы для последующей письменной мордовской литературы. И такая литература начала создаваться. М.Е. Евсевьев подготовил для мокши и эрзи «Букварь», «Первоначальный учебник русского языка» (1892, 2-е издание – 1897). Под его руководством было переведено около 30 книжек. В большинстве это была религиозная литература, и это неудивительно: она издавалась на миссионерские деньги. В 1909 г. М.Е. Евсевьев подготовил к печати русско-эрзянский словарь, но о выходе его в свет ничего неизвестно.

Таким образом, став центром переводческой деятельности, Казанская учительская семинария объективно способствовала формированию национальных языков, в частности, мордовского.

Семинария также была важным методическим центром просвещения народностей Поволжья, где, помимо учебной, разрабатывалась и методическая литература, особенно по обучению русскому языку учащихся нерусской национальности.

Прогрессивный немецкий педагог А. Дистервег говорил: «Покажи мне своих учеников, и я увижу тебя!» Лучше всего о роли Казанской учительской семинарии в просвещении мордовского народа скажут судьбы ее учеников. Нам удалось проследить судьбы многих учеников семинарии, хотя, к сожалению, далеко не всех. Многие из них еще до революции связали свою жизнь с народом, несли свет знания в мордовскую деревню. Революция открыла перед ними широкую дорогу служения делу народа. Видными партийными деятелями стали И.И. Московкин и И. Праксин. Выходцы из семинарии стали организаторами национального педагогического образования: М.Е. Евсевьев – организатор многих педагогических курсов, Е.В. Скобелев и И.Ф. Прокаев – директора Мало-Толкайского и Петровского педтехникумов, А. Чурин – директор Мордовского рабфака. Преподавателями Мордовского пединститута стали профессор-лингвист И.Я. Бондяков, методист М.И. Наумкин, педагог Е.В. Скобелев. Почти все авторы первых мордовских учебников – воспитанники семинарии: М.И. Наумкин, Е.В. Скобелев, З.Ф. Дорофеев, С.Г. Потапкин, Т.И. Данилов, В.М. Попов, П. Колужнов. Организатором просвещения национальных меньшинств был В.П. Ямушкин.

Зачинателей трех национальных литератур дала Казанская семинария: мордовской – З.Ф. Дорофеева, марийской – С.Г. Чавайна, удмуртской – М.П. Прокопьева.

Сегодня, когда национальная культура народов Поволжья в братском содружестве народов Советского Союза расцвела многоцветьем красок, мы должны отметить роль Казанской учительской семинарии, как одного из источников становления этой культуры. Необходимо, чтобы в историко-краеведческой литературе Мордовии вклад Казанской учительской семинарии в развитие культуры и просвещения мордовского народа был представлен более полно и широко.

ГРИГОРИЙ КАРПОВИЧ УЛЬЯНОВ*

Имя Григория Карповича Ульянова прочно вошло в историю нашего края. Родился Г.К. Ульянов 25 сентября 1864 года в небольшом мордовском селе Кулясово Кузнецкого уезда Саратовской губернии (ныне Камешкирский район Пензенской обл.). Пытливый, любознательный мальчик из бедной и многодетной мордовской семьи привлек внимание учителя земской школы Д.В. Желубовского. Большую роль в судьбе Григория сыграл инспектор народных училищ М.В. Золотов. Осенью 1874 года он увез мальчика с собой, в Кузнецк, помог завершить образование и подготовил к поступлению в Вольскую учительскую семинарию¹.

Вольская учительская семинария в эти годы была рассадником «крамолы» и атеизма, вызывая недовольство и тревогу властей.

Здесь в сознании юноши появились первые неясные сомнения в справедливости существующего строя, интерес к запрещенной литературе. С 1885 года молодой учитель, полный просветительских устремлений, начал работать в большом мордовском селе Наскафтым. Он быстро сблизился с крестьянами, вел с ними «крамольные» беседы. По доносу местного священника в 1889 году распоряжением министра народного просвещения «по политической неблагонадежности» Г.К. Ульянов был отстранен от работы и лишен права заниматься педагогическим трудом и продолжать образование².

Юноша покидает родные края и переезжает в Саратов. С помощью саратовских друзей и знакомых – инспектора Золотова, врача Панчулидзева и других, он получает работу в отделе земской статистики в губернской земской управе, а затем возглавляет отдел народного образования в ней.

С начала 90-х годов начинается активная нелегальная и полуполигальная общественно-политическая деятельность Г.К. Ульянова.

В Саратове Г.К. Ульянов сближается с писателем Е.Е. Карониным-Петропавловским, этнографом и лингвистом В.Г. Богоразом-Таном и особенно близко с одним из организаторов «Земли и воли» М.А. Натансоном (Бобровым), сосланным в Саратов. Под их влиянием развеялись иллюзии и надежды на то, что школа и хороший учитель выведут крестьянство, родной народ из нищеты и бесправия. Г.К. Ульянов становится на путь революционной борьбы, организует крестьянское движение, ведет пропагандистскую работу. Вспоминая позднее этот период своей жизни, Г.К. Ульянов писал: «Детище глухой мордовской деревни, я тогда даже не слышал о существовании боевых революционных организаций»³. Однако путь в революцию для Г.К. Ульянова был далеко не простым. Под влиянием М.А. Натансона, идей мелкобуржуазного революционаризма молодой

* *Бибин М.Т., Осовский Е.Г. Григорий Карпович Ульянов // Просветители и педагоги мордовского края. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1986. С. 97 – 104.*

Ульянов оказывается в начале 900-х годов в рядах социалистов-революционеров. В этот период эсеры представляли собой левое крыло мелкобуржуазной демократии. И большевики, критикуя их утопические теории, тактику индивидуального террора, колебания между пролетариатом и крестьянством, шли на временные соглашения с ними в общенародной борьбе против царизма.

Г.К. Ульянов за участие в демонстрациях, организацию крестьянских восстаний неоднократно подвергался арестам, обыскам, а в декабре 1905 года был осужден и на 5 лет отправлен в Восточную Сибирь. Но по этапу он дошел только до Тюменской тюрьмы. Здесь, весной 1906 года, его настигла весть об избрании депутатом I Государственной думы от Саратовского «Союза трудящихся». Мордовские и русские крестьяне родной Камешкирской волости дали наказ своему депутату отстаивать их права. Говоря о страданиях, разорительных налогах, рекрутстве, бесправии, неграмотности, они писали: «Дальше мы таких порядков выносить не можем и поручаем Вам, Григорий Карпович, громко заявить Думе и защищать до последней возможности... наши требования. Мы обещаем стоять за Вас грудью»⁴.

В думе Г.К. Ульянов вошел в Трудовую группу и стал одним из лидеров ее революционного крыла. Как писал впоследствии в неопубликованной автобиографии Григорий Карпович, «мы ясно видели, что Государственная дума бессильна удовлетворить требования трудовых масс, и смысл депутатских полномочий видели лишь в том, чтобы использовать их для углубления и расширения революционного движения»⁵. Г.К. Ульянов был участником целого ряда аграрных проектов, предложенных трудовиками: «проекта 33-х», требовавшего полной ликвидации частной собственности на землю и уравнильно-трудового землепользования, «проекта 35-ти» – о земельных комитетах и других. В.И. Ленин и большевики поддерживали социально-экономические требования трудовиков, которые отражали интересы крестьянских масс в их борьбе против помещичьего землевладения и крепостничества, проводили в Думе тактику соглашения с ними по отдельным вопросам, критикуя вместе с тем неустойчивость, и слабость их политических позиций⁶.

Одновременно Г.К. Ульянов вел активную внедумскую деятельность против царизма. Как редактору журнала «Дело народа» ему было предъявлено обвинение в уголовном преступлении, требовавшее лишения его парламентской неприкосновенности. После бурных дебатов 1 июня 1906 года Дума отклонила это требование.

10 июля 1906 года Дума была распущена, и Г.К. Ульянов, по его словам, оказался «свободным кандидатом на скамью подсудимых». Ему пришлось перейти на нелегальное положение. Часть трудовиков после разгона Думы образовала революционный комитет «Трудовой группы», вступивший в блок с социал-демократами для подготовки вооруженного восстания. Среди них был и Г.К. Ульянов. Находясь на нелегальном положении, он с пропагандистскими целями объездил Нижегородскую,

Казанскую, Самарскую и Пензенскую губернии, бывал во многих мордовских селах.

Разгром II Государственной думы и торжество реакции вынудили Г.К. Ульянова покинуть Россию: с лета 1908 года начался период почти десятилетней эмиграции. Живя во Франции, затем в Швейцарии, он занимается самообразованием, дает уроки, изучает историю народного образования, участвует в политической деятельности, пишет статьи.

С началом первой мировой войны Г.К. Ульянов выступает с последовательно интернационалистических позиций, ведет борьбу с угаром шовинизма. Интересной страницей биографии Г.К. Ульянова является его участие в Кинтальской конференции весной 1916 года. На этой международной конференции социалистов развернулась борьба Циммервальдской левой во главе с В.И. Лениным за объединение всех сил против войны и политической реакции, за «...единую всеобщую интернациональную борьбу за социализм»⁷. М.А. Натансон-Бобров и Г.К. Ульянов, представляя интернационалистское крыло партии эсеров, вместе с В.И. Лениным выступили против центристской оппозиции и социал-шовинизма, подписали ряд важных документов конференции, способствуя созданию циммервальдского большинства.

Всею душой Григорий Карпович рвался на Родину. И как только пришли вести о свержении царя, он в мае 1917 года возвратился в родные края, активно включился в общественную деятельность. С радостью и бесповоротно принял Г.К. Ульянов Великий Октябрь, глубоко осознавая, что он открывает путь к освобождению народов России от векового угнетения, к просвещению и культуре. «Самое важное сделано. Октябрьская революция разбила вековые цепи, вселила силу и уверенность, расчистила перед мордвой путь, и теперь дело строительства народной жизни является ее собственным делом. Сознательные дети мордвы, Великая Октябрьская революция зовет вас всех к работе на благо своего освобожденного народа», – писал через несколько лет Г.К. Ульянов⁸.

Созидательная работа по утверждению Советской власти полностью захватила его. Его избирают членом исполкома, председателем земской управы, комиссаром юстиции в родном Кузнецком уезде Саратовской губернии. Под воздействием идей Октября произошли коренные изменения в политической ориентации Г.К. Ульянова. Он осознает и авантюризм и ошибочность политики левых эсеров, их отказа от сотрудничества с большевиками. А когда в 1918 году они перешли к открытому мятежу против Советской власти, политическим убийствам, Г.К. Ульянов окончательно порывает с ними. В анкете делегата 1-го Всероссийского съезда национальностей (1920) в ответ на вопрос о партийной принадлежности он написал: «С Октябрьской революции до настоящего времени – беспартийный, сочувствую революционному коммунизму»⁹.

С июня 1918 года начинается новый этап в жизни и деятельности Г.К. Ульянова. Он становится сотрудником Народного комиссариата по просвещению. Первый опыт работы Г.К. Ульянов получил во Внешкольном

отделе, который возглавляла Н.К. Крупская. Затем, учитывая его большой опыт в области журналистики, Г.К. Ульянова назначают ответственным секретарем официального органа Наркомпроса – еженедельника «Народное просвещение». Он сыграл немалую роль в том, что еженедельник стал активным пропагандистом и проводником политики Коммунистической партии в области народного образования.

Немало статей в журнале поместил и сам Г.К. Ульянов. В 1919 году по поручению редакции он совершил поездку в Поволжье – в Саратовскую и Пензенскую губернии, которую описал в цикле «Письма с дороги». Посещение Рузаевки, Пензы, Кузнецка, русских и мордовских сел дало Г.К. Ульянову большой материал для анализа состояния культуры и просвещения в нашем крае, положения мордовского народа в послереволюционные годы. В ярких путевых заметках, а затем в статьях Г.К. Ульянов живо характеризует социальные и экономические проблемы, с которыми столкнулся край в годы гражданской войны, в условиях разрухи и голода. Особенно внимательно он изучает становление школы нового типа, новой культуры, рождение учителя новой формации. Его радуют ростки социалистической культуры – развитие школы II ступени в деревне, создание взрослых и детских клубов, народных театров, библиотек. На примере школы II ступени в мордовском селе Шемышейка Кузнецкого уезда Саратовской губернии он показывает становление дружеской атмосферы в школе, новые отношения между учащимися и учителями, серьезное отношение крестьян к трудовой и профессиональной подготовке ребят. Это убеждает его в необходимости упрочения трудовой школы, соединения обучения с производительным трудом.

Г.К. Ульянов увидел и те «вековые пни», которые мешали строительству новой жизни и социалистической культуры. Главным препятствием он считал религию и церковь. «Социализм и клерикализм – вот два противника, между которыми не может быть примирения. Как свет и тьма, как красота и безобразия, они не могут ужиться вместе», – писал он в статье «Социализм и клерикализм в деревне» (1919)¹⁰. Он призывал усилить атеистическую пропаганду, помочь учителю в его борьбе за детские души.

Главным делом, делом жизни Григория Карповича Ульянова с момента его прихода в Наркомпрос стало просвещение национальных меньшинств России, просвещение родного мордовского народа. Национальная проблема для молодой Советской республики была одной из наиболее сложных и коренных. В ее решении страна шла непроторенными путями. Г.К. Ульянов принял деятельное участие в создании центральных органов управления делом просвещения нерусских народов России. Первоначально он сотрудничал с Народным комиссариатом по делам национальностей, а с созданием в октябре 1918 года в составе Наркомпроса РСФСР Отдела просвещения национальных меньшинств начал работать в должности инструктора.

В 1919 году он выступил с инициативой о создании мордовского подотдела Наркомпроса и широком развертывании просветительской работы

среди мордовского населения. На этом пути было немало препятствий – и недостаток культурных сил, и обширные области расселения мордвы, и низкая грамотность родного народа.

В апреле 1920 года Г.К. Ульянов обратился через газету «Жизнь национальностей» с письмом к работникам просвещения мордовской национальности, в котором писал об организационных и педагогических проблемах просветительской работы в центре и на местах. «На борьбу с невежеством должны быть призваны все наши сознательные силы», – писал он¹¹.

В период становления аппарата просвещения Г.К. Ульянов уделял большое внимание организационно-педагогическим вопросам просвещения нерусских народов России, выступая с подлинно интернационалистских позиций, критикуя ошибочные, сепаратистские тенденции отдельных работников. Он внес предложение об объединении отдельных национальных ячеек (подотделов) в составе Наркомпроса в Совет по просвещению национальностей (Совнацмен). Такой Совет был создан, и Г.К. Ульянов возглавил его Мордовское бюро, которым руководил до апреля 1924 года.

За годы работы в Наркомпросе Г.К. Ульянов проявил себя как талантливый организатор просвещения нерусских народов и, прежде всего, мордовского народа. Он приложил немало усилий по консолидации национальной интеллигенции для просвещения народа, созданию мордовской национальной школы. Важную роль в этом сыграли съезды, конференции, совещания, в организации которых он принимал активное участие. Он был участником I Всероссийского совещания по просвещению национальностей (1919), Всероссийских съездов национальностей (1920) и др. Он был в числе организаторов многих национальных форумов, сыгравших важную роль в объединении усилий мордовской интеллигенции вокруг дела просвещения и культуры. Выступления Г.К. Ульянова всегда вызывали интерес глубоким знанием истории и современного состояния просвещения и культуры родного народа, ярким талантом публициста.

Григорий Карпович не был кабинетным работником – он был всегда среди масс, всегда в дороге, стремясь на местах помочь организации школьного дела, подготовке учительских кадров. При его участии работали многие курсы мордовских учителей. Одна из ярких страниц его жизни – это участие в спасении детей голодающего Поволжья. Как представитель Совнацмен, он выехал в национальные, в том числе мордовские, районы Поволжья для оказания помощи голодающим. Сам вывез более 40 ребят, занимался организацией детских домов. По воспоминаниям П.И. Анисимовой, к этому делу он привлек мордовскую молодежь – студентов Коммунистического университета трудящихся Востока¹². В апреле 1924 года Г.К. Ульянова переводят в организационно-инспекторский отдел Наркомпроса. Его привлекают к разработке вопросов всеобщего обучения детей мордовской национальности. Определяя пути и перспективы решения этой задачи, Г.К. Ульянов оперирует большим статистическим и фактическим материалом, показывает, что развитие школьного дела в

мордовском крае шло далеко неравномерно. Оценивая прогресс в развитии мордовской школы, Г.К. Ульянов дал анализ и трудностей – исторических, этнографических, языковых, территориальных – и указал на те неотложные вопросы, которые необходимо решить¹³.

В 1926 году за участие в революционном движении Г.К. Ульянову назначается персональная пенсия. Но он продолжает активную научную и публицистическую деятельность в области просвещения, проявляя особый интерес к вопросам народного образования в мордовском крае. Еще в 1921 году по его инициативе был поставлен вопрос об организации исследований в области истории, культуры и быта мордовского народа, о создании специальных учреждений и проведении экспедиций в губернии, населенные мордвой. Он был одним из организаторов Общества по изучению мордовской культуры. Вопросам истории просвещения мордовского народа, благотворному воздействию Великого Октября на развитие национального самосознания, культуры и быта мордвы он посвятил целый ряд своих работ. Г.К. Ульянов может по праву считаться первым историком просвещения и культуры мордвы.

С большим удовлетворением встретил Г.К. Ульянов создание мордовской государственности. В 1930 – 1931 годах по приглашению исполкома Мордовской автономной области и по заданию Института методов школьной работы Г.К. Ульянов приехал в наш край для изучения состояния народного образования и культуры в мордовской деревне и этноязыковой ситуации в условиях распространенности русско-мордовского двуязычия. Последнее было чрезвычайно важно для правильного определения типа национальной школы и ведения политико-просветительной работы. Г.К. Ульянов посетил многие мордовские села Атяшевского, Ичалковского, Кочкуровского, Саранского районов. Им проводились интересные собрания колхозников по вопросам употребления мордовского языка в школьном обучении, изучалась степень использования национальной литературы. В создании всеобщей мордовской начальной школы Г.К. Ульянов видел путь «национально-культурного обновления» деревни.

По результатам своей исследовательской работы Григорий Карпович написал большой отчет «Мордовская деревня, как она есть», а также опубликовал в центральной педагогической печати ряд статей¹⁴.

Вся жизнь Г.К. Ульянова была тесно связана с журналистикой. После революции его призванием стала педагогическая публицистика. Занимался он и подготовкой учебной и общественно-политической литературы на мордовских языках, был соавтором первого эрзянского советского букваря «Тундонь чи». Только в советский период им опубликовано около 60 статей в таких журналах, как «Народное просвещение», «Коммунистическое просвещение», «Просвещение национальностей», «Народный учитель», «Крестьянский журнал», в «Учительской газете», «Якстере теште» и др.

В начале Великой Отечественной войны Григорий Карпович эвакуировался из Москвы в г. Климовск Московской области. Здесь он и умер 23 января 1943 года на семьдесят девятом году жизни.

Большой и сложный жизненный путь прошел талантливый сын мордовского народа. С ранних лет встал он на путь борьбы против царизма. Его общественно-политические и педагогические воззрения формировались непосредственно под воздействием идей и личности В.И. Ленина, в практической созидательной работе на благо революции. Г.К. Ульянову принадлежит заслуга первого обращения к ленинскому наследию в области просвещения и культуры народов СССР¹⁵. Большое влияние на Г.К. Ульянова оказали Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и другие видные деятели Наркомпроса и Наркомнаца, с которыми ему довелось сотрудничать.

Идеи и опыт Г.К. Ульянова – одного из активных участников и историографов национально-культурного возрождения мордовского народа – призваны и сегодня служить делу просвещения.

Примечания

1. Бердников В.П. За счастье народа // Путь Ленина (Камешкир). 1981. 28 мая.
2. ЦГА РСФСР, ф. 2306, оп. 58. д. 33, 35. Дело Г.К. Ульянова.
3. Ульянов Г.К. Воспоминания о М.А. Натансоне // Каторга и ссылка. 1932. № 4 (89). С. 63.
4. Вестник партии народной свободы. 1906. № 10. С. 694.
5. См. сноску 2. Из автобиографии Г.К. Ульянова.
6. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 13, прил. 66, 90; т. 14. С. 15 – 383; т. 10 С. 420 – 424; т. 12. С. 420 и др.
7. БСЭ, изд. 3-е. М., 1973. т. 12. С. 419 – 420.
8. Ульянов Г.К. Октябрьская революция и мордва // Жизнь национальностей. 1923. кн. 1. С. 251.
9. ЦГА РСФСР, 1318 (Наркомнац), он. 1. д. 638. л. 82. Документ любезно представлен авторам В.П. Бердниковым.
10. Народное просвещение. 1919. № 34. С. 6.
11. Ульянов Г.К. Просветительная работа среди мордовской национальности (письмо работникам просвещения) // Жизнь национальностей. 1920. № 20. 23 мая.
12. Из письма П.И. Анисимовой В. П. Бердникову от 28 мая 1977 года. Подлинник хранится в архиве В.П. Бердникова.
13. Ульянов Г.К. Вопросы всеобщего обучения (среди нацмен.). М., 1927. Вып. 3 (6). С. 81 – 87.
14. ЦГА МАССР. ф. 238. оп. 3. д. 97; Национально-культурная проблема в мордовской деревне // Ком. просвещение. 1931. № 10; Колхозы и дошкольные учреждения в МАО // Просвещение национальностей. 1932. № 7.
15. Ульянов Г.К. Ленин и просвещение народов СССР // Народный учитель. 1927. № 4. С. 13 – 18.

НАДЕЖДА КОНСТАНТИНОВНА КРУПСКАЯ*

Педагог-интернационалист Н.К. Крупская с большим вниманием относилась к вопросам развития культуры, просвещения нерусских народов, глубоко изучала состояние культурно-просветительной работы в республиках и национальных районах. В их социалистическом просвещении, приобщении к великой русской культуре она видела могучее средство сближения всех народов СССР, укрепления их дружбы и в то же время условие развития национальной культуры и школьного образования среди нерусских народов.

Труженики мордовского края хорошо знали Н.К. Крупскую как организатора и руководителя культурно-просветительной работы, испытали воздействие ее яркой личности, ее педагогических идей, получили неоценимую помощь и поддержку в развитии культуры и просвещения.

Широкое распространение в крае получили произведения Н.К. Крупской. Ее труды выходили и на мордовских языках: «Воспоминания о Ленине» на мокшанском и эрзянском (1932, 1933), на эрзянском языке были опубликованы: «Заветы Ленина в области народного просвещения» (1925), «Реконструкция народного хозяйства и политехническое образование» (1931), «Моя жизнь» (1931). Печатались статьи Н.К. Крупской в газете «Якстере теште», журнале, «Колхозонь эряф», пионерских журналах «Пионеронь вайгель», «Якстере галстук».

Проблемы развития просвещения и культуры нерусских народов Поволжья – края, где трудился Илья Николаевич Ульянов, где родился и провел свою юность Владимир Ильич Ленин, – были особенно близки Н.К. Крупской. В 1919 году Н.К. Крупская совершила большую поездку по Волге и Каме на литературно-агитационном пароходе «Красная звезда», знакомилась с постановкой школьного дела и культурно-просветительной работой в татарских, чувашских и мордовских районах Поволжья и Урала.

Как организатор и теоретик социалистической культуры и просвещения Н.К. Крупская большое внимание уделяла принципиальным вопросам строительства национальной школы, осуществлению ленинской национальной политики в области просвещения и культуры. В послереволюционный период особенно актуальными были вопросы развития школьного дела в национальных районах, воспитания национальных кадров учительства, создания учебной литературы. При организации культурно-просветительной и учебно-воспитательной работы Н.К. Крупская требовала учитывать культурно-исторические особенности каждой национальности, межнационального общения, уровень владения русским языком.

Правильная организация обучения на родном языке, по ее убеждению, имеет большое социально-политическое и педагогическое значение для народов СССР, для роста их национального самосознания, развития

* *Осовский Е.Г. Надежда Константиновна Крупская // Просветители и педагоги мордовского края. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1986. С. 105 – 116.*

национальной культуры. При этом она придавала огромное значение изучению русского языка как языка межнационального общения. Добровольное и сознательное его изучение, «знание одного революционного языка сближает разные национальности, способствует их лучшему взаимопониманию», открывает перед представителями всех национальностей сокровищницу мировой и советской культуры и науки¹.

У Н.К. Крупской был неиссякаемый интерес к вопросам просвещения и культуры мордовского народа. Это знание она черпала и из официальных источников, и из живого общения со многими организаторами просвещения нашего края: инспекторами, учителями, культпросветработниками и из переписки с ними. Изучая деятельность И.Н. Ульянова, она познакомилась с историей просвещения мордвы. В библиотеке В.И. Ленина и Н.К. Крупской в Кремле имелось немало книг, рассказывающих о развитии экономики, просвещения и культуры в губерниях нашего края.

Более десятка лет работал под ее руководством Ф.Ф. Советкин. «А знали бы, какой чудесный человек была Надежда Константиновна!» – восклицал он. Ему удалось познакомить с ней и своего учителя и друга Макара Евсевьевича Евсевьева. Под началом Н.К. Крупской во внешкольном отделе Наркомпроса трудился Г.К. Ульянов. Работая в Пензенском губполитпросвете, а затем в Наркомпросе РСФСР, глубокое влияние Надежды Константиновны испытывал З.Ф. Дорофеев.

В строительстве новой культуры Н.К. Крупская стремилась поддерживать ростки передового опыта, указать верное направление в организации культурно-просветительной работы, помочь в преодолении недочетов и ошибок. В 1921 году она познакомилась с организацией культурно-просветительной работы в Пензенской губернии, где считали, что в условиях нэпа необходимо отделить агитационно-пропагандистскую работу от культурно-просветительной, свернуть работу отделов политпросвета. Разъясняя, она писала в статье «Нужно ли существовать политпросветам?»: «Идеи коммунизма воспринимаются гораздо лучше, понимаются гораздо углубленнее, если пропаганда их связана с просветительной работой... нет никакой просветительной работы, которая не была бы проникнута насквозь политикой...»².

Н.К. Крупская способствовала обогащению культурно-просветительной работы в крае передовым опытом. В Главполитпросвете были сосредоточены материалы экспедиций, изучавших ее состояние. Надежда Константиновна заинтересовала этими материалами студента Академии коммунистического воспитания С.Я. Арапова. В 1931 году при поддержке Н.К. Крупской была издана его книга «Политмассовая работа в деревне во время хлебозаготовок», написанная на основе изучения опыта работы в мордовском крае³. Не без ее влияния С.Я. Арапов стал автором научных работ, учебной литературы для национальной школы.

В начале 30-х годов Главполитпросветом был объявлен конкурс на лучшую колхозную избу-читальню. Включилась в него и изба-читальня мордовского села Старый Мочим (ныне Пензенской области). На общем

собрании колхозников было решено сообщить о его результатах Н.К. Крупской. В письме инспектора Краснослободского райполитпросвета тов. Шарапова рассказывается об успехах культурно-просветительной работы, заслугах в этом московских шефов. От имени колхозников он просит прислать в избу-читальню постоянных работников⁴. Н.К. Крупская с интересом отнеслась к опыту мордовской избы-читальни. «Захотелось послать привет Вам, колхозу и избе-читальне», – пишет она⁵.

Благодаря знанию истории и культуры мордовского народа Надежда Константиновна сделала ряд важных замечаний по вопросам изучения русского и мордовского языков в национальной школе, указала на некоторые ошибочные тенденции, проявившиеся порой на местах. Как положительное явление она отмечала желание мордовского населения обучать детей на русском языке, которое обусловлено тем, что «живя среди русских, мордвина не могли бы без него обойтись»⁶. Считала неверной попытку некоторых местных органов просвещения предлагать на выбор первоначальное обучение: либо на мордовском, либо на русском языках. По ее мнению, начинать обучение надо на родном языке, а затем, через год или два, в зависимости от знания русского языка, языкового окружения переходить на русский язык преподавания.

Н.К. Крупская выступала против формализма в этом вопросе, требовала гибкости: «Скажем, в селе говорят на мордовском языке, и если ребенок обучается на родном языке, то ему будет закрыт доступ к гораздо более сложным понятиям, которые дает современная жизнь; и тут обучение русскому языку является необходимостью, ибо нигде иначе ребенок дальше не может развиваться»⁷.

Опыт работы в мордовской школе Н.К. Крупская иногда использовала для иллюстрации новых тенденций в учебном процессе. Так, на совещании читателей журнала «За политехнизацию школы» в 1931 году Н.К. Крупская, говоря о возрастании интереса детей к технике, показала рисунки и тетради учащихся одной из мордовских начальных школ, привезенные ей учителем. Ее поразило, как глубоко дети поняли производственный процесс в его историческом развитии, осмыслили его политехнические основы⁸.

Своеобразным живым источником знаний о мордовском крае для Надежды Константиновны были беседы с В.В. Куриковой (Юркиной). Валентина Васильевна, уроженка мордовского села Старые Селищи Большеигнатовского района, в 1934 – 1939 годах жила в семье Ульяновых, помогала в домашних делах. Она вспоминает, как бережно и внимательно здесь относились к ней и к ее сыну, заботились о них. Н.К. Крупская часто беседовала с ней о родном крае. Она определила эту женщину на курсы ликвидации безграмотности, а затем в школу взрослых. Сама помогала ей по русскому языку, а М.И. Ульянова – по арифметике⁹. По воспоминаниям Ф.Ф. Советкина, Н.К. Крупская обратилась к нему за помощью в обучении В.В. Куриковой родному языку. По эрзянским учебникам, составленным Ф.Ф. Советкиным, занятия пошли успешно, что чрезвычайно радовало

Надежду Константиновну, которая внимательно следила за переводом с родного языка на русский¹⁰.

Стремлением поделиться с ней своими успехами было вызвано письмо работниц саранской молочной артели имени Крупской, созданной в мае 1924 года. Артель стала пионером кооперативного движения в Пензенской губернии. В Москву полетело письмо. В ноябре пришел долгожданный ответ, который был опубликован в газете «Завод и пашня». Извиняясь за задержку, Н.К. Крупская писала: «Посылаю артели свою карточку вместе с карточкой Владимира Ильича. Это мы сняты на деревенском празднике. Буду благодарна, если будете время от времени сообщать мне, как у вас развивается дело и что мешает ему развиваться. И, как всегда, один из главных вопросов: Все ли члены артели грамотные, получает ли артель газеты...»¹¹.

Приезжавшие в Москву группы или делегации трудящихся нашего края стремились встретиться с Надеждой Константиновной. В октябрьские дни 1930 года, как пишет она сама в одном из писем, Крупская приняла делегацию женщин Мордовской автономной области. Интересная встреча с ней произошла у делегации Кочкуровского района и колхоза имени Крупской, которая поехала в Москву для проверки выполнения договора о социалистическом соревновании с московскими заводами. Пригласив делегацию на беседу, Н.К. Крупская долго расспрашивала кочкуровцев о колхозных делах, культурно-просветительной деятельности, участии женщин в общественной работе¹². В 1937 году она приняла группу выпускников Ичалковского педучилища, повела с ними большой разговор о роли учителя, о ленинской оценке его труда. Затем гостей пригласили пить чай. Надежда Константиновна попросила исполнить мордовские народные песни¹³. Таких встреч было немало.

Н.К. Крупская была активным участником, докладчиком многих всероссийских совещаний и съездов. И здесь ее с большим интересом слушали работники просвещения и культуры нашего края, учителя, входившие в состав делегаций от Пензенской, Симбирской, Тамбовской, Нижегородской губерний, а затем, после образования национальной автономии, в состав делегаций МАО и МАССР. Сохранилось много воспоминаний о том идейно-нравственном воздействии, которое оказывали ее выступления, их влиянии на практику культурно-просветительной работы. На этих съездах и совещаниях иногда происходили неожиданные, а оттого еще более запоминающиеся встречи с Н.К. Крупской.

Делегатом Всероссийского съезда политпросветов был заведующий Пятинским клубом-библиотекой А.А. Голубев. Внимательно слушал он доклад Н.К. Крупской, а затем поделился опытом ликвидации неграмотности на селе. От имени земляков передал в президиум съезда портрет В.И. Ленина, сделанный сельским мастером-умельцем из различных хлебных злаков¹⁴. Это был и подарок Надежде Константиновне.

В перерыве между заседаниями I Всероссийского съезда учителей состоялась неожиданная беседа Н.К. Крупской с молодой учительницей из

Подлесной Тавлы А.П. Александровой, ставшей потом заслуженным учителем школы РСФСР. Проходя мимо группы делегатов, Надежда Константиновна, услышав незнакомую речь, подошла и спросила, откуда они. Узнав, что из Мордовии, стала расспрашивать о школьных делах, о ликвидации-неграмотности, о наличии учебников. «Я с радостью рассказала ей обо всем – о том, что крестьяне любят учиться, а дети их очень любознательные и талантливые. Надежда Константиновна обещала помочь со строительством новой школы»¹⁵.

Делегатом Всероссийского совещания учителей-ударников (1935) была учительница и пионервожатая Горяйновской начальной школы М.Я. Шалдыбина, впоследствии преподаватель Мордовского университета имени Н.П. Огарева. Она слушала выступление Н.К. Крупской, беседовала с ней в перерыве. Молодой учительнице было что рассказать. Описывая опыт ее работы, молодежная газета отмечала: «Горяйновская школа является одной из лучших школ Мордовии по коммунистическому воспитанию детей и подростков, высоким показателям учебы»¹⁶.

Как драгоценную реликвию хранили участники различных съездов, совещаний, курсов коллективные фотографии, запечатлевшие их рядом с Н.К. Крупской. Это С.С. Шабаева, бывший заведующий Лямбирским РОНО, И.И. Варакина, заведовавшая Ардатовской библиотекой, бывший инспектор Наркомпроса Мордовии Д.А. Шишканова, комсомольский работник тех лет А.Л. Киселев, заслуженный учитель школы РСФСР С.Д. Бояров – ученик М.Е. Евсевьева – и многие другие. А фотография делегации Мордовии на первом Всесоюзном съезде учителей вместе с Н.К. Крупской (1925) была помещена в Мордовском букваре «Од эрямо».

Большое значение для воспитания педагогических кадров нашего края имели выступления Н.К. Крупской в учебных заведениях и на курсах Москвы. В 1925 – 1927 годах она неоднократно выступала на Центральных курсах подготовки мордовских учителей. Встречи с ней в Коммунистическом университете народов Востока запомнились П.А. Анисимовой и И.С. Поздьяеву. Лекции Н.К. Крупской в Академии коммунистического воспитания слушал С.Я. Арапов, во Всесоюзном коммунистическом университете журналисти-ки – журналист Н.К. Уткин и писатель А.И. Жаринов.

Яркую страницу в истории нашего края представляет дружеское общение Надежды Константиновны с колхозницей села Большие Березники Ольгой Смолиной, которое продолжалось в течение четырех лет. Их встреча произошла на I Всесоюзном съезде женщин-колхозниц в декабре 1929 года. Дружеская деловая беседа с женой и соратником великого Ленина произвела на молодую женщину неизгладимое впечатление. В свою очередь, а Н.К. Крупская увидела в Ольге Смолиной образ женщины-крестьянки нового социалистического типа. Между ними установились тесные связи. Желая еще более упрочить, ее общественную активность, Н.К. Крупская связала О. Смолину с редакцией журнала «Крестьянка», внештатным корреспондентом которого Смолина была затем несколько лет. Она

многokrатно писала Надежде Константиновне, рассказывала о новой жизни мордовской деревни, о колхозах, об успехах культурного строительства. «И она собственноручно отвечала мне, давала дружеские советы, помогавшие в наших делах», – вспоминала позднее О. Смолина. Крупская интересовалась многим: и развитием культурно-просветительных учреждений, и школами, и детскими площадками, и уровнем грамотности, к состоянию начального всеобуча, и языком обучения. В ответ на информацию она с удовлетворением пишет: «Очень рада, что колхозники (колхоза) «Путь к социализму» так сознательно относятся к делу»¹⁷.

Столь же тесные связи поддерживала Н.К. Крупская в течение ряда лет с семилейскими колхозниками Кочкуровского района. Начало им положило письмо одного из активистов колхозного движения в районе Юрченкова. Через некоторое время ответ Надежды Константиновны был опубликован в газете «Якстере колхоз». Она писала: «Очень даже давно получила письмо тов. Юрченкова из Кочкуровского района, где он писал об успехах ваших колхозов. Хотелось мне ответить самой, очень уж много работы все время, вот и затянула с ответом, потом получила телеграмму из Мордовской области о сильном росте коллективизации по сельскому хозяйству. Безмерно меня радуют успехи коллективизации...

В письме, которое получила от вас полгода назад, тов. Юрченков писал, что у вас выстроен клуб, что колхозный актив ставит целью ликвидировать неграмотность на 100 проц., что колхозники много читают. Если вас не затруднит, (прошу) написать подробно о культурной работе ваших колхозов, как дело обстоит с клубом, есть ли у вас кино, радио, пополняется ли библиотека. Ставятся ли громкие читки, работают ли кружки, какие именно? Очень интересует меня такой вопрос, как у вас дела со школами, все ли ребята поголовно учатся в школе 1 ступени и ШКМ? Интересует меня, есть ли у них клубы, пионеротряды?

Может быть, учитель или сами ребята напишут мне о том, как идут у них занятия в школе? Есть ли у вас кроме ликпунктов, какие-нибудь школы взрослых? Вообще пишите подробнее о культурной работе ваших колхозов, меня интересует каждая мелочь.

Сейчас к нам в СССР приезжает много иностранцев, учителя, сейчас за границей острая безработица, народ очень бедствует... очень большое недовольство капиталистическими порядками, и наша страна особо привлекает всеобщее внимание – как это мы живем без помещиков и капиталистов...

Дорогие товарищи колхозники и колхозницы, шлю вам самый горячий привет и желаю больших успехов. Н.К. Крупская»¹⁸.

После опубликования этого письма в газете в адрес Надежды Константиновны было отправлено немало писем. Имя Н.К. Крупской было присвоено местному колхозу.

Многие материалы свидетельствуют о значительной практической помощи, которую оказывала Надежда Константиновна в развитии

просвещения и культуры мордовского края. У нее не было деления на большие и малые дела: если к ней обращаются, значит, помощь необходима.

Благодаря Н.К. Крупской активно развивалось библиотечное дело в Мордовии. При ее содействии вошло в строй здание республиканской библиотеки имени А.С. Пушкина (ныне республиканская детская библиотека). Вот как рассказывает об этом бывший ее директор В.В. Холопова: «Три раза я встречалась с Надеждой Константиновной Крупской. На всю жизнь запомнились эти памятные душевные встречи. Как она заботилась о библиотеках, об образовании и культуре народа. Как-то я сказала о трудностях в приобретении отопительного оборудования. Надежда Константиновна обещала помочь. Не успела я вернуться домой из Москвы, как мне вручают документы о прибытии котлов... Надежда Константиновна телеграммой горячо поздравила нас с окончанием строительства, пожелала успехов и премировала книгами¹⁹.

Не менее трудным шло становление Ичалковской районной библиотеки. И тогда у ее заведующей А.Ф. Казаковой (Арисовой) созрело решение обратиться с письмом к Н.К. Крупской, рассказать о своих трудностях. Коллектив библиотеки сообщал, что 450 юных читателей не имеют необходимого выбора детской литературы. Через некоторое время было получено от Крупской 700 книг для детей²⁰. В 1929 году посылку с книгами от Надежды Константиновны получила Кочуровская районная библиотека.

Большой интерес она проявила к опыту работы Ардатовской районной библиотеки. В связи со смотром работы библиотек РСФСР в Наркомпрос из Ардатова были направлены материалы и фотографии. Ознакомившись с ними, Н.К. Крупская дала указание оформить стенд в своем кабинете, а фотографии поместить в журнале «Красный библиотекарь», выходившем под ее редакцией. Передовой опыт Ардатовской библиотеки был отмечен в одном из выступлений Надежды Константиновны перед библиотечными работниками. Вскоре Ардатовская библиотека была сделана опорной базой краевой библиотеки Средне-Волжского края. Ей были выделены крупные денежные суммы на пополнение книжного фонда, в 1934 и 1936 годах отправлена большая партия книг²¹.

С помощью Н.К. Крупской удалось сохранить библиотечное отделение в Саранском педтехникуме. Узнав о решении перевести его в Ичалки, она обратилась с письмом в руководящие органы республики, указывая на нецелесообразность ломки учебного заведения. Мотивировала свою просьбу тем, что в Ичалках нет необходимой базы для производственной практики. Руководители республики прислушались к мнению Н.К. Крупской²².

В начале 30-х годов в Мордовии прошел культпоход комсомольцев и колхозной молодежи, целью которого стала активизация культурно-просветительной работы в крае. Подводя его итоги, I областной съезд молодых ударников культпохода обратился с приветствием к Н.К. Крупской – «боевому соратнику В.И. Ленина и лучшему ударнику на фронте культурной революции». Участники съезда в своей телеграмме писали: «Мы

заверяем Вас, Надежда Константиновна, что и в дальнейшей работе не будем жалеть ни сил, ни энергии для того, чтобы окончательно превратить старую Мордовию, закабаленную царем, помещиками, попом и кулаком, трахомную, забитую, грязную, в светлую социалистическую, культурную область»²³.

Важную роль сыграла Н.К. Крупская в завершении процесса ликвидации неграмотности среди взрослого населения республики. В дни Всероссийского совещания по ликвидации неграмотности из президиума вдруг объявили, что с руководителем управления школ взрослых Наркомпроса МАССР хочет побеседовать Н.К. Крупская. Встреча Д.А. Шишкановой с Надеждой Константиновной произошла в ее кабинете на Чистых прудах. Пошел заинтересованный разговор о состоянии работы по ликвидации неграмотности, об отношении местных органов к этому делу, о наличии необходимой литературы и т.д. Н.К. Крупская обещала помочь. И, действительно, вскоре в республику прибыл ответственный работник Наркомпроса, оказавший помощь на месте, пришли книги, учебники, тетради, наглядные пособия. Но она этим не удовлетворилась. В конце 1938 года ею был затребован подробный отчет о ликвидации неграмотности в Мордовии. Ознакомившись с ним, Н.К. Крупская направляет Мордовскому обкому ВКП(б) и СНК МАССР специальное письмо, в котором, оценивая достижения республики, делает серьезные критические замечания, вносит конкретные предложения по скорейшему завершению процесса ликвидации неграмотности среди взрослых. О принятых решениях она просит ее проинформировать²⁴.

Н.К. Крупская интересовалась развитием пионерского движения в нашем крае, оказывала помощь пионерам и вожатым. Создание пионерских отрядов в 20-е годы встретило целый ряд трудностей, особенно материальных – не хватало пионерской атрибутики, литературы. Дети обращались к Н.К. Крупской с просьбами о школьном оборудовании и необходимых пособиях. Одно из первых писем от них она получила в 1924 году. Его написали ребята из Больших Березников. В ответ пришла посылка с тетрадями и карандашами²⁵. В 1925 году пионер Петя Захаров из мордовского села Ильмино (ныне Никольский район Пензенской области) написал письмо Надежде Константиновне, а в декабре пионеры получили открытку: «Дорогой Петя! Пишешь, что в пионерском отряде нет литературы. Высылаем плакаты и брошюры. Со временем пришлем еще. С приветом Н. Крупская». Вскоре одна за другой пришли две посылки²⁶.

В 1926 году комсомольцами села Медаево был создан пионерский отряд, которому присвоили имя Н.К. Крупской. На одном из пионерских сборов, как вспоминает бывшая пионервожатая К. Пинагорова, ребята решили написать Крупской письмо. Велика была их радость, когда от Н.К. Крупской пришла посылка, а в ней – знамя, звеньевые флажки, горн и барабан²⁷. Столь же радостно было пионерам села Малое Маресево, которые получили от Надежды Константиновны ценный подарок – радиоаппарат «БЧЗ» и комплект оборудования для кабинета естествознания. Интересно, что пионерский радиоприемник помог созданию колхоза в селе. Радио

привлекло крестьян, стало окном в большой мир, агитатором за колхозную жизнь²⁸.

В своих письмах труженикам нашего края она постоянно интересовалась делами пионерии. «Как у вас дело с пионердвижением, уделяет ли комсомол этому делу внимание?» – спрашивала она О. Смолину.

Н.К. Крупская оказывала конкретную помощь школам, отдельным работникам народного образования. За помощью к ней обратились учителя одной из школ Рыбкинского района. И тогда она, встретив обучавшегося в Москве в Центральном институте повышения квалификации работников народного образования инспектора Наркомпроса МАССР В.С. Мушлантова, попросила его выехать в эту школу для практического решения поставленных вопросов²⁹. Это было в 1937 году.

Существенную помощь оказала она в 1932 году при вводе в строй школы в Старом Шайгове. Поскольку из-за отсутствия стекла ее ввод оказался под угрозой срыва, было решено послать к Надежде Константиновне ходока – члена райисполкома И.Н. Кукурикина. Она радушно встретила посланца и быстро помогла получить наряд на стекло. После открытия школы ей было присвоено имя Н.К. Крупской³⁰.

Неожиданной была встреча с Н.К. Крупской заведующего Сабаевской школы колхозной молодежи Н.Н. Молина. В 1931 году группа выпускников школы собралась на экскурсию в Москву, но им было отказано в путевке. Тогда заведующий школой решил поехать в Наркомпрос, однако хождения по кабинетам не дали результата. Увидев расстроенного учителя, один из сотрудников Н.К. Крупской заговорил с ним, а затем повел в приемную. Надежда Константиновна приняла молодого учителя, расспросила о целях поездки, о работе, о жизни мордовской школы. Потом, «несколько задумавшись, сказала: «Знаю, знаю мордовский народ. Еще Ильич мне рассказывал об этом трудолюбивом народе. Он всегда был внимательным к его нуждам. Придется вам помочь». Дважды ездили учащиеся Сабаевской школы в Москву по путевкам, которые они называли «ленинскими», – вспоминал позднее Н.Н. Молин³¹.

С большой признательностью писал заслуженный работник культуры МАССР В. Рябов, как помогла ему Надежда Константиновна в одном, как он выражается, «очень личном деле». Как большую память хранил книгу с надписью «Тов. В.Г. Рябову – с пожеланием успеха на фронте, которому Ленин придавал всегда большое значение. Н. Крупская»³².

Особняком стоит телеграмма, которая влилась в общий поток писем и телеграмм в адрес Надежды Константиновны в скорбные дни января 1924 года. Это телеграмма от трудящихся Ладской волости Саранского уезда, датированная 22 января. «Мы, крестьяне глухой деревни, вместе с Вами потеряли великого гениального мирового пролетарского учителя – любимого Ильича. Но Вы вместе с тем потеряли близкого друга, в чем спешим выразить сочувствие и клянемся намеченные им вехи и достижения социальной революции довести коллективной спайкой до конца»³³. Это было выражение глубокой скорби, любви и сочувствия.

Как большое горе восприняли трудящиеся республики смерть Н.К. Крупской. Ее памяти посвятил стихотворение «Печальной куля» («Печальная вест») Ф.Н. Храмойкин. На всю республику прозвучал «Плач о Крупской» мордовской сказительницы Ф.И. Беззубовой, опубликованный уже 5 марта 1939 года в газете «Эрзянь коммуна». В нем она глубоко выразила народную скорбь, печаль и веру в то, что дела Надежды Константиновны «по всей земле народы мира разнесут». Пророчески звучали слова плача: «Народ не забудет о славе твоей, народ не забудет твои дела!»

В Мордовской АССР имя Надежды Константиновны Крупской окружено ореолом уважения и славы. Его носят улицы городов и поселков, колхозы и библиотеки, пионерские дружины и отряды. Ее наследие изучается в вузах и школах республики, сегодня оно помогает в осуществлении реформы народного образования.

Примечания

- 1.Крупская Н.К. Педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, т. 9. С. 519.
- 2.Крупская Н.К. Педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, т. 7. С. 102.
- 3.Арапов С. Радости не было конца // Советская Мордовия. 1969. 26 февраля.
- 4.Крупская Н.К. Педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, т. 11. С. 791.
- 5.Крупская Н.К. Педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, т. 11. С. 392.
- 6.Крупская Н.К. Педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, т. 2. С. 258.
- 7.Крупская Н.К. Педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, т. 2. С. 258 – 259.
- 8.Научный архив АПН СССР, ф. 38. оп. 1. д. 30. л. 2.
- 9.Курикова В. Пять памятных лет // Советская Мордовия. 1982. 22 апреля.
- 10.Советкин Ф.Ф. Избранные труды: В 3-х т. Саранск, 1982. Т. 3. С. 147.
- 11.Завод и пашня (Саранск). 1924. 18 ноября.
- 12.Советская Мордовия. 1969. 15 февраля.
- 13.Ленинский путь (Ковылкино). 1968. 23 марта.
- 14.Кондарев Г. Ветеран // Советская Мордовия. 1968. 29 октября.
- 15.Богомоллов А. Памятные встречи // Советская Мордовия. 1984. 28 февраля.
- 16.Волжский комсомолец. 1936. 17 мая.
- 17.Смолина О.М. В годы коллективизации // Незабываемые годы. Саранск, 1967. С. 322 – 323; Смолина О. Письма Н. К. Крупской // Советская

- Мордовия. 1977. 11 сентября.
18. Якстере колхоз (Кочкурово). 1931. 19 октября.
 19. Паскин И.И. Библиотеке – 50 лет // Литературная Мордовия. 1960. № 19 – 20. С. 278.
 20. Цыганов С. Встречи с Н. К. Крупской // Советская Мордовия. 1967. 29 октября.
 21. Маяк (Ардатов) 1969. 25 февраля.
 22. Киселев А.Л. Социалистическая культура Мордовии. Саранск, 1959. С. 123 – 124.
 23. Лет легендарных переключки: Из истории комсомола Мордовии (Документы и материалы. 1919 – 1970). Саранск, 1973. С. 101.
 24. Сластухин Н. Незабываемая встреча // Советская Мордовия. 1979. 18 октября.
 25. Заветы Ленина (Большие Березники). 1967. 1 апреля.
 26. Савин О. Незабываемые страницы. Фрагменты мордовской Ленинианы. Саранск, 1978. С. 132.
 27. Борьба за социализм (Чамзинка). 1958. 11 апреля.
 28. Знамя (Чамзинка). 1969. 25 февраля.
 29. Савин О. Они встречались с Н. К. Крупской // Советская Мордовия. 1974. 10 марта.
 30. Трудовая правда (Старое Шайгово). 1969. 17 февраля.
 31. Советская Мордовия. 1962. 13 декабря.
 32. Свет Октября (Зубова Поляна). 1969. 25 февраля.
 33. Дань любви всенародной. Документы и материалы (1918 – 1924 гг.). Саранск, 1969. С. 110.

РОЛЬ Н.И. ИЛЬМИНСКОГО В СОЗДАНИИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ НЕРУССКИХ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ (2-Я ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX В.)*

В становлении системы образования для народов Поволжья важное место принадлежит Николаю Ивановичу Ильминскому (1822 – 1891) – известному педагогу, философу и переводчику. Им и его сподвижниками разработана целостная педагогическая система обучения детей чувашей, татар, удмуртов, мари, населявших Поволжье, а также народов Приуралья и Сибири. Изучению педагогической деятельности Ильминского и его системы посвящено немало работ как апологетического (А.А. Воскресенский, П. Знаменский, А.Н. Рождественский и др.), так и резко критического (А.Ф. Эфиоров, Я.И. Ханбиков, В.М. Горохов и др.) характера. Однако и те и

* *Осовский Е.Г. Роль Н.И. Ильминского в создании учебной литературы для нерусских народов Поволжья (2-я половина XIX – начало XX в.) // Проблемы мордовской учебной книги: история и современность: Материалы респ. научно-практ. конф., 22 дек. 1992 г. / Под ред. В.М. Макушкина. Саранск, 1994. С. 9 – 15.*

другие несут на себе груз идеологических пристрастий – религиозных и политических. Пересмотр современных исторических концепций позволяет более взвешенно и объективно подойти к анализу педагогической системы Ильминского, учитывая историко-культурные, геополитические, этноконфессиональные, аксиологические факторы, оказавшие воздействие на ее формирование и почти 50-летний период развития.

В основе педагогической системы Ильминского лежит идея христианского миссионерского менталитета, утверждающая приоритет православия над язычеством и другими религиями. Под миссионерством Ильминский понимал «не прямое обращение в православие и крещение инородцев, но постепенное и искреннее сообщение и внушение христианской нравственности и христианского мировоззрения»¹. Естественно, что одним из главнейших трансляторов этих идей должна была стать учебная и вероучительная литература – на родном и русском языках. Система Ильминского состояла из ряда взаимосвязанных элементов: организации начальных школ в селениях с коренным или смешанным населением (миссионерские, инородческие, русско-инородческие); первоначального обучения в них на родном языке в течение 1 – 1,5 лет с последующим переходом на церковно-славянский, а затем русский язык; подготовки учителей из однонациональной среды. В каждом из них учебная и вероучительная литература занимала определенное место. Одновременно предполагались проведение богослужения на родном языке и подготовка пастырей, знающих язык народа.

Признание родного языка орудием первоначального обучения, овладения русским языком с учетом особенностей родного и создание на этой основе особого типа учебных заведений потребовали выработки целой системы мер по претворению в жизнь идей Ильминского. При его непосредственном участии в Казани сформировались школа востоковедения и методическая школа просвещения нерусских народов Поволжья, в рамках которых разрабатывались организационно-педагогические, переводческие, лингводидактические и методические основы обучения и образования, в том числе и создания учебной и вероучительной литературы.

Среди мер, направленных на решение этих задач, можно назвать следующие:

- образование в 1876 г. Переводческой комиссии Православного миссионерского общества при Братстве св. Гурия, учрежденной Святейшим синодом для перевода на языки народов Поволжья, Сибири и Приуралья учебных пособий для миссионерских школ и другой литературы. Ее председателем до 1891 г. был Ильминский. Деятельность комиссии положила начало созданию национальных алфавитов на базе русской графики. Переводы делались на 20 языках, было издано свыше 800 книг, в том числе учебников, общим тиражом более 1,5 млн экз.²;

- организация учебных заведений для подготовки учителей и образцовых начальных школ при этих учебных заведениях, где шла апробация создаваемых учебных книг для различных народностей. Это

Казанская учительская семинария с четырьмя начальными училищами (мордовским, марийским, чувашским и удмуртский), Центральная крещено-татарская школа, Центральная карлыганская школа с училищем для удмуртов и др.;

- подготовка авторов оригинальных пособий и переводчиков учебной литературы для инородческих школ. Это И.Я. Яковлев, М.Е. Евсевьев, А.Ф. Юртов, И.В. Яковлев, И.С. Михеев, Т. Егоров и др. Многим из них принадлежат методические пособия по работе с учебной литературой;

- разработка Ильминским, а затем и его учениками педагогической и лингводидактической концепций создания учебной литературы для национальных школ. Ильминским было опубликовано значительное количество работ по данным проблемам. Это «О переводах православных христианских книг на инородческие языки» (Казань, 1875), «Из переписки по вопросу применения русского алфавита к инородческим языкам» (Казань, 1883), «Опыт переложения христианских вероучительных книг на татарский и другие инородческие языки в начале текущего столетия» (Казань, 1883), «К истории инородческих переводов» (Казань, 1883), «Переписка о чувашских изданиях Переводческой комиссии» (Казань, 1890) и др. Ильминский написал татарский букварь «Жазеу балдереу» (Казань, 1862), выдержавший 11 изданий (последнее – в 1911 г.). В этих работах имеются высказывания Ильминского о мордовских переводах и переводческой деятельности А.Ф. Юртова. О мордовских изданиях и деятельности М.Е. Евсевьева Ильминский писал в ежегодных «Отчетах Переводческой Комиссии».

Общепедагогическая концепция зиждется на двух основаниях: религиозно-философских и миссионерских воззрениях (Кирилл-философ, Стефан Пермский, Гурий и др.), с одной стороны, и мировой и русской педагогике (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, В.И. Водовозов и др.) – с другой. Можно сказать, что Ильминский применил концепции естественного воспитания и народности для обучения народов, не владевших русским языком. Несмотря на миссионерский характер этих концепций, их основополагающие идеи являлись общечеловеческими и были пронизаны гуманизмом. Он предлагал при разработке лингводидактических, этнопсихологических и методических основ учебной литературы исходить из ряда положений.

1. Родной язык есть фундамент и орудие школьного образования. В письме к К.П. Победоносцеву в 1886 г. Ильминский писал, что «в инородческих миссионерских школах непременным условием поставляется употребление родного языка в учебниках, в преподавании, в Богослужении»³. Только на родном языке все понятия могут быть ясными. Ильминский неоднократно выступал против тех, кто усматривал в этом поощрение национализма. Он утверждал: «Спорный вопрос должен быть разрешен в пользу родного языка. Механическое усвоение русской грамоты ничего не дает, утомляет, ослабляет внимание и охлаждает любознательность»⁴. В родном языке он видел «сущность духовной природы человека и народа». Только диалектическая связь родного и русского языков, основанная на

сознательном, эмоционально-ценностном познавательном отношении, позволит воспитать любовь к русскому языку.

2. Учебная и вероучительная литература должна создаваться на базе не книжного, а живого разговорного языка каждого народа. В этих целях Переводческая комиссия во главе с Ильминским организовывала этнолингвистические экспедиции для изучения природного языка и диалектов различных народностей, сбора образцов народной словесности. Результатом такой работы стали «Образцы мордовской народной словесности», подготовленные А.Ф. Юртовым и М.Е. Евсевьевым, которые легли в основу учебной и вероучительной литературы на мордовских языках. Такого рода сборники издавались и на других языках.

3. Необходим учет этнопсихологических и национальных особенностей народов, уровня их культурного и языкового развития. Бесспорным было для Ильминского положение о своеобразии национального мышления, которое находит отражение в языке и культуре народа. Исходя из реальной жизни народов Поволжья, Ильминский считал, что среда, особенности труда и быта определяют меру их «разумения», которое не выходит за рамки простых бытовых отношений, житейских понятий. В силу этого «мышление инородцев тоже весьма простое, незатейливое, чуждое сложной силлогизации и обширных логических построений, сама речь их – чуждая тонкостей, искусственности, отвлеченностей; обороты краткие, непериодические»⁵. Приводя мысли Ильминского о сборе материала, И.Я. Яковлев передавал их так: «Не будьте самоуверенны! Учитесь и учитесь! Не стыдитесь учиться у какого-либо старика-рассказчика из народа! Вслушивайтесь! Улавливайте тон, оттенки, выговоры, произношения!...»⁶. Любая мысль, зародившаяся в человеческой голове, может быть выражена на разных языках, но с учетом специфики культуры, развития, строя языка, манеры изложения. По убеждению И.Я. Яковлева, для Ильминского характерно глубокое понимание связи культуры и языков народов Поволжья с европейскими и русскими культурой и языками, своеобразия их психологии.

4. Национальные алфавиты должны создаваться на основе русской графики. Эта идея не была бесспорной для России конца XIX в. По поводу применения русского алфавита к языкам народов России возникали разногласия. Одни деятели вообще возражали против каких-либо изменений русского алфавита, полагая, что это приведет к «подрыву доверия к силам русской цивилизации», пошатнет веру и затруднит усвоение государственного языка; другие считали возможным вводить в русскую азбуку при переводах и составлении учебников новые буквы и диакритические знаки. Эту точку зрения разделял Ильминский. Он допускал возможность внесения в состав русской азбуки некоторых изменений и дополнений, которые необходимы «по фонетическим свойствам данного языка», а также неодинаковую степень приспособления русского алфавита к различным языкам⁷. Ему принадлежит опыт создания татарского (тюркского) алфавита на базе русской графики, что сыграло важную роль в овладении

русской культурой и формировании татарско-русского двуязычия. Ильминский оказал содействие И.Я. Яковлеву в создании чувашского алфавита, обогащенного буквами, обозначающими специфические звуки чувашского языка⁸. С помощью А.Ф. Юртова Ильминский изучил историю мордовских переводов религиозных книг – Краткого катехизиса 1803 и 1808 гг., в которых использованы диакритические знаки. Под его руководством был составлен и новый мордовский алфавит на основе русской графики, примененный сначала А.Ф. Юртовым при написании «Букваря для мордвы-эрзи...» (1884), а затем М.Е. Евсевьевым при подготовке букварей и первоначальных учебников русского языка для мокши и эрзи, а также в переводах вероучительной литературы⁹. Ильминский обозначил новый этап в формировании письменно-литературных языков поволжских народов.

5. Необходимо обогащение лексического запаса национальных языков в условиях двуязычия и переводческой деятельности, соблюдение культуры перевода учебной литературы. «Задача хорошего перевода – дать логическое расположение между частями данного предложения и согласовать главное предложение с теми предложениями, которые его дополняют. Затем поймите значение слов так, как данный народ их понимает. Если данное понятие по какой-либо причине непереводаемо целиком, дословно на язык данного народа, то его можно заменить соответствующей комбинацией слов», – так наставлял переводчиков Ильминский¹⁰. При этом он считал, что ход изложения должен быть проще, прямее, естественнее, объяснительнее и применимее к быту, положению народа. Ильминский обращал внимание на точность перевода богослужебной лексики. Эти рекомендации ученого нашли отражение в первых образцах учебной литературы.

6. Комплексный подход к созданию учебной литературы – одно из существенных требований Ильминского. Им был задуман, а его учениками и последователями реализован замысел подготовки целостного учебно-методического комплекса, как говорится сегодня, в который входили прежде всего «образцы» народной словесности – сборники национального фольклора, живой народной речи, необходимые как авторам и составителям учебной и вероучительной литературы, так и в особенности в качестве литературы для внеклассного чтения. Увидевшие свет в 1882 – 1883 гг. «Образцы мордовской народной словесности», составленные А.Ф. Юртовым, были названы «одним из крупнейших вкладов в русскую литературу о мордве»¹¹. Их яркое светское начало вызвало недовольство церковных властей. После 80-х гг. XIX в. было издано множество азбук и букварей, а также первоначальных учебников русского языка, предназначенных для детей, не владевших им. Кроме того, в этот своеобразный комплекс входили двуязычные словари, книги для чтения, большей частью религиозного содержания. Однако печатались и книги светского характера. В частности, М.Е. Евсевьевым были, как известно, составлены «Образцы мордовской народной словесности», буквари для мокши и эрзи, осуществлен перевод Евангелия, «Священной истории...», подготовлен еще до революции эрзянско-русский словарь. К 900-летию крещения Руси им была переведена

книга в основном светского содержания «Крещение Руси при святом князе Владимире» Значительно больше светских книг было издано для татар и чувашей. Комплексный подход хотя и не до конца выдерживался, но позволял целостно подойти к изучению русского языка с опорой на родной.

Миссионерская педагогика Ильминского и созданная на ее основе учебная литература отражали одно из направлений педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. с христианской культурой и православием. Они были направлены на сближение народов Поволжья с русским народом и способствовали формированию их письменно-литературных языков.

Примечания

1. Ильминский Н.И. Система народного, и в частности инородческого, образования в Казанском крае. Казань, 1910. С. 4.

2. Никольский А. Переводческая комиссия Православного миссионерского общества при Братстве св. Гурия в Казани. М., 1901; Никольский Н.В. Переводческая комиссия в Казани и ее просветительская деятельность среди инородцев. Казань, 1905.

3. Письма Н.И. Ильминского к обер-прокурору Святейшего, синода К.П. Победоносцеву. Казань, 1895. С. 210.

4. Письма Н.И. Ильминского к обер-прокурору Святейшего, синода К.П. Победоносцеву. Казань, 1895. С. 212.

5. Ильминский Н.И. Практические замечания о переводах и сочинениях на инородческих языках. Казань, 1873. С. 5 – 6.

6. Яковлев И.Я. Воспоминания. Чебоксары, 1983. С. 111.

7. Ильминский Н.И. Из переписки по вопросу о применении русского алфавита к инородческим языкам. Казань, 1883. С. 28 – 29.

8. Краснов Н.Г. Выдающийся чувашский педагог-просветитель. Чебоксары, 1992. С. 74 – 78.

9. Феоктистов А.П. Очерки по истории формирования мордовских письменно-литературных языков (ранний период). М., 1976.

10. Цит. по: Яковлев И.Я. Указ. соч. С. 112.

11. Смирнов И.Н. Мордва: Историко-этнографический очерк. Казань, 1892. С. 276.

У ИСТОКОВ МОРДОВСКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА:

А.Ф. Юртов, М.Е. Евсевьев*

* *Осовский Е.Г. У истоков мордовского просветительства: А.Ф. Юртов, М.Е. Евсевьев // Мордовское просветительство: истоки, проблемы, направления развития: Материалы науч. конф., посв. 140-летию со дня рождения А.Ф. Юртова и 130-летию со дня рождения М.Е. Евсевьева. 11 марта 1994 г. Ч. 1. Саранск, 1995. С. 4 – 9.*

Просветительство как социально-философская и педагогическая проблема время от времени становится предметом активного обсуждения. И это не случайно, поскольку она концентрирует в себе общечеловеческие, национальные, философские, культурологические интересы каждого народа, целых стран. Однако нет единой трактовки самого понятия просветительства. На наш взгляд, это течение общественной мысли, целостная система теоретической деятельности личностей или их объединений, имеющая задачу распространения просвещения, образования, культуры своей страны или народа, изучения истоков становления и развития этноса, страны, эпохи, связей с другими национально-культурными образованиями и, наконец, видящая пути развития национальных духовных ценностей, их иерархию и соотношение с общечеловеческими ценностями и стремящаяся к развитию национального самосознания своих народов.

До недавнего времени понятие просветительства несло на себе печать узкоклассовой трактовки и идеологических стереотипов революционаризма и рассматривалось как форма противостояния официальным позициям и их критики. Действительно, просветительство – проявление общественного, в том числе общественно-педагогического движения, оно развивалось вне официальных рамок, но отнюдь не только и не столько как форма конфронтации с официальными структурами, а как форма, заполнявшая «ниши» путем создания учебных заведений, инициировавшая отдельные официальные акты, обобщавшая и теоретически осмысливавшая философские, социальные, политические, духовные, педагогические, религиозные проблемы народного бытия. Просветительству принадлежало формирование менталитета народа. Можно говорить о литературном, педагогическом, эстетическом, религиозном и т.п. просветительстве. Однако необходимо говорить и о национальном просветительстве, которое интегрирует все эти аспекты и направления духовной жизни.

Кто такие национальные просветители? Это группа представителей данного этноса, оказавшаяся способной подняться в социально-культурном и интеллектуальном развитии выше подавляющей массы своих соплеменников, осознать национально-культурную ситуацию истории и жизни своего народа, осмыслить и отразить своеобразие национального духа, языка, культуры, традиций, сформулировать духовные, интеллектуальные, экономические, образовательные, религиозные идеалы, интересы, потребности своих народов. Для мордовского народа – это прежде всего Авксентий Филиппович Юртов и Макар Евсевьевич Евсевьев, а также их ученики и последователи (Ф.Ф. Советкин, Е.В. Скобелев, В.В. Бажанов, И.Я. Бондяков и др.). На наш взгляд, по мере осуществления всеобщей грамотности, развития школьного образования, национальной журналистики и книгоиздания, науки и просвещения просветительство как бы растворяется в них, исчерпывает себя. Однако это не так, яркие представители народа оказывают свое воздействие на его духовную жизнь.

А.Ф. Юртов и М.Е. Евсевьев по праву вошли в когорту зачинателей просветительства, в Поволжье в XIX – начале XX в. таких, как чуваш И.Я. Яковлев, татарин Каюм Насыри, башкир Мажит Гафури, мариец С.А. Нурминский и др., служивших делу образования, культуры и просвещения своих народов. Мы называем А.Ф. Юртова предтечей мордовского просветительства. Предтеча – это предшественник, лицо своей деятельностью подготовившее путь, условия деятельности для других. Он был действительно первым, сыном своего народа, сознательно избравшим дорогу служения ему и проторившим путь для других, прежде всего М.Е. Евсевьева, для которого А.Ф. Юртов был непосредственным живым примером. Несмотря на небольшую разницу в годах (всего десять лет) они находятся на разных ступенях мордовского просветительства, но их чрезвычайно многое роднит. В первую очередь это источники формирования просветительского миропонимания и личности просветителя.

А.Ф. Юртов и М.Е. Евсевьев, как и все первопроходцы просветительства, были энциклопедистами, учеными, собирателями, их научное мышление было синкретическим, охватывающим одновременно проблемы истории, языка, письменности, верований, фольклора, этнографии в их взаимосвязи. В 90-е гг. XIX в. пути А.Ф. Юртова и М.Е. Евсевьева в просветительстве разомкнулись: А.Ф. Юртов, приняв сан священника, посвятил себя в основном религиозному просветительству, М.Е. Евсевьев постепенно отошел от миссионерского просветительства и сосредоточился на проблемах образования, науки и культуры.

Важен вопрос об источниках формирования мордовских просветителей как выразителей национальных чаяний и интересов. На наш взгляд, можно назвать целый ряд таких источников:

- семейное воспитание, народная педагогика мордвы, коренившаяся в многодетных патриархальных семьях, семьях религиозных, крещеных, но еще сохранивших языческие традиции и верования; воспитание, основанное на устно-поэтическом творчестве народа и его трудовых традициях. Оба просветителя в течение долгих лет, находясь вне семьи, были связаны с ней, участвовали в ее трудовых делах, заботах, оказывали содействие своим близким и родственникам;

- многонациональная среда обитания: для А.Ф. Юртова – это мордовско-татарская деревня Калейкина, для М.Е. Евсевьева – близость чувашских сел. Отсюда естественный билингвизм – мордовско-татарский и мордовско-чувашский. Позднее они учились в смешанных учебных заведениях: А.Ф. Юртов – в крещено-татарской школе и Казанской учительской семинарии, М.Е. Евсевьев – в русско-чувашском училище и в той же семинарии. В последующие годы они общались с учеными, педагогами, учителями, богословами разных национальностей. В познании различных национальных культур и языков шло становление и рефлексирование специфики мордовского национального сознания и самосознания, своеобразия языка, верований, культуры. Межнациональное общение просветителей способствовало самоактуализации национального «Я»;

- вхождение в русскую, а через нее в мировую культуру, относительно, высокий для своего времени уровень образованности. Казанская учительская семинария была известным образовательным учреждением, ориентированным на овладение представителями народов Поволжья достаточно обширным кругом знаний и на широкое межнациональное общение;

- влияние идей и личности Н.И. Ильминского на осознание своей просветительской миссии, приложение педагогической системы к решению задач образования и просвещения мордовского народа;

- взаимодействие с видными представителями Казанской лингвистической исторической и методической школ (Н.Ф. Катанов, И.С. Михеев, Н.А. Бобровников и др.); общение с крупными учеными России (А.А. Шахматов, Д.К. Зеленин, Х. Паасонен, А. Хейкель и др.);

- православие как составная часть мировоззрения и духовной культуры, стремление с его позиций осмыслить исконные религиозные традиции мордвы; активное участие, в частности А.Ф. Юртова, в его распространении.

В теоретической и практической деятельности А.Ф. Юртова и М.Е. Евсевьева можно вычленить основные направления, характеризующие их просветительскую сущность:

- разыскание, собирание, изучение и сохранение самых различных пластов национальной культуры: языка, фольклора, этнографических памятников, истории языческих верований, народных традиций. Formой их сохранения стали «образцы мордовской народной словесности», сборники фольклора, этнографические описания (например, «Погребальные обряды и поверья крещенной мордвы Уфимской губернии» А.Ф. Юртова, «Мордовская свадьба» М.Е. Евсевьева), исторические и лингвистические работы (экспертиза А.Ф. Юртовым по поручению Н.И. Ильминского вероучительных книг и рукописей XIX в.; «История мордвы Татарской Республики» и «Мордовская грамматика» М.Е. Евсевьева и др.);

- создание мордовской письменности, положившей начало становлению мордовских литературно-письменных языков и их описанию;

- подготовка комплекса учебной литературы (букварей, учебников русского языка) для мордовской начальной школы, а также книг для классного и внеклассного чтения (переводы светской и религиозной литературы, фольклорные материалы);

- переводческая деятельность, применение принципов перевода, разработанных Н.И. Ильминским, к переводу учебной и вероучительной литературы на мордовские языки. А.Ф. Юртовым и М.Е. Евсевьевым было переведено на мордовские языки в дореволюционный период и опубликовано при посредстве Переводческой комиссии Православного миссионерского общества более 15 книг («Покш праздникъ» (Юртов, 1881), Евангелие... (Евсевьев, 1910) и др.). Ими также осуществлялся перевод фольклорных источников на русский язык. Эти переводы были высоко оценены русскими филологами и историками (А.Н. Пыпин, И.Н. Смирнов и

др.);

- изучение состояния начального образования среди мордовского населения. Педагогическая деятельность А.Ф. Юртова началась в Казанской учительской семинарии, образцовом мордовском училище при ней, а затем продолжалась в школах мордовских сел Ст. Бесовка и Ст. Бинарадка Самарской губернии, а также в селе Андреевка Уфимской губернии, где он был и учителем, и законоучителем; М.Е. Евсевьев учительствовавал в течение 11 лет в мордовском начальном училище при Казанской учительской семинарии. А.Ф. Юртову и М.Е. Евсевьеву принадлежит развеивание мифа об обруселости мордвы в XIX в. и преодоление недооценки развития мордовской начальной школы. Благодаря им был впервые сформирован национальный компонент начального образования мордовских детей, сделаны первые подходы к методике обучения мордовскому и русскому языкам в начальной школе;

- подготовка национального учительства, в которой основную роль сыграл М.Е. Евсевьев. Он, как и А.Ф. Юртов, способствовал отбору наиболее одаренных мордовских детей для обучения в Казанской учительской семинарии. Здесь он вел активную работу по развитию национального самосознания мордовских юношей и обогащению их знаниями в области мордовской культуры. В то же время его по праву можно назвать учителем народных учителей многих народов Поволжья и Приуралья. В послереволюционные годы он продолжал активную работу по подготовке учителей для мордовских школ;

- взаимодействие с общественными, в том числе общественно-культурными движениями. Если А.Ф. Юртов был связан с Православным миссионерским обществом, то М.Е. Евсевьев активно сотрудничал также с финно-угорским обществом, Русским географическим обществом, Обществом археологии, истории и этнографии при Казанском университете, Нефилологическим обществом. Он стал организатором Мордовского культурно-просветительного общества, а после революции – членом Научного общества по изучению мордовской культуры и других обществ. Ими проводились и нередко финансировались экспедиции, издавались журналы, публиковавшие статьи А.Ф. Юртова и М.Е. Евсевьева, организовывались съезды, совещания, конференции (например, М.Е. Евсевьев выступал с сообщением на Миссионерском съезде в Казани в 1910 г.). Узость связей А.Ф. Юртова к привела к тому, что его имя оказалось забытым, а деятельность недооцененной вплоть до 80-х гг. XX в. И, наоборот, активные связи М.Е. Евсевьева сделали его известным среди народа еще до революции, «мордовским богом», по шутливому свидетельству Ф.Ф. Советкина.

Таким образом, мордовское просветительство, зародившееся во второй половине XIX – начале XX в. и связанное с именами А.Ф. Юртова и М.Е. Евсевьева, пока еще недостаточно осознанное, но исторически важный фактор становления и развития национальной культуры и просвещения, науки и литературы. Послереволюционный период освоения и дальнейшего развития их просветительского наследия был сложным и противоречивым.

Из-за принятой анонимности учебных книг и переводов имя А.Ф. Юртова оказалось вообще забытым. Дореволюционное наследие М.Е. Евсевьева подвергалось анализу и критике сквозь призму воинствующего атеизма и классового подхода. Однако его научные труды, особенно опубликованные после революции, а также его общественно-педагогическая деятельность в целом высоко оценивались при жизни, хотя в печати приглушенно звучала критика и научно-объективная, и субъективно-классовая, в частности учебной и вероучительной литературы конца XIX в. (Г.К. Ульянов, П.В. Венцковский, Д.В. Бубрих и др.). Наиболее емкой и достойной была оценка научного наследия М.Е. Евсевьева известным финским ученым П. Равилой, который назвал его «мордовским Лёнротом» (1931г.).

Итак, мордовское просветительство – одна из важнейших страниц истории мордовского народа, свидетельство глубоких корней национальной культуры, просвещения и образования.

А.Ф. ЮРТОВ – ПРЕДТЕЧА МОРДОВСКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА*

Имя Авксентия Филипповича Юртова (1854 – 1916) – педагога, филолога, переводчика, этнографа, фольклориста, священнослужителя лишь недавно стало широко известно научной общественности Мордовии и Мордовского края. Между тем именно он стал, как мы его называем, предтечей мордовского просветительства, учителем выдающегося ученого, просветителя-энциклопедиста М.Е. Евсевьева.

Авксентий (по ревизским сказкам – Арсентий) Юртов родился 8 (20) февраля 1854 г. в многодетной мордовской семье государственных крестьян д. Калейкино Мензелинского уезда Уфимской губернии (ныне Республика Татарстан)¹. Село было смешанным: наряду с мордвой в нем проживали крещеные татары. Этим можно объяснить тот факт, что мальчик стал учеником Казанской крещено-татарской школы, в которой прошел начальные классы и учительское отделение. Зная татарский язык, юноша легко вошел в школу, где наряду с татарскими детьми, учились дети и других народностей, проживавших в Поволжье. Обучение велось в основном на русском языке, однако владение татарским языком было обязательным для всех.

Это учебное заведение было создано известным педагогом-миссионером, ученым-лингвистом и востоковедом Н.И. Ильминским (1822 – 1891). Крещено-татарская школа, наряду с учрежденной в 1872 г. Казанской инородческой учительской семинарией, являлась центральным звеном широкомасштабной системы миссионерского просвещения в Поволжском крае. Школа готовила учителей и священнослужителей преимущественно из нерусской молодежи, призванной нести в массы инородческого населения

* *Осовский Е.Г. А.Ф. Юртов – предтеча мордовского просветительства // Очерки истории образования и педагогической мысли в Мордовском крае (середина XVI - начало XX в.). – Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2001. – С.41 – 49.*

региона идеи русско-православного просвещения. Юртов привлек внимание Н.И. Ильминского прежде всего как один из первых образованных выходцев из мордвы, специально подготовленных для педагогической и миссионерской деятельности. Ильминский поручал Юртову сбор материала о религиозных верованиях мордвы, изучение народного разговорного языка. В 1872 г. Юртов по заданию учителя перевел на эрзя-мордовский язык «Историю ветхого завета», которая была опубликована в 1880 г. Еще юношей Юртов много ездил по мордовским селам, читал крестьянам свои переводы, проверяя их доступность для простого народа.

Н.И. Ильминский разработал концепцию переводов на языки народов России, в которой он предлагал учитывать уровень и логику национального мышления и развития, специфику того или иного языка: «Мера инородческого разумения... самая малая, не выходящая из круга простых бытовых отношений, мышление инородцев тоже весьма простое, незатейливое, чуждое сложной силлогизации и обширных логических построений, сама речь их – чуждая тонкостей, искусственностей, отвлеченностей; обороты краткие, непериодические». Автор концепции при переводе стремился к тому, чтобы ход изложения был «как можно проще, прямее, естественнее, объяснительнее и применительнее к быту, положению и пониманию инородцев»². Н.И. Ильминский отстаивал возможность внесения некоторых изменений и дополнений в различные языки с учетом их фонетических особенностей. В частности, он доказывал допустимость использования в мордовских текстах диакритических знаков³. Эти идеи получили воплощение в переводческой деятельности Юртова, а затем и Евсевьева.

Молодой мордвин заслужил доброе к себе отношение со стороны Ильминского высокими нравственными качествами и трудолюбием. Отношения учителя и ученика продолжались более 30 лет. Сначала это были непосредственные контакты, а затем – долгая переписка и редкие встречи.

Казанская учительская семинария, которую, вплоть до своей смерти в 1891 году, возглавлял Н.И. Ильминский, являлась венцом всей системы христианского просвещения нерусских народов Восточной России. Несмотря на ведомственную принадлежность министерству народного просвещения, она стала крупнейшим центром миссионерской работы по подготовке инородческого учительства и переводов учебной и вероучительной литературы. Приоритеты миссионерского образования основатель семинарии не скрывал: «Обрусение инородцев и совершенное слияние их с русскими по вере и языку – вот конечная цель, к которой должна стремиться система инородческого образования в крае, выразившаяся в создании Казанской учительской семинарии»⁴.

Однако уже через три десятилетия реакционные круги России обвинили систему, созданную Н.И. Ильминским, в том, что она не выполнила задач обрусения нерусского населения и привела к росту этнического самосознания и «инородческому сепаратизму». Вопреки изначальному замыслу, в ней были заложены идеи гуманизма и

национальной терпимости. Русский язык был основой не только религиозного воспитания, но и приобщения к мировой цивилизации, межнациональное общение – базисом для понимания истоков родной культуры.

Юртов стал первым юношей-мордвином в Казанской учительской семинарии. В годы учения он стал не только учеником, но и сотрудником Ильминского. Юртов выполнял его поручения по изучению мордовских диалектов, сбору фольклорного и этнографического материала, переводу вероучительных книг, овладевал исследовательскими умениями. Когда в 1876 г. Юртов закончил семинарию, её директор обратился к попечителю Казанского учебного округа П.Д. Шестакову с письмом, в котором говорилось: «В нынешнем году окончил курс учения во вверенной мне семинарии мордвин Авксентий Юртов, очень даровитый, основательный и отличной нравственности молодой человек»⁵. Вскоре он, как благонадежный кандидат, был приглашен для преподавания в мордовской начальной школе при семинарии. Юртову поручили занятия в приготовительном классе, но главная работа состояла в привлечении в училище детей. Он объездил много сел, вел переговоры с родителями, не решавшимися отправлять ребят в далекую Казань. Одновременно А.Ф. Юртов продолжал и собирательскую работу.

Семь лет проработал в семинарии Юртов. Эти годы сыграли важную роль в становлении его как исследователя языка, истории, этнографии, фольклора мордвы, как переводчика и автора учебной литературы. В 1877 году по рекомендации известного миссионерского деятеля Н.П. Остроумова он опубликовал под криптонимом «Юр-в Ав-ий» статью о погребальных обрядах мордвы Уфимской губернии, одним из первых обратившись к этой стороне мордовской обрядности. Говоря об утверждении мордвы этого края в христианской вере и степени ее обруселости, он указывал на многочисленные примеры сохранения язычества, особенно в погребальных обрядах: у здешней мордвы «кресты по большей части шестиконечные»⁶.

А.Ф. Юртову принадлежит огромная роль в становлении мордовской письменности, нормировании эрзянской орфографии и упорядочении письменной формы и лексики эрзя-мордовского языка. Под влиянием лингводидактических идей Ильминского он занялся изучением разговорного мордовского языка и к этой работе привлек большую группу учащихся семинарии – выходцев из различных мордовских сел. Было совершено несколько поездок по отдаленным деревням с исследовательскими целями. В одном из писем, информируя Н.И. Ильминского о своих поисках, А.Ф. Юртов писал: «... мордва почему-то свой язык недолюбливает, и что всегда читаешь им по-мордовски, то они говорят, что, дескать, мы и по-русски хорошо знаем, а русские книги нам понятнее, чем мордовские, потому что эти книги написаны не по-нашему, а по-мокшански...»⁷.

Результатом совместных с учениками этнолингвистических экспедиций стали «Образцы мордовской народной словесности», содержавшие «Песни на эрзянском и некоторые на мокшанском наречии»

(Казань, 1888) и «Сказки и загадки на эрзянском наречии мордовского языка с русским переводом» (Казань, 1883). Их издание па природном наречии вызвало большое неудовольствие в церковных и светских кругах. Председатель Переводческой комиссии Братства св. Гурия М.А. Машанов был вынужден оправдываться, объясняя издание этой работы необходимостью изучить лексику и языковые формы в связи с отсутствием грамматики и словаря мордовских языков⁸.

Через десять лет известный исследователь народов Поволжья И.Н. Смирнов назвал «Образцы...» крупнейшим вкладом в русскую литературу о мордве, указав, что они помогают понять историю, этнографию, верования народа. В своей известной книге «Мордва» (Казань, 1892) он обильно цитировал записанные Юртовым и Евсевьевым образцы мордовской народной словесности.

Создание мордовской письменности на базе русской графики требовало разработки мордовского алфавита, отражающего специфику мордовских языков. В конце 70 – начале 80-х гг. XIX в. по проблемам инородческих алфавитов разгорелась острая полемика. Большая группа богословов и филологов выступила против «осквернения» русского алфавита, считая его национальной святыней, не допускающей каких-либо нововведений в существующую транскрипцию. Они утверждали, что это затруднит изучение русского языка и приведет к подрыву доверия к русской цивилизации. Н.И. Ильминский и его сторонники отстаивали необходимость внести в русскую графическую основу некоторые изменения и дополнения, применительно к фонетическим особенностям того или иного языка, и допускали разную степень приспособления русского алфавита к каждому наречию.

А.Ф. Юртов творчески опирался на положения системы Ильминского в своей переводческой деятельности и при написании учебников. С учетом особенностей родного языка он внес в алфавит целый ряд изменений, а точнее сказать, создал на основе русской графики эрзя-мордовский алфавит. Из принятого тогда русского алфавита он исключил «ижицу», щ, ъ; «фита» употреблялась только в заимствованных именах собственных. По предложению Юртова был введен уже использовавшийся в чувашской письменности апостроф – небуквенное графическое средство.

Наряду с изданием образцов мордовской народной словесности Юртов занимался переводами вероучительных книг на эрзя-мордовский язык. В начале 80-х гг. XIX в., по поручению своего учителя и при покровительстве Переводческой комиссии Братства св. Гурия, он выполнил перевод ряда книг для духовного чтения – «Священной истории Ветхого и Нового завета» {Казань, 1880 и 1883), «Покш праздникт» (Казань, 1881), «Евангелия от Матфея» (Казань, 1882), «Чин исповедания и како причащати больного» (Казань, 1884) и, возможно, другие.

Переводы Юртова имели большое лингводидактическое значение, способствуя становлению эрзя-мордовского письменно-литературного языка. Они требовали адекватного выражения «ложных русских понятий, терминов

и словосочетаний, языковых оборотов, пополнения лексического состава и грамматического строя родного языка. Прилежный ученик Н.И. Ильминского, он помнил наставления своего учителя, которые подробно изложил чувашский просветитель И.Я. Яковлев в своих воспоминаниях: «Задача хорошего перевода – дать логическое расположение между частями предложения и согласовать данное предложение с теми предложениями, которые его дополняют. Затем поймите значение слова так, как данный народ его понимает. Если данное понятие по какой-либо причине не переводимо целиком, дословно, на язык данного народа, его нужно заменить соответствующей комбинацией слов»⁹.

Н.И. Ильминский доверял своему ученику как знатоку мордовских языков, поручая ему анализ и экспертизу переводов вероучительных книг и рукописных пособий, выполненных разными авторами в XIX веке. Изучив переведенный в 1804 г. на эрзя-мордовский язык Катехизис, А.Ф. Юртов отметил низкий уровень перевода, высказав предположение, что его пословно делали русский грамотей и мордвин. Проанализировав лексику и синтаксические особенности другого перевода Катехизиса, сделанного в 1788 г., по указанию епископа Дамаскина и отпечатанного в 1808 г. в Москве, А.Ф. Юртов предложил собственный вариант эрзянского текста, который и был опубликован¹⁰. В 1882 г. ему был передан для оценки букварь, подготовленный учителем Д. Курочкиным для мокшанских детей. Из письма Н.И. Ильминского инспектору народных училищ, Самарской губернии П.П. Масловскому мы узнаем, что Юртов «нашел язык эрзянским, а не мокшанским и перевод молитв не совсем удачным»¹¹.

Изучение фольклора, переводческая деятельность подготовили Юртова к созданию первого эрзя-мордовского букваря. В 1884 г. в Казани был издан «Букварь для мордвы-эрзи с присоединением молитв и русской азбуки». Редкий экземпляр этой книги, заверенный сургучной печатью, хранится в Музее книги Российской государственной библиотеки. При построении букваря Юртов проявил высокий уровень лингводидактических и методических познаний, учтя требования, касающиеся особенностей родного языка, доступности, систематичности и последовательности изложения материала. Букварь состоит из основного текста, образцов мордовской народной словесности и нескольких молитв на эрзянском языке. Важным достоинством учебника является расположение изучаемых букв в отвечающей дидактическим требованиям последовательности: А, Л, К, О, С, Т, У, Н, Ы, П, Ш, М, Д, В, З, Ч, Г, Б, Ж, Ф, фита, Э, Ъ, И, Я, Е, Ё, Ю, И, Ц, Ъ, І, Х.

Столь удачно начавшийся для А.Ф. Юртова период его работы в Казанской учительской семинарии по неизвестным нам причинам неожиданно закончился. Другое место службы он начал подбирать еще в 1882 г., однако от предложения стать учителем в Самарском реальном училище отказался и в 1884 г. начал учительствовать в мордовском училище с. Старая Бесовка Самарской губернии. Очевидно, это было стремлением уйти в народ, нести ему знания, книгу и «божье слово» на родном языке.

Этому способствовало то, что каждое лето он совершал «хождение в народ», путешествуя с посохом и мешком с книгами по мордовским селам. Юртов жил в крестьянских семьях, беседовал с людьми на родном языке, читал собравшимся молитвы и образцы народного творчества, делал записи легенд, сказаний, обрядов. Одновременно он подбирал для семинарии талантливых ребят.

А.Ф. Юртов сразу организовал работу в сельском училище по образцу мордовской школы при семинарии. Он ввел в распорядок дня, помимо четырех уроков, общешкольный час рисования, внешкольного чтения или пения, утреннюю молитву. Для проведения в жизнь педагогической системы Н.И. Ильминского нужна была соответствующая литература. Поэтому Юртов попросил своего учителя выслать ему целый список книг и вскоре получил из Казани две посылки¹². Юртов вместе с детьми создал за церковной оградой парк, приучал детей к труду и культуре. Знание татарского языка позволило ему привлечь в школу и детей из соседнего татарского села.

А.Ф. Юртов много времени уделял общению со взрослыми, приучал их к чтению мордовских книг. Его замысел состоял в преодолении различий между складывающимся литературным языком и диалектной речью селян. По этому поводу он писал Н.И. Ильминскому: «Бываю в частных домах, беседую по-мордовски и спрашиваю, слышали ли они чтение мордовских книг. – Слышать-то слышали, да не по-нашему написаны они! – Я доказывал им противное, сейчас же читал по-мордовски и они убеждаются и просят еще и еще приходить им читать, а грамотные просят сами почитать и т.д.»¹³.

Работал А.Ф. Юртов очень напряженно, значительное внимание уделял сбору мордовского фольклора или, как он выражался, «мордовского сырья». Только в селе Старая Бесовка за первые два года он записал более тридцати песен и легенд. В частности, он выслал Н.И. Ильминскому три варианта песен о Павле Петровиче и царе Тюштяне, сообщил ему о записи предания о закладке и строительстве церкви в с. Старая Бесовка, под которую якобы положена живая мордовская девушка по имени Снальте.

Все эти годы А.Ф. Юртов поддерживал связь со своим учеником Макаром Евсевьевым. Об их переписке он извещал своего учителя, высоко оценивая переводческую деятельность М.Е. Евсевьева: «Перевод «Крещения Руси» на эрзянский язык, сделанный Макаром Евсевьевым, очень хорош, так что ни одной книги нет еще так хорошо переложенной на мордовский язык. Я думаю, что и буквальные переводы (Евангелия, молитв и др.) Макар Евсевьев сделает не хуже»¹⁴.

Не забывал Юртов и крестьянский труд, любил его. Каждое лето он ездил на родину в д. Калейкино помогать родителям и братьям в уборке урожая, строительстве дома и других делах. В январе 1889 года он женился на дочери местного священника и законоучителя школы Анне Георгиевне Березинской, только что закончившей Самарское епархиальное училище (умерла в 1941 г.).

Последующие два года были весьма драматичными в жизни Юртова. По неизвестным причинам он решил поменяться местом службы со своим

однокашником по семинарии и другом Федором Жирновым и стал учительствовать на сей раз в мокшанском с. Старая Бинарадка той же Самарской губернии. Возможно, это было связано с поручением Ильминского заняться переводами учебной литературы на мокшанский язык и необходимостью накопить опыт работы в мокша-мордовской школе.

Школа была большой и в то же время малокомплектной: в старшем отделении – 16 учащихся, среднем – 21, в младшем – 36. Работать одновременно с таким количеством учащихся было сложно, сказывалось и недостаточное знание мокшанского языка. Об этом писал так: «Язык русский понимают плохо: не только младшие, но средние и старшие часто не могут перевести... на свой язык и обратно самые простые фразы»¹⁵. Однако Юртов твердо решил в первоначальном обучении опираться на родной язык.

Из опыта работы он сделал вывод, что, несмотря на трудности, без опоры на родной язык, без объяснения значения слов и выражений невозможно добиться успехов в усвоении русского языка. Он отмечал, что игнорировать родной язык легче, чем пользоваться двумя языками. Следуя идеям Н.И. Ильминского, он утверждал, что не следует обучать мордовских учащихся только на их родном языке, однако на нем непременно должно осуществляться первоначальное преподавание.

Такой взгляд на формирование русско-мордовского двуязычия разделялся далеко не всеми, что привело к весьма неприятным для А.Ф. Юртова последствиям. Его уроки посетил инспектор народных училищ Самарской губернии Г. Гравицкий и подверг их суровой критике. В декабре 1890 г. он написал отзыв, в котором говорилось: «По моему мнению, успехи школы много выиграли бы, если бы учитель не злоупотреблял мордовским языком, к пособию которого он слишком часто, при классных занятиях, обращается. Он, как мордвин сам, любит больше объясняться с учащимися по-мордовски, чем по-русски. И если это было заметно мне при посещении школы, то надо предположить, что и вообще на уроках русский язык в загоне. Вследствие этого, по-моему, мальчики плохо читают по-русски и так же плохо объясняются. К мордовскому языку следовало бы обращаться только в редких случаях, чтобы объяснить для учащихся понимание сообщаемого...»¹⁶.

Юртов был весьма огорчен происшедшим и считал замечания во многом несправедливыми. Об этом он написал Ильминскому. В письме говорилось, что за год работы в школе «от зари до зари» не удалось достичь желаемых успехов, но причины этого никак не в «злоупотреблении» мордовским языком, а в слабом знании детьми русского языка из-за того, что прежний учитель не владел родным языком детей, а также из-за плохой посещаемости школы детьми, загруженными домашними делами. Методику преподавания русского языка с опорой на знание родного А.Ф. Юртов считал неоспоримой.

В конце 80-х гг. Юртов задумался о принятии сана священнослужителя. Казанская учительская семинария готовила своих питомцев и к этому роду деятельности, к проведению духовно-

просветительной работы среди родного народа. А.Ф. Юртову и до этого приходилось вести воскресные беседы с прихожанами, руководить церковным хором, читать крестьянам вероучительные книги. Немаловажную роль в принятии этого решения сыграли и материальные трудности, которые тяготили просветителя. Усугубили положение пожар и смерч, случившиеся в селе в его отсутствие. Сгорели дом, документы, а также материалы, собранные за долгие годы. За рекомендацией он обратился к Ильминскому, который написал письмо епископу Уфимскому и Мензелинскому Дионисию.

Летом 1891 г. завершилась довольно длительная процедура посвящения. Уфимские епархиальные ведомости извещали: «Учитель Старо-Бинарадского земско-общественного училища Ставропольского уезда Самарской губернии, Авксентий Филиппов Юртов, по принятии в духовное звание Его преосвященством Дионисием Епископом Уфимским и Мензелинским рукоположен 20 июня сего года в сан священника и определен на священническое место к вновь построенной Михаило-Архангельской церкви села Андреевка Уфимского уезда»¹⁷.

Полученный Юртовым приход был весьма бедным, и он опасался, что «придется зубы на полку положить или заняться несвойственным и неуместным ремеслом, кулачеством»¹⁸. Село Андреевка было мордовско-чувашским. Поблизости располагались башкирские и татарские села. Школы в селе не имелось. Уже в 1895 г. Юртову удалось по собственному проекту на деньги общества построить и открыть церковно-приходскую школу, где он стал учителем. 25 лет прослужил в с. Андреевка Юртов, пользуясь всеобщим уважением и признанием.

Несмотря на житейские трудности, он продолжал активную просветительскую деятельность, состоял действительным членом Уфимского комитета Правления миссионерских обществ, сотрудничал с Переводческой комиссией при управлении Казанского учебного округа. Он не оставлял своих научных интересов, продолжая сбор образцов народного творчества мордвы, чувашей, башкир. Юртов работал также над мордовско-русским словарем, материалы к которому собирал всю жизнь. После переезда из эрзянского села в мокшанское он решил дополнить словарь мокшанской лексикой. Его предполагалось напечатать через Переводческую комиссию при управлении Казанского учебного округа. В протоколе от 18 сентября 1908 г. сохранилась запись о том, что священником А.Ф. Юртовым прислано пять тетрадей мордовско-русского словаря и три тетради песен. Было постановлено «выждать присылки от о. Юртова прочих тетрадей словаря»¹⁹. Материалы были получены, однако их публикации до сих пор не обнаружены и дальнейшая судьба наследия просветителя неизвестна. В последние годы Юртов болел и в мае 1916 г. скончался.

До недавнего времени имя мордовского просветителя, первого ученого и священника Авксентия Филипповича Юртова было в забвении. Церковь, в которой он долгие годы служил, была закрыта в 1920-е годы, но народ хранит память о «батюшке Юртове». После первых публикаций об А.Ф. Юртове к его личности и просветительской деятельности вновь

вспыхнул интерес. В селе восстановлена церковь, и на могиле просветителя установлен скромный памятник. Большую работу по увековечению его памяти проделали его внуки – Елизавета Викторовна и Анатолий Викторович Юртовы, представители мордовской диаспоры Башкортостана, учителя и учащиеся местной школе, односельчане.

Примечания

1. Национальный архив Республики Татарстан (далее НАРТ). Ф. 92. Оп. 1. Д.12651. Л 2.
2. Ильминский Н.И. Практические замечания о переводах и сочинениях на инородческих языках. Казань, 1971. С. 5 – 6, 10.
3. Ильминский Н.И. Из переписки по вопросу о применении русского алфавита к инородческим языкам. Казань, 1883. С. 28, 29, 40.
4. Витевский В.Н. Н.И. Ильминский, директор Казанской учительской семинарии. Казань, 1892. С. 6.
5. НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д.12651. Л 1.
6. Юр-в Ав-ий. Погребальные обряды и поверья крещеной мордвы Уфимской губ. // Известия Казанской епархии. 1877. № 8. С. 228.
7. НАРТ. Ф. 968. Оп. 1. Д.166. Л 26 об.
8. Машанов М.А. Обзор деятельности братства св. Гурия за 25 лет существования его. 1867 – 1892. Казань, 1892. С. 149 – 151.
9. Яковлев И.Я. Воспоминания. Чебоксары, 1982. С. 113.
10. Ильминский Н.И. Опыты переложения христианских вероучительных книг на татарский и другие инородческие языки в начале текущего столетия. Материалы для истории православного русского миссионерства. Казань, 1883. С. 236, 319.
11. Феоктистов А.П. Очерки по истории формирования мордовских письменно-литературных языков. М., 1976. С. 224.
12. НАРТ. Ф. 968. Оп. 1. Д.166. Л 213 об.
13. Там же. Л. 19 – 19 об.
14. Там же. Л. 67 об. – 68.
15. Там же. Л. 49 а.
16. Там же. Л. 49 а об.
17. Уфимские епархиальные ведомости. 1891. № 17. С. 635.
18. НАРТ. Ф. 968. Оп. 1. Д.166. Л 56.
19. Переводческая комиссия при управлении Казанского учебного округа. Казань, 1908. С. 1.

ЗАМЕТКИ О ГЕОПОЛИТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ²

Интерес к проблемам геополитики и методологии геополитического анализа, а также возможности ее применения к изучению историко-педагогических явлений возник у меня давно, когда эти проблемы только начали ставиться в общеполитическом плане. Сомнение же в том, что геополитика, при научной и корректной трактовке понятия, отнюдь не буржуазная «лженаука», связанная с идеями расизма, мальтузианства и экспансии, возникло намного раньше.

На новое понимание в начале 90-х гг. настраивали поиски современных методологических подходов к истории педагогики и образования (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов и др.). Первоначально, в 1992 г., показалось возможным применить геополитический подход на частном примере: «Пересмотр современных исторических концепций позволяет более взвешенно и объективно подойти к анализу педагогической системы Ильминского, учитывая историко-культурные, геополитические, этноконфессиональные, аксиологические факторы, оказывавшие воздействие на ее формирование и почти 50-летний период развития»¹.

Важное продолжение эти методологические идеи нашли в специальном исследовании С.В. Грачева «Геополитический подход к истории образования нерусских народов Российской империи» (Саранск, 2001), которое носит, несомненно, инновационный характер. Оно обращается к скрытым механизмам национальной, как внутренней, так и внешней, политики в области образования и культуры, в конечном счете, обеспечивающим гармонизацию межгосударственных, межэтнических и межконфессиональных отношений. В этом смысле методология геополитического подхода к сфере образования, предложенная в исследовании, имеет эвристическое значение, поскольку может быть применена к анализу более широкого круга проблем истории педагогики и образования.

В свою очередь, расширенное использование геополитического подхода как категории истории педагогики и сравнительной педагогики ставит проблему более широкой трактовки задач и более обобщенного определения понятийно-категориального аппарата исследований такого рода. Этому и посвящены настоящие заметки.

С нашей точки зрения, геополитика в области образования – это составная часть государственной политики, направленная на соблюдение и реализацию общенациональных интересов страны средствами образования и одновременно учитывающая в образовательной деятельности социо- и этнокультурные особенности как различных регионов страны, так и их

² *Осовский Е.Г. Заметки о геополитическом подходе в области образования // Современные проблемы психолого-педагогических наук: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 18. Саранск: МГПИ, 2002. С. 3 – 6.*

социальные, экономические, культурные, языковые, этнические, конфессиональные и педагогические взаимовлияния и взаимосвязи с сопредельными государствами и/или близкородственными народами их населяющими.

Геополитический подход в сфере образования в этом контексте представляет собой методологию, теорию и практику реализации геополитических интересов государства средствами образования как во внутринациональном, так и в международном планах. Применительно к методологии образования он предполагает разработку концепции исследования и национальной доктрины образования, которые, формулируя программу развития образования как целостной федеральной системы, одновременно предлагают пути изучения и реализации идеи регионализации системы образования, построения ее национально-регионального компонента и международных педагогических связей и отношений. С учетом, во-первых, многонационального характера государства; во-вторых, истории, статуса, социокультурных, этнических, конфессиональных и др. особенностей, проживающих в стране национальностей; в-третьих, социальных, экономических, культурных, языковых, этнических, религиозных и других особенностей сопредельных с этими регионами государств и специфики исторически сложившихся двухсторонних международных отношений; в-четвертых, характера и особенностей взаимовлияния и взаимосвязи с близкородственными народами, населяющими, как правило, сопредельные, государства; в-пятых, сложившихся отношений с диаспорами и необходимости защиты их социокультурных и образовательных интересов; в-шестых, необходимости образования беженцев и оказания педагогического содействия диаспоре, живущей в других регионах страны.

Исторический и современный анализ различных аспектов поликультурного образования говорит об имплицитном и явном геополитическом подтексте образовательной политики разных стран, отражающем их стремления к экономическому и культурному взаимодействию и взаимопониманию народов, проникновению в их ментальность и отображении этого понимания в реальной внутренней культурно-образовательной политике.

Исторический анализ позволяет говорить о следующем. Поскольку в государственной политике России в отношении образования нерусских народов значительное место занимал не только общеполитический подход, направленный на упрочение целостности России и создание единой российской системы образования, но и имела место деятельность, ориентированная на изучение особенностей населяющих ее народов, национальных и конфессиональных групп, и в той или иной мере и степени учет (использование, нейтрализация, недооценка, преодоление) в образовательной практике, то, по существу, такая политика в сфере образования может быть с современных позиций квалифицирована как геополитически направленная, а образовательная практика в отношении

нерусских народов России рассматриваться как геополитический подход к сфере просвещения и культуры.

В свете сказанного очевидно, что реальная образовательная политика государства российского могла быть осуществлена только при признании и осуществлении геополитического фактора в сфере образования, а ее неуспехи – предопределялись просчетами в осмыслении и оценке действия тех или иных геополитических факторов.

Следует признать, что дискуссии и решения о переходе с кириллицы на латиницу, попытки в этой области, сделанные в 30-е гг. XX в. и решительный отказ от них, а также возникшая в самое последнее время на разных уровнях полемика о переходе письменности Республики Татария с кириллицы на латиницу свидетельствуют прежде всего о геополитической составляющей образовательных и лингводидактических внешнеполитических ориентаций, опасных с точки зрения целостности социокультурного и политического пространства России.

Идее геополитического подхода несомненно близки концепции «поликультурного образования», «международного образования», и «глобального образования», ориентированные на диалог культур и отказ от культурно-образовательной монополии и развитие кросс-культурной грамотности, на воспитание толерантности и солидарности, взаимодействие между людьми и странами с разными культурами и традициями, которые требуют освоения и реализации в современной практике².

Таким образом, современная методология историко-педагогического анализа, базирующаяся на социокультурном и цивилизационном подходах может быть дополнена геополитическим подходом, который призван выявить более глубокие и специфические факторы российской образовательной политики в отношении просвещения нерусских народов России. Необходимо расширение такого рода исследований применительно к другим этнокультурным и этноконфессиональным регионам дореволюционной России, таким, как Кавказ, Украина, Польша, Прибалтика, Дальний Восток. Это важно, чтобы понять, какими социальными, политическими, культурологическими, религиозными и иными соображениями руководствовалось государство российское при разработке и проведении образовательной политики в отношении нерусских народов России, какие политико-образовательные и педагогические меры предпринимались для обеспечения геополитических интересов и стабильности в условиях роста национального самосознания и распространения национальных движений в России во второй половине XIX – начале XX века.

На наш взгляд, геополитический подход должен быть актуализирован в истории педагогики постреволюционного периода для анализа советской национальной политики в области образования. Он может также применен для изучения международного опыта в политике, стратегии и тактике межэтнических отношений в истории образования многонациональных государств, как в прошлом (Индия, Африка и т.п.), так и на современном

этапе, с точки зрения педагогических связей бывших метрополий и колоний, а также современных взаимоотношений между ними, в том числе и по отношению к образованию мигрантов.

Особенно серьезно должны быть проанализированы с позиций национальной безопасности геополитические последствия «международного образования», угрозы внедрения в теорию и практику образования концепций тоталитарного толка, чуждых российскому менталитету и отчуждающих от исторических традиций России.

Литература

- 1.Осовский Е.Г. Роль Н.И. Ильминского в создании учебной литературы для нерусских народов Поволжья (2-я половина XIX - начало XX в.) // Проблемы мордовской учебной книги: история и современность: Материалы Республиканской научно-практической конференции. 22 декабря 1992 г. / Под ред. В.М. Макушкина. Саранск, 1994. С.9 – 10.
- 2.Теория и практика глобального образования. Рязань: Изд-во РГПУ, 1994; Дроздова Г.Г. Идеи глобального образования и школы Чувашской республики. Чебоксары: МО ЧР, 1995.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК В МОРДОВСКОМ КРАЕ*

Изучение педагогических проблем в Мордовском крае началось в конце XVIII – начале XIX в. Первоначально в Нижегородской, Казанской и Тамбовской духовных семинариях разрабатывались вопросы методики обучения мордовским языкам (Дамаскин, П.П. Орнатов, А.И. Тюменев), затем они были продолжены в Казанской инородческой и Пензенской учительских семинариях. На основе идей Ильминского и воспитательных традиций мордвы А.Ф. Юртовым и М.Е. Евсевьевым предложен целый комплекс работ в области теории и методики родного языка. Ими были уточнены основы национальной письменности, созданы первые мордовские буквари, первоначальные учебники русского языка для мордвы-мокши и эрзи. Учебные пособия по русскому языку для мордвы также составили Н.П. Барсов, Ф. Кечин, Н.Д. Гаврилов, П.П. Масловский. Опыт работы учебных заведений края изучался инспекторами народных училищ И.Н. Ульяновым, И.М. Петяевым и др. и отражен в опубликованных инспекторских отчетах.

В 20 – 30-е гг. XX в. в связи с развитием национальной мордовской школы организатором изучения путей осуществления всеобуча, ликвидации неграмотности, подготовки мордовских учителей, создания национального

* *Осовский Е.Г. Развитие педагогических наук в Мордовском крае // Современные проблемы психолого-педагогических наук: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 20. Саранск: МГПИ, 2003. С. 4 – 7.*

учебника, обучения родному языку вначале было Мордовское бюро Совета по делам национальных меньшинств Наркомпроса РСФСР (Г.К. Ульянов), а затем НИИ национальностей (Ф.Ф. Советкин). Этим проблемам были посвящены первые съезды мордовских учителей, губернские конференции по проблемам языкознания и школьного дела, а также работы Г.К. Ульянова, Ф.Ф. Советкина, З.Ф. Дорофеева, Н.Н. Вожаева, В.З. Варламова и др. Значительное место в работе педагогов и методистов занимали вопросы теории и методики преподавания родных языков и русского языка в мордовской школе. В 1934 г. вышли методические очерки П.Г. Иванова «Русский язык в мордовской школе», через год – работа Л.П. Богоявленского «Краткий курс методики русского языка в эрзя-мордовской школе» (М., 1935). Заметным явлением было издание пособия М.И. Коляденкова «Обучение русскому языку в мордовской школе» (Саранск, 1938). Группой авторов был предложен комплекс национальных учебников и пособий для мордовской школы по обучению грамоте, родному языку и литературе, который стал базовым для национальной школы довоенного периода, словари.

В Мордовии после 1931 г. научно-исследовательская работа по проблемам педагогики и методики преподавания различным предметам была сосредоточена на соответствующих кафедрах в вузах республики и НИИ национальной культуры.

В Мордовии издавались сборники «Методический путеводитель для учителей массовой школы» (1932 – 1934) и «В помощь школе» (1935 – 1936). Проблемы педологии разрабатывали доцент Г.Н. Ласс (зав. сектором педологии) и проф. А.Н. Пипуныров в пединституте.

После создания в 1943 г. АПН РСФСР региональные аспекты образования в Мордовии изучались также в НИИ национальных школ РСФСР (ныне Институт национальных проблем образования) такими учеными, как проф. В.В. Горбунов, проф. Ф.И. Сетин, Н.В. Талдин и др. Вопросы истории образования и педагогической мысли в Мордовском крае составляют одно из традиционных направлений исследований. Первые работы по истории мордовской школы были написаны еще в 20-е гг. Г.К. Ульяновым. Первые очерки развития образования в Мордовии и истории становления советской мордовской школы дали А.В. Ососков и К.А. Катков (1946) и московский ученый Н.В. Талдин (1956). Исследование «Развитие науки в Мордовии» было подготовлено Г.Я. Меркушкиным (1967). Вопросы реформирования школьного образования в республике на основе Закона о школе 1958 г. получили освещение в работах А.И. Голубева, Т.И. Сандиной, В.В. Кирдяшкина.

В 70 – 90-е гг. возрос уровень квалификации преподавателей педагогических и методических кафедр вузов. В настоящее время в МГПИ им. М.Е. Евсевьева работают кафедры общей педагогики, научных основ образования, педагогики и методики начального образования, дошкольной педагогики и психологии, методики дошкольного воспитания, коррекционной педагогики и специальных методик, теоретических основ

физического воспитания, методики преподавания математики и др., в МГУ – кафедры педагогики и управления системами образования, на специальных кафедрах работают квалифицированные методисты, в РИПКРО (ныне – МРИО) – кафедра педагогики. В вузах и образовательных учреждениях республики 9 докторов педагогических наук (Ю.В. Варданян, С.В. Грачев, Н.Д. Десяева, М.И. Ломшин, Л.В. Масленникова, Е.Г. Осовский, Г.И. Саранцев, С.Н. Филиппова, В.П. Фурманова) и более 150 кандидатов наук, представляющих различные отрасли педагогических наук. В составе кафедр вузов – члены-корреспонденты Российской Академии образования (Е.Г. Осовский и Г.И. Саранцев), группа членов общественной Академии педагогических и социальных наук (Н.П. Макаркин, Н.М. Арсентьев, А.И. Сухарев, М.К. Рункова и др.).

Это позволило расширить проблематику научных исследований. Ведущее место заняли исследования по актуальным проблемам начального, среднего и высшего образования, отразившие идеи демократизации, диверсификации и муниципализации системы образования в регионе, опыт модернизации содержания образования и внедрения современных технологий в образовательный процесс средней и высшей школы, трудности и противоречия воспитания и социализации подрастающего поколения на современном этапе. На этих направлениях работали научные группы и школы, руководимые учеными республики. Среди них научно-педагогические коллективы психолого-педагогической поддержки и консультирования в образовании (Ю.В. Варданян), теории и методики культуры речи (Н.Д. Десяева), национального литературного образования (В.М. Макушкин, М.И. Ломшин, Н.В. Зиновьев), дидактики средней и высшей школы (Н.И. Мешков), теоретико-методологических проблем математического образования (Г.И. Саранцев). Целый ряд исследований посвящен вопросам экономики и управления образованием (М.К. Рункова), педагогического образования (Ю.В. Варданян, Е.Г. Осовский), дидактики (Г.И. Саранцев), исторического образования (Н.М. Арсентьев, Л.В. Шукшина и др.), инновационным процессам в преподавании иностранных языков (В.П. Фурманова), теории и методики преподавания физики в высшей школе (Л.В. Масленникова), непрерывного образования в регионе (А.И. Сухарев, И.Л. Наумченко) и др. Начало стандартизации образования потребовало усиления внимания к вопросам конструирования национально-регионального компонента в содержании дошкольного, школьного и высшего образования (Р.А. Еремина, И.С. Кобозева, М.А. Якунчев и др.).

На факультете коррекционной педагогики МГПИИ ведутся исследования по психолого-педагогическим проблемам коррекции умственной отсталости детей и подростков (О.И. Карпунина, И.В. Чумакова, Е.А. Шилова, Л.Ю. Беленкова и др.).

Значительное внимание уделялось модернизации преподавания мордовских языков и литератур и русского языка в мордовской школе. В этом направлении работали педагоги и филологи республики

(В.М. Макушкин, Д.В. Цыганкин, Л.В. Агапова, В.П. Киржаева, В.Л. Киреев, А.М. Каторова и др.).

В РИПКРО (ныне – МРИО), Учебном округе при МГУ и Информационно-методическом центре при ГУО г. Саранска накоплен значительный опыт изучения, обобщения и распространения педагогических и методических инноваций в школах и вузах республики.

В эти же годы продолжались историко-педагогические исследования. Под руководством Осовского в МГПИ работали два научно-педагогических коллектива: по проблемам образования и педагогической мысли Мордовского края, члены которого выполнили комплекс работ по истории и педагогике края в дореволюционный и послереволюционный периоды (С.В. Грачев, И.А. Зеткина, Л.В. Кудяева, Н.В. Кузнецова, В.П. Киржаева, И.С. Кобозева, Т.И. Шукшина и др.). Были изданы монографии «Очерки истории образования и педагогической мысли в Мордовском крае (середина XIX – начало XX в.), д.п.н. С.В. Грачева «Геополитический подход к истории образования нерусских народов Российской империи» (Саранск, 2001) и к.п.н. И.А. Зеткиной «Национальное просветительство Поволжья» (Саранск, 2002) и др. Другой межвузовский научно-педагогический коллектив подверг анализу развитие общественно-педагогического движения российской эмиграции и состояние школьного дела в Российском Зарубежье, наследие В.В. Зеньковского, С.И. Гессена, Е.И. Рерих и Н.К. Рерих, Н.О. Лосского, Н.Е. Осипова, Г.Я. Трошина, И.А. Ильина, Н.А. Бердяева, М.Н. Ершова и др. (В.А. Сухачева, Е.В. Кирдяшова, Н.А. Макеева, С.К. Дубровина, Л.В. Осипова (Казань), Т.М. Пискарева (Н. Новгород). В МГУ историко-педагогические исследования вели И.А. Фирсова и С.И. Бреев, написавший книгу «Развитие теории и практики образования без отрыва от производства в РСФСР (1917 – 1941 гг.)» (Саранск, 1973).

В республике получила развитие педагогическая журналистика. От первых газет вузов «Мокш-эрзянь педвузовец» (30-е гг.), «Учитель» (70-е гг.) (МГПИ), «Мордовский университет» (МГУ) к журналам «Вестник Мордовского университета», «Народное образование», «Интеграция образования», разделам по вопросам образования журнала «Регионология», альманаха «Гуманитарий», неперидическим изданиям и сборникам, освещающим инновационные процессы в образовании республики и России («Современные проблемы психолого-педагогических наук». Вып. 1 – 20. Саранск, 1993 – 2003, и др.).

Важную роль в развитии педагогических наук в регионе сыграли ежегодные Международные, региональные и внутривузовские научные и научно-практические конференции по различным проблемам образования и педагогики, педагогические секции на традиционных «Огаревских», «Сафагалиевских», «Бахтинских» и «Евсевьевских» чтениях. Проблемы духовных ценностей и религиозного воспитания обсуждались на ежегодных «Масловских чтениях».

Развитию науки в республике способствовало создание аспирантуры и докторантуры по педагогическим наукам (теории и истории педагогики и

теории и методики преподавания математики), а затем кандидатского (1993) и докторского (2001) Диссертационного совета по педагогическим наукам (МГПИ им. Евсевьева).

Одно из направлений деятельности педагогических кафедр – развитие интереса будущих учителей к педагогической профессии. Этому служат педагогические отряды, олимпиады и конкурсы научных работ. В МГПИ им. Евсевьева прошли Всероссийские олимпиады по педагогике среди студентов педвузов (1986 – 1990, 1994, 2001) и разработана технология их проведения.

МАКАР ЕВСЕВЬЕВИЧ ЕВСЕВЬЕВ: ПРОСВЕТИТЕЛЬ, УЧЕНЫЙ, ПЕДАГОГ³

У каждого народа есть историческое лицо, персонифицирующее лучшее в народе, определяющее его самосознание и национальную гордость. Мордовский народ дал культуре российского государства немало: здесь и Аввакум, и Никон, и Ключевский, и многие другие яркие, талантливые, интеллигентные личности. Но ассоциируется мордва с именами С.Д. Нефедова, увековечившего этнос в своем ваянии, и М.Е. Евсевьева, мордовским «Ленротом», целенаправленно формировавшем этническое самосознание. Служение народу сделало их судьбу лицом времени, и определило это лицо.

Макар Евсевьевич Евсевьев – зачинатель мордовского просветительского движения. Он стал первым национальным ученым-энциклопедистом, в круг интересов и практической деятельности которого входили история и этнография мордвы, национальный фольклор, мордовские языки, подготовка национальных педагогических кадров, ликвидация неграмотности, создании учебных книг для мордовских детей и взрослых, создание национальных общественных организаций.

Макар Евсевьевич Евсевьев родился 30 января 1864 года в селе Малые Кармалы Буинского уезда Симбирской губернии в мордовской семье крестьян Евсея Тихоновича и Ирины Петровны Кобаевых. Известно, что «личность человека в самых существенных чертах всегда отражает культуру, в которой он был воспитан» (М. Мид). Опыт детства сформировал устойчивый интерес М.Е. Евсевьева к этнографии, истории, языку, этнопедагогическим традициям мордовского народа, т.е. к тем вопросам, которым будет посвящена жизнь просветителя.

Малые Кармалы исторически были селом с мордовско-чувашским

³ *Осовский Е.Г., Зеткина И.А. Макар Евсевьевич Евсевьев: просветитель, ученый, педагог // Научное наследие М.Е. Евсевьева в контексте национального просветительства Поволжья (к 140-летию со дня рождения мордовского просветителя): материалы Всеросс. науч. конф. (11 – 13 мая 2004 г., г. Саранск) / Мордов. гос. пед. ин-т: в 3 ч. Ч. 1. Саранск, 2004. С. 4 – 15.*

населением. Традиционное соседство мордвы и чувашей в Малых Кармалах обусловило глубокое взаимопроникновение культурных традиций народов. Яркий пример тому – происхождение фамилии самого Макара Евсевьевича, под которой он стал известен в России и в мире. Родовая топонимическая фамилия Кобаев автоматически в официальных бумагах трансформировалась в традиционную для чувашей отыменную Евсевьев, и это безболезненно было воспринято семьей.

Уклад семьи Кобаевых принадлежал к классическому патриархальному семейному укладу. Главой семейства был дед – Тихон Кобаев. Но именно слово матери – Ирины Петровны – оказалось решающим в судьбе будущего просветителя. Макар Евсевьевич вспоминал: «Мать моя сама была неграмотная, но грамоту любила. Она, между прочим, первая в селе согласилась на такое дело, которое до того времени у нас было неслыханным, а именно – несмотря на протесты и уговоры своих родных, согласилась отпустить своего 14-летнего сына учиться в далекий неизвестный город Казань, что, по мнению тогдашней мордвы, было делом гибельным»¹.

М.Е. Евсевьев рано покинул семью, однако в течение всей жизни сохранял связь с ней. Н.А. Бобровников, педагог и наставник М.Е. Евсевьева, отмечал, что на протяжении учебы в семинарии и позднее, будучи преподавателем, Евсевьев «не прерывал своих связей с деревней и каждую вакацию уезжал в свою деревню и там работал наравне со своими родными не только по необходимости, но и по сердечной любви к сельской жизни». Односельчане вспоминали, что Макар Евсевьевич в М. Кармалах «бывал до 6-7 раз в году и жил по 3-6 дней»². М.Е. Евсевьев в зрелые годы постоянно оказывал семье материальную помощь, содействовал молодежи родного села. В свою очередь, семья и сельское окружение оказывали посильную помощь ученому в научных начинаниях: служба базой этнографических и лингвистических экспедиций.

Начальное образование мальчик получил в соседнем селе Шерауты, в «образцовом» одноклассном начальном училище. Преподавание в училище шло по-русски, иногда учитель прибегал к помощи чувашского языка. «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев», принятые в 1870 году и регулировавшие образование нерусского населения России, позволяли в местностях со смешанным населением использовать в процессе обучения язык инородцев. При этом «Правила» оставляли принципиальные вопросы (сроки обучения на родном языке, начало обучения по-русски) решать применительно к местным условиям. В Шераутском училище языком обучения был русский, но при наличии затруднений использовался чувашский язык. По воспоминаниям младшего брата Макара Евсевьевича, Осипа, Евсевьев в детстве, кроме родного эрзянского языка, свободно владел чувашским, мог общаться по-татарски. Многоязычие родного села снимало проблему общения. В беседе с известной исследовательницей народов Поволжья С.В. Чичериной Евсевьев признавался, что в народном училище русский язык давался ему с трудом³. Это стоит запомнить, поскольку, будучи преподавателем, Евсевьев преподавал русский язык и стал известным

методистом, автором учебников по русскому языку. Шераутское начальное училище с его типично несовершенной, применительно к образованию нерусских детей, системой заложило представление будущего педагога-просветителя о должной мордовской школе. Впоследствии ему удастся глубже многих современников осознать проблемы инородческого образования, конструктивно подойти к способам их решения.

В 1878 году М.Е. Евсевьев отправляется в Казань, в Казанскую инородческую учительскую семинарию. С этого времени более полувека жизнь Макара Евсевьева была связана с Казанью.

Семинария предоставила будущему просветителю возможность близко познакомиться с носителями разных культур поволжских этносов. В сравнении языков и культур осуществлялась рефлексия национального мордовского самосознания на уровне самоактуализации национального «Я» Евсевьева.

Особое воздействие на молодые души оказывала личность директора семинарии Николая Ивановича Ильминского (1822 – 1891гг.), человека высокой культуры, знатока европейских и восточных языков, общественного и религиозного деятеля. Человек трех культур, как его называли современники, блестяще образованный, с широкими научными интересами инородцев. Казанская семинария сформировала целую плеяду национальных деятелей народов Поволжья, воспитанных под целенаправленным влиянием директора. Н.И. Ильминский наблюдает за блестящими успехами семинариста Евсевьева в разных видах учебной деятельности, прививает ему вкус и развивает склонность к научной работе, отмечает его способности как переводчика. В одном из писем А.А. Шахматову М.Е. Евсевьев писал: «Заниматься мордовским языком теоретически (практически я, как природный мордвин, знаю с детства) я стал с 1883 года, т.е. с первых же дней моей службы в Казанской инородческой учительской семинарии, по указанию Н.И. Ильминского»⁴. Под руководством последнего были написаны первые учебные пособия, исследовались особенности различных говоров мокшанского и эрзянского языков, осуществлялись переводы вероучительных книг.

Н.И. Ильминский, как когда-то А.Ф. Юртова, привлек М.Е. Евсевьева к деятельности переводческой комиссии Православного миссионерского общества. Им было переведено на мордовские языки более десятка книг: «Священная история Ветхого Завета», «Крещение при святом князе Владимире», «Молитвы и церковные песнопения», «Евангелие от Луки» и др. Евсевьевские переводы имели огромное значение для развития мордовской письменности. Это были книги, в которых осуществлялось становление грамматики мордовского языка, его графики, пополнение лексического состава. В них шел поиск адекватного выражения сложных понятий и русских языковых оборотов на мордовских языках. Деятельность Евсевьева-переводчика была высоко оценена А.А. Шахматовым.

Русская культура считалась важнейшей в воспитании и образовании инородцев, способной направить все народы России «к общим интересам». И

блестящий коллектив Казанской семинарии формировал отношение М.Е. Евсевьева к русской культуре как самостоятельной ценности и образовательной базе.

Живым примером для подражания М.Е. Евсевьеву стал учитель мордовского образцового начального двухклассного училища при Казанской учительской инородческой семинарии Авксентий (Арсентий) Филиппович Юртов. Юртов стал первым мордвинем, сознательно избравшим путь служения народу через его просвещение. Им были намечены те проблемы национального просветительства, которые предстояло решать М.Е. Евсевьеву – его ученику и преемнику.

В этом году мы отмечаем 150-летие со дня рождения А.Ф. Юртова (1854-1916 гг.) – предтечи мордовского просветительства. Первый мордовский ученик Н.И. Ильминского получил образование в крещено-татарской школе, которая являлась частью миссионерской системы инородческого просвещения. Мордовский юноша привлек внимание Н.И. Ильминского прежде всего как один из первых представителей своего народа, специально подготовленный образованием и воспитанием для педагогической и миссионерской деятельности среди мордвы.

А.Ф. Юртов по заданию Ильминского начал работу по изучению, сохранению разных пластов национальной культуры: собирал лингвистический материал, описывал обряды, языческие традиции, предпринимал попытки археологических раскопок. Результатом стали «Образцы мордовской словесности», «Погребальные обряды и поверья крещеной мордвы Уфимской губернии». Юртов занимался переводами на мордовский-эрзя язык в рамках деятельности Переводческой комиссии православного миссионерского общества Братства св. Гурия и созданием на эрзянском языке Букваря (1884 год).

Последовательный сторонник идей миссионерского просвещения, А.Ф. Юртов уходит в «народ», в 1884 году покидая стабильное место учителя начального мордовского училища при Казанской учительской семинарии. Он становится учителем народным школ в мордовских селах, а затем священником небольшого прихода.

Покинув Казанскую семинарию, Юртов продолжал общаться и с Н.И. Ильминским, и с М.Е. Евсевьевым, первые шаги которого на переводческом и педагогическом поприще он высоко оценил.

Пример учителя-мордвина, близкого по национальному происхождению и воспитанию, открывал для Евсевьева путь к служению народу, делал реальными мечты о научном предназначении.

В Казанской учительской инородческой семинарии М.Е. Евсевьев получает общее и профессиональное педагогическое образование. Для нас не менее важно то, что за годы учения в семинарии были заложены основы его мировоззрения – мировоззрения национального педагога, ученого, общественного деятеля – просветителя.

М.Е. Евсевьев блестяще, «первым учеником» закончил семинарию. Как воспитанника, проявившего незаурядные способности, Н.И. Ильминский

оставляет его в семинарии вначале учителем марийского, а с уходом из семинарии учителем сельской школы А.Ф. Юртова – мордовского начального училища при семинарии. Пришедший на смену Ильминскому директор семинарии Н.А. Бобровников отметил, что за те 11 лет, которые Евсевьев учил ребятишек в мордовском начальном училище арифметике, русскому языку, географии, он стал «отличным, весьма опытным педагогом». М.Е. Евсевьев сам занимался комплектованием мордовского училища, ездил по селам, отбирал одаренных ребят.

Опыт работы в училище, изучение живого мордовского разговорного языка в различных регионах проживания мордвы позволили М.Е. Евсевьеву приступить к созданию учебной литературы. В 1892 году были изданы буквари для мордвы-эрзи и мокши и для них же – первоначальные учебники русского языка.

Преподавательская деятельность в приготовительном классе семинарии, в основных классах этого учебного заведения позволила Евсевьеву воспитать целую плеяду национальных педагогов Поволжья. Деятельность Евсевьева, его стремления опережали практику инородческой школы России. Он стремился создать такую народную школу, в которой каждая национальность могла бы воспитывать свою молодежь на родном языке и сообразно индивидуальным, бытовым, психологическим и историческим особенностям своей культуры приобщалась бы как к русскому, так и к мировому культурному процессу. Евсевьев достигал этого использованием опыта национальной педагогики, приобщением учеников к национальным традициям, культуре, формированием самосознания в будущих народных учителях.

Огромной заслугой Евсевьева является воспитание им в Казанской учительской семинарии плеяды мордовской национальной интеллигенции, которая еще до революции встала на путь просветительства и учительства, а в послереволюционные годы возглавила различные участки национально-культурного строительства: просвещения, печати, народного образования. Среди воспитанников Евсевьева были Е.В. Скобелев, П.С. Глухов, З.Ф. Дорофеев, И.Ф. Прокаев, Л.П. Кирюков и многие другие.

В период работы в учительской семинарии М.Е. Евсевьев активно занимается общественной деятельностью, создает первую национальную мордовскую общественную организацию – Мордовское культурно-просветительное общество, возникшее в мае 1917 года. Воспитанники М.Е. Евсевьева стали его ядром.

Казанская учительская семинария долгие годы была методическим центром для нерусских школ Поволжья. Закономерно, что М.Е. Евсевьев тесно общался с национальными деятелями культуры и просвещения народов края. Общность профессиональных интересов, задач просветителей, личные контакты делали их связи значительными как с точки зрения научно-практических, деловых интересов, так и с точки зрения товарищеских отношений. Региональная общность и определенная схожесть исторических судеб народов Поволжья определили сходство взглядов их просветителей.

Единомышленниками Евсевьева в вопросах соотношения национального и русского государственного в просветительстве, во взглядах на положение национальных школ и национального языка, на конфессиональные проблемы были И.Я. Яковлев, И.С. Михеев, К. Насыри. Близкие личные отношения связывали Евсевьева с Н.В. Никольским, который, по сути, стал первым биографом мордовского просветителя, собирая свидетельства родственников и друзей о Евсевьеве, его документы и письма. М.Е. Евсевьев, по словам венгерского ученого П. Домокша, стал воспитателем марийского поэта-просветителя С.Г. Григорьева-Чавайна. Общение взаимообогащало национальных просветителей, способствовало упрочению их позиций

За годы работы в семинарии М.Е. Евсевьев стал высококвалифицированным педагогом и методистом. Он по праву может быть назван учителем учителей нерусских народов Поволжья и Приуралья: в числе его учеников были русские и татары, марийцы и удмурты, чуваша и калмыки, коми-пермяки и алтайцы, башкиры, не говоря уже о мордовских юношах.

Многолетняя творческая педагогическая деятельность М.Е. Евсевьева была отмечена официальными и весомыми для того времени наградами. Формулярный список о службе М.Е. Евсевьева за октябрь 1915 года свидетельствует, что к пятидесяти годам ученый имел ордена святого Станислава III степени, святой Анны III степени, Серебряную медаль в память императора Александра III. Пройдя все ступени Табели о рангах, к 1915 году он обладал чином коллежского советника, что соответствовало VI классу и давало право личного дворянства.

Несмотря на значительную загруженность педагогической деятельностью, в семинарии М.Е. Евсевьев вел обширную научно-исследовательскую работу. Он активно сотрудничал с научными обществами и учреждениями России, совершал регулярные экспедиционные поездки.

В 1892 году педагог становится вольнослушателем на историко-филологическом факультете Императорского Казанского университета, научного центра Поволжья.

Историко-филологическому факультету Казанского Императорского университета мы обязаны академической образованностью М.Е. Евсевьева. В эти годы М.Е. Евсевьев тесно сближается со многими учеными Казанского университета, что позволило ему расширить круг общественного и научного общения.

Российская наука вбирала в себя достижения ученых, независимо от их национального происхождения (русский, финн, эстонец, мордвин и пр.). Это обогащало ее, придавало общечеловеческую значимость открытиям и исследованиям, не лишая национальные культуры их достижений. Мордовский просветитель был активным противником политики обрусения. Им последовательно отстаивалось право каждого народа на самобытную культуру как ценность всей человеческой цивилизации. «Каждый народ, – писал он, – как бы он ни был малочислен и некультурен, все же остается частью одного общего, целого, что мы называем человечеством, и бесследное

исчезновение отдельного, никем не изученного племени, когда вместе с ним погибает все его духовное богатство и все особенности его внешней культуры, явится несомненным ущербом для науки будущего, для которой каждое явление в жизни человеческих обществ будет иметь важное значение и явится предметом тщательного изучения»⁵.

В теоретических представлениях и деятельности просветителя русская культура – богатейший пласт культуры общечеловеческой, через посредство России нерусские народы могли эффективно приобщаться к достижениям цивилизации, обогащая и сохраняя свою самобытность. Отсюда следует принцип двойной культуросообразности, который использовался М.Е. Евсевьевым и другими национальными деятелями Поволжья второй половины XIX века.

С конца восьмидесятых годов XIX века мордовский просветитель активно сотрудничал с научными обществами России: ОАИЭ при Казанском университете, РГО, с Финно-угорским обществом (ФУО).

Благодаря М.Е. Евсевьеву были созданы коллекции этнографического отдела Русского музея (ныне Музей этнографии). По данным В.И. Беззубова, им было собрано для различных музеев более 500 предметов одежды, украшений и быта мордвы, чуваш, татар.

Идеи дружбы и сотрудничества между народами пронизывают творчество и педагогическую деятельность М.Е. Евсевьева. В числе его друзей были представители разных национальностей. Воспитанный в многонациональном коллективе семинаристов, М.Е. Евсевьев стремился к познанию языка и культуры многих народов. Помимо родного и ставшего родным чувашского языка, просветитель знал татарский, был знаком с марийским, добился совершенного знания русского языка. Более того, он стал его преподавателем в семинарии, руководителем предметной комиссии по русскому языку.

Знакомство с многонациональной культурой народов Поволжья, с их жизнью, языками, устно-поэтическим творчеством, историей стало важнейшим фактором формирования мировоззрения М.Е. Евсевьева. Все это позволило по-новому взглянуть на жизнь, быт, историю и культуру родного мордовского народа, осознать, что глубинные пласты национальной истории и культуры остаются нераскрытыми. Многочисленные поездки по селам, знакомство со школами и учительством, встречи с крестьянами, изучение народного творчества укрепляли это убеждение. Исторические и этнографические интересы М.Е. Евсевьева следует рассматривать в широком контексте просветительства.

Современники называли М.Е. Евсевьева «мордовским Богом». Вполне естественно, что наряду с общими чертами, характерными для просветителя, во взглядах и деятельности М.Е. Евсевьева отразились особенности исторического, этнопсихологического и религиозного развития мордовского народа, его нужды и потребности.

Евсевьев, как другие просветители, понимал, что без создания письменности и ликвидации неграмотности невозможно поднять культуру и

просвещение мордовского народа. М.Е. Евсевьева можно по праву назвать создателем новой мордовской письменности, первым мордовским языковедом и основателем национального языкознания. С его именем связан важнейший этап создания эрзянских и мокшанских письменно-литературных языков. И хотя до Евсевьева проводилась работа по изучению мордовских языков, она, как правило, была результатом изучения отдельных говоров, не всегда основывалась на живых разговорных языках и не ставила учебно-образовательных задач.

М.Е. Евсевьев впервые осуществил целостный подход к изучению мордовских языков, видя главную цель в создании национальной письменности, доступной и понятной мордве. Знаток и собиратель образцов живого разговорного языка и устного поэтического творчества родного народа, он создал своеобразную «энциклопедию народной жизни», состоящую из песен, причитаний, сказок, описаний народных представлений и религиозных обрядов, пословиц, поговорок, игр, просто народной речи во всех ее проявлениях.

Изучение живого народного мордовского языка привело к созданию «Образцов мордовской народной словесности». Народный язык был положен М.Е. Евсевьевым в основу букварей, написанных для эрзянских и мокшанских детей. Семь лет потратил М.Е. Евсевьев на их подготовку, опробовал их в мордовском училище при семинарии. Столько же лет ушло и на написание первоначальных учебников русского языка для мордвы-эрзи и мордвы-мокши. Буквари и учебники были изданы одновременно в 1892 году. В основе букварей лежит предложенный К.Д. Ушинским звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. В букварях и учебниках русского языка большое внимание уделено овладению русской и мордовской лексикой в их сопоставлении. В комплекс намечалось включить и двуязычные словари, над которыми Евсевьев работал долгие годы, а также разнообразную литературу для чтения, особенно произведения устного народного творчества.

Учитель по образованию и по духу, М.Е. Евсевьев обращал свои взоры и надежды к мордовской народной школе, к народному учителю. Его беспокоило то, что мордовская начальная школа была развита значительно слабее, в сравнении со школами других народностей Поволжья. Изучая в своих поездках по мордовским селениям состояние школьного дела, собирая материал о методиках преподавания, учителях, М.Е. Евсевьев всячески способствовал развитию мордовской школы, вносил предложения об открытии новых учебных заведений. С просветительской деятельностью М.Е. Евсевьева органически связана его преподавательская работа в Казанской учительской семинарии. С подготовкой национальных учителей М.Е. Евсевьев связывал, в первую очередь, расцвет культуры и просвещения народов Поволжья и отдавал этому много сил.

В двадцатые годы XX века начался новый этап в просветительской деятельности М.Е. Евсевьева. Он гордился тем, что его питомцы встали у

истоков национального просвещения и культуры – мордовской литературы и журналистики, науки и просвещения, музыки и педагогики.

Подлинно триумфальной была встреча, которую оказали Макару Евсевьевичу делегаты 1 Всероссийского съезда мордовских учителей 7 сентября 1924 года. Он был избран почетным председателем съезда. «Пока он шел по громадному залу к столу президиума, все делегаты стоя приветствовали его аплодисментами», – вспоминал ученик М.Е. Евсевьева⁶. Это было признанием его огромных заслуг перед мордовским народом. Значение М.Е. Евсевьева для культурного и государственного строительства хорошо осознавалось научной общественностью и руководством страны. «Он единственный на весь СССР», – писал о Евсевьеве секретарь мордовской секции ЦК ВКП (б) и заведующий подотделом Наркомнаца Д.В. Желтов⁷.

М.Е. Евсевьев стал одним из авторов первого мордовского советского букваря «Тундонь чи» («Весенний день»). В двадцатые годы вышли в свет такие его труды, как «Мордва Татреспублики», фундаментальное исследование «Основы мордовской грамматики», эрзянско-русский словарь, этнографический труд «Мордовская свадьба», фольклорные сборники «Эрзянь евкст» («Эрзянские сказки»), «Эрзянь морот» («Эрзянские песни»).

Исследования М.Е. Евсевьева составляют целостный национальный историко-культурный комплекс: работы по этнографии, истории, фольклористике. В этом смысле вполне закономерны параллели между М.Е. Евсевьевым и Э. Ленротом⁸.

Последние пятнадцать лет жизни Макара Евсевьевича Евсевьева оказались наиболее сложными в его судьбе. Впрочем, и в судьбе всей России. М.Е. Евсевьев, как и многие российские интеллигенты, с надеждой встретил революционные события февраля 1917 года. На них бурно отреагировала семинария – и учащиеся, и педагоги, не забывшие обысков, арестов и исключений, последовавших за событиями 1907 – 1910 годов. Евсевьев вместе с коллегами по учительской семинарии дал клятву на верность Временному правительству.

Политическая ситуация после Февральской революции вселяла надежду на развитие национального просвещения и самоуправления. Либерализация социальной жизни в России, зарождение и активизация национальных общественных движений позволили в мае 1917 года в Казани провести Съезд мелких народностей Поволжья. Делегатами этого Съезда стали представители интеллигенции края: учителя, священнослужители, юристы, врачи из мари, мордвы, чувашей, удмуртов. «Съезд народностей Поволжья послужил поводом для более или менее организованного собрания мордовской интеллигенции в дооктябрьской России», – вспоминал делегат этого форума, в прошлом ученик М.Е. Евсевьева, Е.В. Скобелев⁹.

Именно Евсевьеву, пользовавшемуся безоговорочным авторитетом среди различных слоев мордовской общины, удалось привлечь для участия в работе Съезда наиболее известных и образованных представителей национальной интеллигенции. Работа съезда строилась по национальным секциям. На заседании Мордовской секции Евсевьев выступил с

инициативой о создании Мордовского культурно-просветительного общества – первого национального объединения мордовской интеллигенции. Главными целями его стало «объединение интеллигентных и народных сил мордвы для подготовки народа к жизни при новом государственном строе и поднятия культурного состояния мордвы»¹⁰.

Задача М.Е. Евсевьева как организатора общества облегчалась тем, что учредителями новой организации стали его единомышленники: коллеги по преподаванию в Казанской учительской семинарии, представители православного миссионерства, бывшие ученики, другие делегаты съезда с близкими просветителю взглядами на культурные потребности мордовского народа. Среди создателей общества были Ф.Ф. Советкин, П.С. Глухов, Е.Б. Буртаев, В.Н. Калюжнов, М.М. Кузьмин, кандидат богословия дьякон Ф.К. Садков, протоирей Ф.П. Стрелков. На этом учредительном заседании М.Е. Евсевьев единогласно избирается председателем общества.

Первое заседание Мордовского культурно-просветительного общества состоялось 21 мая 1917 года. На нем было принято решение о делегировании в Министерство народного просвещения М.Е. Евсевьева и Ф.Ф. Советкина как представителей Общества для освещения нужд мордовского населения в образовании и ходатайства об открытии учительских семинарий для мордвы. На собрании было постановлено напечатать воззвание Мордовского культурно-просветительного общества «на русском языке и на эрзянском и мокшанском наречиях мордовского языка» «для привлечения возможно большего количества лиц интеллигентных и простого народа»¹¹.

Воззвание к мордовскому народу было подготовлено М.Е. Евсевьевым в соавторстве с Ф.Ф. Советкиным. Этот документ, являясь программным для Мордовского культурно-просветительного общества, отразил взгляды Евсевьева на проблемы и пути просвещения и образования народа.

Учредители Общества призывали мордовскую интеллигенцию создавать организации Мордовского культурно-просветительного общества для объединения мордвы. Перед национальной интеллигенцией ставились задачи, которые М.Е. Евсевьев пытался решать всю свою сознательную жизнь: воспитывать в народе любовь ко всему родному, сохранять, изучать и пропагандировать наследие национальной культуры как духовной, так и материальной, строить преподавание в начальной школе на родном языке, а «если это будет невозможно, ввиду отсутствия учебников, то все же необходимо мордовскому языку отвести почетное место на уроках объяснительного чтения»¹². Воззвание призывало вести богослужение на родном языке, так как это должно было «великую пользу» принести «религии и национальному делу».

Арест и пребывание в тюрьме стали самыми страшными страницами в биографии уже немолодого М.Е. Евсевьева. Арест произошел в 1918 году и стал следствием известных «казанских чисток», проводившихся ЧК после белочешского мятежа, когда задерживались все лица, хотя бы косвенно связанные с его участниками. М.Е. Евсевьев старался не вспоминать этот тяжелый эпизод. Он рассказывал, по воспоминаниям его ученика и

родственника П.П. Глухова и навещавшего его в тюрьме односельчанина М.Я. Михеева, только о том, как занимался ликвидацией безграмотности своих сокамерников.

Евсевьев был освобожден по настойчивым просьбам известных советских деятелей тех лет. С просьбой в ВЧК об освобождении М.Е. Евсевьева обращались руководители Народного комиссариата просвещения А.В. Луначарский, М.Н. Покровский и Н.К. Крупская, заведующий мордовским подотделом Наркомнаца Д.В. Желтов, заведующий Мордовским бюро Наркомпроса Г.К. Ульянов.

В то же время было очевидно, что Евсевьев – старый российский интеллигент, действительный статский советник, обладающий царскими наградами, человек, известный в прошлом в официальных кругах России, не мог легко воспринять крушение устоявшегося образа жизни.

После октябрьского переворота многие из знакомых М.Е. Евсевьева оказались в эмиграции. После получения Финляндией политической самостоятельности Евсевьеву его финские коллеги предлагали возглавить кафедру мордовских языков в Гельсингфорском университете (Хельсинки). Однако покинуть родину он отказался.

Вместе с тем, 1920 – 1931 годы – период разнообразной и плодотворной научно-теоретической, организационно-педагогической и общественной деятельности М.Е. Евсевьева. Это было время взлета, время надежд и реализации многих замыслов, которые вынашивались с юношеских лет. Он видел новые подходы советской власти к национально-культурному строительству. Возникли первые национальные автономии, созданы Народный комиссариат по делам национальностей и национальные отделы Наркомпроса, началось издание литературы и учебников на национальных языках. Это вселяло надежду, что будут решены многие проблемы мордовской национальной культуры и образования.

Евсевьев сразу приглашается к сотрудничеству с этими органами. Была признана важность его опыта организации в области образования мордвы. После закрытия Казанской учительской семинарии перед М.Е. Евсевьевым встал непростой вопрос трудоустройства и добывания средств к существованию. Работа в пришедших на смену Казанской учительской семинарии учебных заведениях – Восточной академии, педагогическом техникуме и других – не могла удовлетворить Евсевьева ни морально, ни материально. Там читались небольшие курсы мордовских языков. И Евсевьев, как герой романа Ю. Домбровского «Хранитель древностей», становится музейным работником.

Должность заведующего этнографическим отделом, а затем научного сотрудника Центрального музея Татарии, которую он занимал десять лет, с конца 1919 по 1929 год, позволяла заниматься любимым делом – разысканием, сбором, описанием и сохранением образцов материальной культуры мордвы и других народов Поволжья, пропагандой ее ценностей. Одновременно музейные стены защищали от необходимости активного участия в не всегда понятной политической жизни.

Евсевьев отдался работе с удовольствием и жаром. Один из самых крупных коллекционеров-этнографов России, он создал заново и на научных принципах сформировал экспозиции своего отдела, неустанно пропагандировал национальную мордовскую культуру на регулярных выставках Центрального музея Казани, выставках музея Гельсингфорса, Казанской Восточной академии, через выставочную работу в Казанском университете, на Всероссийской сельскохозяйственной и кустарно-промышленной выставке, слетах и совещаниях национальных деятелей Поволжья.

ВАЖНОЙ СТОРОНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЕВСЕВЬЕВА В ЭТОТ ПЕРИОД ОСТАВАЛАСЬ РАБОТА ПО СОЗДАНИЮ МОРДОВСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ВОСПИТАНИЮ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.

Возникшие в двадцатые годы новые подходы к проблемам национального образования нерусских народов России позволили Евсевьеву принять активное участие в создании массовой мордовской национальной школы. Как инструктор Наркомнаца, Евсевьев объездил и изучил состояние школьного дела в мордовских селениях Поволжья, определил уровень грамотности взрослого населения.

Возможность создания мордовской школы потребовала решения не только вопросов подготовки национального учительства, но, в первую очередь, их ориентации на большую культурно-просветительную деятельность среди населения. М.Е. Евсевьев считал, что учитель должен быть не только готовым вести все предметы школьного цикла на мордовском-эрзя или – мокша языке, но и знать нужды и чаяния населения, помогать его культурному росту.

Первым шагом в этом направлении стало проведение в 1919 году в селе Челпаново Ардатовского уезда Симбирской губернии Всероссийского совещания работников просвещения мордвы, принявшего ряд важных решений, в том числе и решение об издании первого советского букваря «Тундонь чи». В группу по работе над ним вошли Е.В. Скобелев, Е.К. Ульянова. М.Е. Евсевьев возглавлял коллектив.

Евсевьев был в числе инициаторов проведения Всероссийских съездов мордовских учителей. Признанием заслуг ученого-просветителя перед мордовской национальной школой и национальным учительством стала встреча его делегатами Всероссийского съезда мордовских учителей в 1924 году, на котором он был избран почетным председателем. Е.В. Скобелев вспоминал, что, пока он шел по громадному залу к столу президиума, зал стоя приветствовал его аплодисментами.

М.Е. Евсевьев принял активное участие во Всероссийской мордовской языковой и методической конференции 1928 года, которая наряду с теоретическими вопросами мордовского языкознания решала и прикладные проблемы обучения родному языку в мордовской школе.

Постепенное расширение национальной школы создало необходимость

целостной системы краткосрочных курсов по обучению и переподготовке мордовских учителей. На основе разработанных Евсевьевым программ курсовой подготовки в 1925 – 1930 годах возникают краткосрочные учительские курсы в разных городах Поволжья – в Казани, Самаре, Симбирске, Нижнем Новгороде, Саратове, Ульяновске и Саранске. На многих он сам читает основные дисциплины.

Особое место среди них занимают Всероссийские курсы по подготовке и переподготовке мордовских учителей, созданные в Москве и работавшие в 1925 – 1928 годах. Их руководителями были И.Х. Бодякшин и Ф.Ф. Советкин. Через эти курсы прошли многие известные впоследствии учителя и организаторы национального образования. Сохранился снимок, сделанный на Красной площади на фоне старого мавзолея. В большой группе курсантов выделяется своим ростом, почти на голову выше окружающих, в черной шляпе, Макар Евсевьевич Евсевьев.

Однако помимо курсов необходимо было создавать сеть стационарных средних педагогических учебных заведений для подготовки мордовских учителей.

Еще в 1918 году в селе Мачкасы Петровского уезда Саратовской губернии по инициативе Петровского отделения Мордовского культурно-просветительного общества и поддержке М.Е. Евсевьева была открыта учительская семинария (с 1922 года Петровский педагогический техникум). Первыми руководителями и учителями семинарии были ученики М.Е. Евсевьева М.И. Кручинин и И.Ф. Прокаев. В нем обучалась мордовская молодежь Саратовщины.

«Организаторы семинарии, – пишет Н. Цветкова, – не располагали никакими учебными программами. Все создавалось заново. Большую помощь им оказал М.Е. Евсевьев. Были разработаны программы по предметам, учебный план и расписание уроков». Евсевьев использовал свой опыт руководства ремесленными мастерскими семинарии: в Мачкаской учительской семинарии были организованы переплетная и столярная мастерские.

В начале 1920 года по поручению Наркомпроса РСФСР М.Е. Евсевьев организует в Казани трехгодичные мордовские учительские курсы и становится их первым директором. Осенью того же года курсы из Казани были переведены в село Малый Толкай Бугурусланского уезда Самарской губернии, получив статус Центральных мордовских педагогических трехгодичных курсов.

Все средние педагогические учебные заведения не только создавались при прямом участии Евсевьева, но и находились под его человеческим и педагогическим влиянием. Он заботился обо всем: о подборе руководителей и педагогов, обеспечении программами и учебниками, мелом и тетрадями.

Главным делом последних лет жизни Евсевьев считал завершение изысканий, обобщение накопленных за долгие годы материалов и издание трудов по языку, истории, этнографии мордовского народа. Это были годы широкой востребованности его работ, связанной со становлением

национальной науки, культуры и просвещения. С 1925 по 1931 год Центральное издательство народов СССР заключило с Евсевьевым четырнадцать договоров на издание трудов.

Евсевьев не оставлял и педагогической деятельности в вузах. С 1921 по 1925 год он преподавал мордовский язык в Казанской Восточной академии (Восточном педагогическом институте), а затем мордовский язык и литературу в Казанском Коммунистическом университете.

Ученый не прекращает и экспедиционную работу, по-прежнему совмещая ее с инспекционными и методическими поездками по селам.

Общение с ученым и просветителем не оставляло никого равнодушным. Еще до революции М.Е. Евсевьев – деятельный, образованный, «городской», достигший недоступных большинству высот – воспринимался как некий национальный символ. К Евсевьеву обращались за советом в сложной юридической или бытовой ситуации. Его небольшая квартира в Казани была открыта и маститым финским, венгерским и петербургско-петроградским ученым, и односельчанам, и крестьянам из поволжских деревень, с которыми его сводила судьба. И при всей своей доступности М.Е. Евсевьев обладал непререкаемым авторитетом. Об этом говорят воспоминания многих его современников. И известных, как Д.В. Желтов, А.П. Лавровская, Е.В. Скобелев, Ф.Ф. Советкин, и рядовых учителей, и мордовских крестьян, таких, как семьи Бояровых, Михеевых и Кирюковых.

Несмотря на признание, жизнь Макара Евсевьевича в последнее десятилетие была далеко не безоблачной. С одной стороны, были признание и необходимая поддержка со стороны властей. Его значение для развития мордовской культуры прекрасно осознавалось официальными структурами. М.Е. Евсевьев входил во многие комиссии и подкомитеты, организованные правительством, такие, как Восточно-финский комитет (финно-угорская секция) или Мордовское научное общество Наркомпроса, хотя из-за отдаленности редко участвовал в их заседаниях. К авторитету Евсевьева апеллировали в научных трудах, при подготовке резолюций учительских съездов и совещаний, регулярными были посвященные ему публикации в национальной печати и научных периодических изданиях.

Он стремился быть в стороне от политической борьбы и противостояния в национальном вопросе. Тяжело переживал беззастенчивое невежество некоторых молодых организаторов национального культурного строительства, их политизированность и экстремизм. Были и личные разногласия с некоторыми из них, и ревность к авторитету патриарха со стороны новых национальных деятелей. Еще при жизни глухо стали звучать критические нотки об устарелости его идей и подходов к вопросам национальной культуры и просвещения

В начале тридцатых годов по предложению и поддержке руководства Мордовской автономной области и его постоянного представителя в Москве П.В. Шапошникова был практически решен вопрос о переезде М.Е. Евсевьева в столицу для академической работы. Дело в том, что все

основные труды ученого готовились и были изданы в центральных издательствах. Часто выезжать для их согласования с редакторами и корректорами, для изучения новых исследований и встреч с учеными уже не было ни сил, ни возможностей.

В тридцатые годы, уже после кончины ученого, произошла «переоценка» наследия Макара Евсевьевича Евсевьева. К прежним упрекам в пренебрежении «современной революционной терминологией», «подверженности влиянию дореволюционных традиций»¹³. (П.В. Венцовский, А.Я. Дорогойченко, Г.К. Ульянов) на языковых и писательских конференциях, совещаниях имя ученого-энциклопедиста, национального просветителя упоминалось лишь для иллюстрации собирательного образа «старого интеллигента», «носителя буржуазной идеологии», человека, связанного с «финскими буржуазными сепаратистами».

Однако независимо от конъюнктурных политических оценок научное и педагогическое наследие М.Е. Евсевьева к тридцатым годам уже прочно вошло в золотой фонд мордовской культуры и стало ее фундаментом. Оно соответствовало формуле М.И. Цветаевой – «современность: всевременность, а не временность». Наследие великого мордовского подвижника просвещения обогащалось и развивалось в трудах и делах его учеников – ученых, учителей, журналистов, писателей. Оно осталось в его книгах и памяти людей.

Примечания

1. Евсевьев М.Е. Историко-этнографические исследования // Избр. труды: В 5 т. Саранск, 1966. Т.5. С. 317.
2. НИИ ГН. Рукописный фонд. И. 504. Л. 99 – 99 об.
3. Чичерина С.В. У приволжских инородцев: Путевые заметки. СПб., 1905. С. 36 – 37.
4. Евсевьев М.Е. Историко-этнографические исследования // Там же. С. 459.
5. ЦГА РМ. Ф. Р. 267. О. 1. Д. 326. Л. 7 об.
6. Беззубов В.И. Документы о жизни и научной деятельности М.Е. Евсевьева / Под ред. Ф.Ф. Советкина и др. Саранск, 1950. С. 130 – 131.
7. РЦХИДНИ. Ф. 17. О. 61. Д. 95. Л. 16.
8. Ravila P. Jevsevjev M.J. Мордовско-русский словарь. М., 1931 // *Finnisch-ugrische forschung*. 1934. Bd. XXII Heft 1-3. P. 15 – 16.
9. Советкин Ф.Ф. М.Е. Евсевьев / Избр. тр: В 3 т. Саранск, 1981. Т. 3. С. 144.
10. Там же.
11. ЦГА РМ. Ф. Р. 267. О. 1. Д. 96. Л. 13.
12. Там же.
13. Венцовский П.В. Первый стабильный букварь для национальной школы // Просвещение национальностей. 1933. № 6. С. 88.

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941 – 1945 ГГ.)⁴

Тяжелые условия военного времени вызвали большие изменения в сфере образования. Перед школой встали задачи, имевшие важное государственное значение. Это — организация ее бесперебойной работы и обязательный охват всех детей школьного возраста всеобщим обучением; повседневная забота о миллионах детей в связи с тем, что их родители были призваны в армию или заняты в производстве; перестройка образовательного процесса, преподавание всех дисциплин, вооружение школьников твердыми знаниями и навыками в целях подготовки их к труду и обороне Родины; усиление идейно-политического и патриотического воспитания учащихся, укрепление их дисциплины; улучшение военно-физической подготовки, выучки и закалки юношей и девушек; всемерное развертывание массовой оборонной и политико-просветительной работы среди учащихся и населения; оказание активной, посильной помощи фронту, промышленному производству, совхозам и колхозам страны, семьям фронтовиков.

Отечественная война, сорвав намеченные планы осуществления всеобщего среднего образования в городской и завершения всеобщего семилетнего — в сельской местностях, которые предусматривали значительный рост числа школ и повсеместное увеличение контингента учащихся, актуализировала задачи рационального построения сети образовательных учреждений с целью максимального охвата обучением детей школьного возраста.

В военное время в стране было закрыто 6 тыс. средних школ, число начальных возросло на 5,8 тыс.ⁱ Сокращение школ и учащихся, особенно в 5 — 10-х классах, было обусловлено рядом факторов. Основными среди них являлись прекращение занятий в прифронтовых и оккупированных районах, использование школьных зданий для военных целей, перемещение значительного числа школьников в связи с эвакуацией и реэвакуацией, уход в ряды Красной армии большинства учителей и старшеклассников.

Война нанесла серьезный ущерб и делу планирования школьных учреждений, которое успешно осуществлялось в предвоенные годы. Теперь его особенность заключалась в том, что при подготовке к новому учебному году, дети, подлежавшие обучению, в связи с их большой подвижностью с трудом поддавались учету. Это обстоятельство ежегодно вызывало изменения в школьной сети республики, требовавшие огромных капиталовложений со стороны государства. Так, если в 1941 г. в МАССР на нужды просвещения было выделено 80 млн руб., то в 1945 г. — более 100 млн руб.ⁱⁱ

4

Материалы подготовлены для опубликования в книге «Мордовия в годы Великой Отечественной войны. ...» в соавторстве с Г.И. Шукишиной

В первый учебный год в условиях войны в Мордовии должны были приступить к работе 1 252 школы, в том числе 854 начальные, 294 неполные средние и 114 средних. Однако стали функционировать 1 243 школы, в том числе 835 начальных, 294 неполные средние и 114 средних. Была сокращена сеть начальных школ в Рузаевском и Ковылкинском районах, в Темникове объединены неполная средняя и средняя школы. Аналогичные процессы наблюдались в Теньгушевском, Ромодановском и других районах. Некоторые учебные заведения за счет увеличения наполняемости классов подверглись частичному изменению, например в Теньгушевском районе. В связи с эвакуацией детей из Белоруссии и Московского детского санатория начальная школа при Ичалковском мясокомбинате была реорганизована в неполную среднюю школуⁱⁱⁱ.

Начиная с 1942/43 учебного года сеть школ постепенно начала увеличиваться. В это время функционировали 1 246 школ, в том числе 341 начальная, 292 неполные средние и 118 средних. Их сеть увеличилась за счет открытия 8 начальных школ в Рузаевском, Зубово-Полянском, Козловском, Лямбирском, Инсарском и Краснослободском районах. В начале 1943/44 учебного года действовали 1 273 школы, из них 867 начальных, 293 семилетние и 113 средних, в конце — 1 276 школ (были открыты 3 начальные). В 1944/45 учебном году в соответствии с планом предполагалось задействовать 1 276 школ, в том числе 869 начальных, 293 семилетние и 114 средних^{iv}. В конце учебного года насчитывалось 1 298 школ, из них 907 начальных, 280 семилетних и 111 средних. В системе начальных учреждений произошло увеличение на 38 единиц, что было связано и с введением обучения детей с 7-летнего возраста, а в семилетних и средних — уменьшение соответственно на 13 и 3 единицы из-за их реорганизации. Так, исходя из потребностей, было принято решение об открытии в Саранске на базе мужской семилетней и начальной школы средней мужской школы.

Таким образом, в МАССР за годы войны количество школ увеличилось на 55 учреждений. Это произошло за счет роста начальных (в том числе введения обязательного обучения детей) и укрупнения семилетних и средних (сокращения школьного фонда и недостатка педагогических кадров) учреждений.

Трансформациям в условиях военного времени подвергался также контингент обучавшихся. На конец 1940/41 учебного года в школах республики насчитывалось 166 700 учеников. В начале 1941/42 учебного года занимались 176 778 учащихся, из них в 1 — 4-х классах — 111 409 чел., 5 — 7-х — 51 409, в 8 — 10-х классах — 13 960 чел.^v К концу 1941 г. количество обучавшихся уменьшилось более чем на 19 тыс. чел.^{vi} В последующие годы их контингент имел тенденцию к сокращению. Так, в начале 1943/44 учебного года в школах насчитывалось 139 594 чел., в том числе в 1 — 4-х классах — 94 955, 5 — 7-х — 35 112, в 8 — 10-х классах — 9 527 чел. В 1944/45 учебном году утвержденное количество учащихся составило 179 946 чел., в том числе в 1 — 4-х классах — 128 082, 5 — 7-х — 39 948, в 8 — 10-х классах — 11 916 чел. Однако в начале учебного года в 1

— 4-х классах обучались 99 943 чел., 5 — 7-х — 31 183, в 8 — 10-х классах — 8 569, всего — 139 694 чел. В итоге расхождение между плановым и фактическим контингентами было следующим: в 1 — 4-х классах — на 28 039 чел., 5 — 7-х — 8 685, в 8 — 10-х классах — на 3 347 чел. В конце учебного года в 1 — 4-х классах обучались 89 517 чел., 5 — 7-х — 27 756, в 8 — 10-х классах — 7 394, всего — 124 667 чел.^{vii}

Таким образом, в республике за годы войны контингент учащихся сократился на 52 111 чел., из них начальных классов — на 21 892, 5 — 7-х — 23 653, 8 — 10-х классов — на 6 566 чел. Однако следует учитывать, что определенная часть школьников получала образование в учреждениях нового типа, которые в соответствии с потребностями времени были открыты в городах и селах, — вечерних школах (классах) рабочей и сельской молодежи.

В военные годы материально-техническое обеспечение образовательного процесса превратилось в сложную задачу, особенно на первом этапе войны. При ограниченности централизованного снабжения образовательные учреждения должны были рассчитывать прежде всего на использование региональных, местных и собственных возможностей и ресурсов. Однако, несмотря на трудности, руководство страны не ослабило внимания к школе.

В ходе войны наряду с первоочередным удовлетворением потребностей военного времени материальные и финансовые ресурсы страны использовались и на социально-культурные мероприятия, в том числе на нужды народного образования. Постоянно высокой была доля ассигнований на просвещение и в бюджете Мордовии, большое место отводилось затратам на социально-культурные мероприятия, из которых основными являлись просветительные. Так, в 1944 г. расходы на социально-культурные нужды составили 131 300 тыс. руб., что было больше по сравнению с 1943 г. на 31 441 тыс. руб. (31,5 %). Расходы на просвещение предусматривалось увеличить до 29 657 тыс. руб., т. е. на 53,5 % больше, чем в предыдущем году. На содержание школ было выделено 65 654 тыс. руб., или на 22 541,2 тыс. руб. больше, чем в 1943 г. Согласно постановлению союзного правительства в августе 1943 г. бюджетные ассигнования на эти цели были увеличены в связи с принятием в новом учебном году в 1-е классы 12 700 детей семилетнего возраста и повышением заработной платы учителям^{viii}.

Одной из важных статей государственного бюджета являлись ассигнования на капитальное строительство учреждений народного образования и их ремонт. Так, для завершения строительства школы на 160 мест в с. Старое Синдрово, ввод которой в эксплуатацию был запланирован на 15 августа 1941 г., правительством республики было выделено 150 тыс. руб., школы на 120 мест в с. Русское Баймаково Болдовского района — 60 тыс. руб. В это время продолжалось строительство школ в с. Полон Ардатовского района и Рузаевской — в Саранском районе. С начала войны и до конца 1943/44 учебного года в Мордовии было построено и реконструировано 38 школ. Большое их количество было отремонтировано, и многие здания переоборудованы под них. Работа, как правило,

осуществлялась силами общественности, учителей и учащихся старших классов. Так, к началу 1943/44 учебного года в 1 202 школах республики был проведен текущий, а в 46 — капитальный ремонт, 1944/45 учебного года — соответственно в 1 038 и 40^{ix}.

Имевшийся школьный фонд в республике на протяжении войны в основном обеспечивал потребности учащихся в образовательных услугах. Например, в первом учебном году в условиях военного времени большинство начальных школ работало в 1 смену, неполные средние и средние школы — в основном в 2 и одна средняя и одна неполная средняя школы — в 3 смены. В последующие годы значительная часть начальных учреждений функционировала в 1 смену, неполные средние и средние — преимущественно в 2 смены. При этом были районы, где все школы, за единственным исключением, работали в 1 смену (например, Краснослободский).

На протяжении военных зимних периодов школы испытывали лишения из-за недостаточного количества топлива. В 1941/42 учебном году для них требовалось 127 239 м³ дров, было заготовлено 100 962 м³ дров и 1 142 т торфа, а подвезено соответственно 51 853 и 583^x. Во многих учреждениях дров хватало на месяц или несколько дней. Так, «помещение Смольковской семилетней школы Лямбирского района от других домов села ничем не отличалось, разве что большими размерами. Тесные классы, заснеженные окна, наполовину забитые фанерой. От холода у детей коченели руки. И учителям, и ребятишкам то и дело приходилось дыханием оттаивать замерзшие в пузырьках чернила. Однако учителя по-прежнему были строги, не делали никаких поблажек и скидок на трудности текущего времени. Они требовали от учащихся прочных знаний»^{xi}. В связи с отсутствием топлива занятия часто срывались. По этой причине зимой 1943/44 учебного года Темяшевская семилетняя школа Мельцанского района не работала 2 месяца^{xii}.

Одной из острых проблем военных лет было наличие учебников. Книжный фонд школьных библиотек республики оставался недостаточным. В 11 средних и 43 семилетних школах библиотек не было, в том числе в Атюрьевской и Болдовской средних и Курмачкасской (Ладский район). В 6 средних и 79 семилетних школах насчитывалось около 200 экз. книг^{xiii}. В связи со значительным сокращением тиражей учебной литературы была установлена твердая разверстка снабжения ею школ и приняты меры по использованию учебников, бывших в употреблении.

Об особом внимании к этому вопросу свидетельствует и то, что наибольший тираж выпускаемых Мордовским государственным издательством книг приходился на учебники и методическую литературу. Так, в 1944 г. было запланировано издать 42 наименования тиражом 155,5 тыс. экз. (общественно-политической — 12 наименований тиражом 42,0 тыс. экз., оборонно-художественной литературы — 23 таким же тиражом).^{xiv} Для более полного обеспечения учащихся школ такими изданиями СНК МАССР в январе 1944 г. принял решение о реставрации 240 тыс. школьных

учебников на базе типографии «Красный Октябрь». С этой целью предписывалось организовать при ней работу реставрационной мастерской^{xv}.

Напряженной была ситуация и с тетрадями. К началу 1941/42 учебного года школы республики имели в среднем по 6 — 7 тетрадей на ученика, в некоторых районах (Мельцанский, Инсарский, Ковылкинский, Торбеевский) — по 2 — 4 тетради. Поэтому уже к концу первого полугодия в учреждениях ощущалась большая потребность в бумаге. Для этой цели использовались и дневники. Домашние задания, и в первую очередь по русскому языку и математике, во многих школах не выполнялись. Такое положение сохранилось и в следующем году. Местное производство не могло быть организовано из-за отсутствия бумаги, и СНК МАССР и бюро Мордовского обкома ВКП(б) 23 января 1943 г. приняли решение об изготовлении 220 тыс. тетрадей из бумаги, отпущенной на издание учебников. С этой целью Наркомпросу республики было передано 7 т бумаги на брошюровку тетрадей силами учащихся^{xvi}.

Война потребовала не только осмысления реализации всеобщего обучения в новой ситуации, но и правильной оценки предстоящих трудностей. Она заставила отсрочить введение обязательного всеобщего среднего образования, намечавшегося третьим пятилетним планом, и ограничиться задачей сохранения контингентов учащихся общеобразовательной школы при осуществлении всеобщего обязательного начального обучения в сельской местности и неполного среднего — в городах и рабочих поселках. Однако и эта задача была очень сложной. Для ее решения были необходимы кадровые и материальные ресурсы.

В течение 1941/42 учебного года наблюдался большой отсев учащихся. В 1-м полугодии из школ 27 районов и Саранска выбыло по разным причинам 17 055 учащихся, из них 1 — 4-х классов — 5 350, 5 — 7-х — 7 226, 8 — 10-х классов — 3 779. В ряде районов отсев был значительным. Так, школы Саранского района не посещали 1 360 учащихся, в том числе 1 — 4-х классов — 326, 5 — 7-х — 859, 8 — 10-х классов — 175 чел., Рузаевского — соответственно 1 69, 342, 574 и 153, Большеберезниковского района — 887, 280, 390 и 217. Важной проблемой стало сохранение учащихся старших классов, в которых в 1941/42 учебном году обучались по 4 — 15 чел. Особенно сложное положение наблюдалось в тех школах, где не было параллельных классов для их слияния.

Конечно, подобная ситуация не была повсеместной. Там, где органы народного образования перестроили свою работу, имелись положительные результаты. В ряде районов нуждавшимся организовывалась материальная помощь. Например, в Инсарском районе учащимся, родители которых находились в рядах Красной армии, и эвакуированным детям было выделено 4 500 м мануфактуры, а кассами взаимопомощи выдано 1 750 руб.; в Ромодановском районе промкомбинатом эвакуированным учащимся — достаточное количество одежды и обуви (25 % от фонда). В отдельных учреждениях народного образования Кочкуровского района была организована через школьные буфеты продажа ученикам ржаного хлеба из

расчета по 200 г на человека. Это привело к положительным результатам — в 1941/42 учебном году в школу возвратились 92 чел.

Нарушение планомерного осуществления всеобуча было вызвано рядом причин организационно-педагогического, социально-бытового и материально-технического порядка. К числу первых проблем, обнаружившихся в отдельных районах в начале войны, следует отнести административную нераспорядительность и даже известную растерянность органов народного образования, запущенность учета детей, подлежащих обучению, отсутствие борьбы с отсевом учащихся и т. д. Проверкой инспекторов Наркомпроса и роно было установлено, что отсев в большинстве случаев является результатом недостаточной политической и массово-разъяснительной работы среди учащихся и их родителей.

В ряде районов (Ладский, Кадошкинский, Лямбирский и др.) работа на местах велась слабо и часто формально. Учителя и директора школ и их заведующие ограничивались посещением учащихся на дому. Руководители сельскохозяйственных предприятий помощи школам не оказывали. Многие колхозы Кадошкинского района отказались от выделения средств для особо нуждавшихся детей. Кроме того, как отмечалось в докладной Н. Н. Молина, в отдельных районах со стороны ответственных работников исходил «дурной пример». Например, председатель колхоза в с. Сабур-Мачкасы Чамзинского района не пускал в школу дочь. Подобные факты наблюдались и в других районах, в том числе Старошайговском^{xvii}.

В течение первых лет войны отсев учащихся также был связан с второгодничеством. Так, в 1941/42 учебном году в школах РСФСР на второй год было оставлено 8 % учащихся, в 1942/43 — 9,3 %. На совещании заведующих роно и директоров средних школ МАССР по итогам 1941/42 учебного года было отмечено, что в следующий класс перешло 85,5 % учащихся, т. е. процент второгодничества был еще высоким^{xviii}. Однако, видимо, была еще причина, о которой не указывалось в разных отчетах и информационных справках: бросившие школу дети и их родители не видели смысла в продолжении учебы, когда война была почти рядом^{xix}.

Во второй половине 1941/42 учебного года деятельность Наркомпроса РСФСР по руководству процессом всеобуча приобрела более целеустремленный и оперативный характер. Наряду с рассылкой инструкций, распоряжений и приказов шире стали практиковаться изучение реального положения дел на местах, оказывать помощь местным органам народного образования в решении задач всеобщего обязательного обучения детей и подростков с учетом опыта, приобретенного в первые месяцы войны. Так, Наркомпрос РСФСР провел ряд совещаний по данному вопросу. В июле 1942 г. СНК СССР издал специальное распоряжение «О вовлечении в школы всех детей школьного возраста и использовании школьных зданий по назначению».

В результате в ряде районов Мордовии на начало 1942/43 учебного года констатировался определенный сдвиг в данной области. Своевременно были проведены ремонт школьных зданий и заготовка топлива,

организованно начались занятия, в школах открылись буфеты и готовились горячие завтраки, а в Саранске — детская столовая и др. В Чамзинском районе 951 учащемуся было выдано 39 пар обуви, 23 — валенок, 24 ц картофеля, 297 чел. — хлеб. В то же время отдельными районами план по всеобучу выполнялся неудовлетворительно. Например, в начале 1942/43 учебного года в республике невыполнение плана охвата детей школьного возраста обучением в 1 — 4-х классах составило 18 178 чел., или 16,2 %, 5 — 7-х — 16 029, или 29,8, в 8 — 10-х классах — 173 чел., или 1,7 %. Таким образом, в начале года школы Мордовии не посещали 34 380 учеников, или 19,5 %. Случаи выбытия учащихся из них без уважительных причин отмечались в течение всего учебного года. Так, отсев в 1 — 4-х классах составил 9 227 чел. из 64 965, или 14 % (в РСФСР — 13,7 %), 5 — 7-х — 6 010 из 26 575, или 22,7 (24,8), в 8 — 10-х классах — 2 080 чел. из 7 288, или 28,7 (в РСФСР 24,8 %). В Мордовии особенно большой отсев наблюдался в Большеберезниковском — 978 чел. (из Судосевской средней школы — 140, Шугуровской — 121), Ичалковском — 908 и Ардатовском — 1 028 (из Большеполянской начальной школы — 83 чел.) районах^{xx}.

В результате принятых в республике мер положение стало меняться. В 1943/44 учебном году было учтено 143 213 детей и подростков в возрасте 8 — 15 лет. Фактически были охвачены учебным процессом 130 764 чел. Большую часть из них составляли подростки, по возрасту и знаниям не подходившие для обучения в начальной школе. На конец этого учебного года из 94 955 чел., неохваченных данными учреждениями, осталось 81 664 чел., что составило 86 % от плана. Школы не посещали 13 291 чел., или 14 %, что было меньше, чем в предыдущем году^{xxi}.

Тревожной оставалась ситуация по реализации семилетнего обучения. По плану в 1943/44 учебном году в семилетних школах должно было насчитываться 45 300 чел., фактически обучались 35 112 чел., или 77,5 % от плана. На конец учебного года осталось 28 500 учащихся. Основная проблема заключалась в невыполнении приема в эти учреждения. Особую обеспокоенность в республике вызывало комплектование 5 — 7-х классов мордовских школ, где обучались 9 455 учащихся, из них 4 684 чел. мокшан и 4 771 — эрзян. Невыполнение плана приема в семилетние школы приводило к крайне низкой наполняемости классов. Например, в Перхляйской неполной средней школе Рузаевского района в 6-м классе насчитывалось 6 учащихся, в 7-м классе — 4 учащихся; в Старосамаевской средней школе Ковылкинского района соответственно 5 и 4. Еще сложнее было положение с осуществлением среднего образования. По плану на 1943/44 учебный год требовалось охватить обучением в 8 — 10-х классах 12 600 чел., фактически насчитывалось 9 527, или 75 % от плана. На конец учебного года количество старшеклассников составило 7 938 чел.^{xxii}

В МАССР изменения в лучшую сторону с осуществлением всеобуча произошли к началу 1944/45 учебного года, когда к занятиям не приступило 10,6 % детей школьного возраста. Эта цифра приблизилась к данным в РСФСР, где отсев составлял 10 — 12 %. Руководители роно и

образовательных учреждений объясняли уменьшение количества обучаемых военной обстановкой. Однако были и другие причины. Так, в первые военные лето и осень более 60 тыс. учащихся 5 — 10-х классов школ было задействовано на сельскохозяйственных работах. До начала занятий на полях работали и младшие школьники. Большая часть учеников, особенно 5 — 10-х классов, осталась трудиться в колхозах и совхозах. Прежде всего это были дети, чьи родители находились в армии. Сокращение обучавшихся также было связано с тем, что руководители образовательных учреждений не всегда тщательно продумывали вопросы реорганизации школ (закрытие, сокращение в них классов-комплектов и др.). Так, в Дубенском районе без учета сложившихся обстоятельств была закрыта школа в пос. Малые Выселки Ломатского сельсовета. В результате 23 ученика перестали ее посещать. Руководителями Кочкуровского и Ширингушского роно при ходатайстве о реорганизации Сабаевской средней школы в неполную среднюю и закрытии Потьминской неполной средней школы не были учтены национальная обстановка и бытовые условия. Потребностям населения не отвечала и сеть школьных интернатов. К примеру, по плану на 1941/42 учебный год республике требовалось 106 интернатов, в которых можно было разместить 2 441 чел., а имелось 13 учреждений с охватом 316 чел. На сокращение обучавшихся влияло также отсутствие нормальных условий для проведения учебных занятий (топливо, свет и др.).

Нуждавшимся учащимся оказывалась помощь, что способствовало их возврату в школы, например в Саранске, Ромодановском, Лямбирском и других районах. В школах Саранска на протяжении 1942/43 учебного года было сшито 554 пары холодной обуви, 160 пальто, 200 пар чулок, 200 платьев, 400 костюмов, 500 сорочек, изготовлено 30 пар валенок. В Чамзинском районе 951 учащемуся было выдано 39 пар обуви, 23 — валенок и 1 900 м ткани и др. ^{xxiii}

Анализ причин, по которым дети в 1943/44 учебном году не посещали образовательные учреждения, показал, что наиболее распространенными были следующие: отсутствие одежды и обуви (4 084 чел.), работа на предприятиях, в колхозах и учреждениях (2 588), помощь родителям (1 642), длительная болезнь (1 050), переезд родителей и перевод в другие школы (883), прочие (1 399 чел.). Во время весенней распутицы занятия также не посещались. В отчетах за 1944/45 учебный год констатировалось, что дети не были охвачены обучением из-за отсутствия обуви и одежды (8 395 чел.), занятости физическим трудом на производстве (2 858) или дома (2 862), различных заболеваний (1 719 чел.) и др.

Наряду с этим все более проявлялись в данной сфере и положительные тенденции. Например, 149 школ республики, в том числе начальные Ладская (Ичалковский район), Манадышская (Атяшевский), Инсарская и средняя Потьминская (Зубово-Полянский район) не допустили отсева. Здесь были организованы горячие завтраки, своевременно завезено топливо, оказана помощь нуждающимся. Так, в I квартале 1945 г. им было выдано 9 542 м ткани, 3 009 пар валенок, 304 полушубка, 1 398 пальто и др. Кроме того,

оказана материальная помощь 1 793 учащимся. В целом в 178 школах республики были организованы горячие завтраки для малообеспеченных, а во всех городских работали буфеты. В некоторых школах дети фронтовиков получали обеды, 521 учащийся — ежемесячный паек через отделы государственного обеспечения. Колхозами республики было выделено 54,5 ц хлеба и 3,2 т картофеля. 135 чел., живущих далеко от школ, находились в интернатах. В районах организовывались воскресники с целью заготовки топлива. В 401 школе были созданы родительские комитеты для оказания учреждениям помощи. Проведенные мероприятия помогли вернуть в школы 1 768 учащихся (в 1 — 4-е классы — 1 327 чел., 5 — 7-е — 369, в 8 — 10-е классы — 72 чел.), хотя не обеспечили выполнение народно-хозяйственного плана по всеобщему обучению^{xxiv}.

Кроме того, причиной невыполнения закона о всеобщем начальном обучении являлось отсутствие в ряде районов и школ правильного и точного учета детей, подлежащих охвату таким обучением. Исполнительные власти были вынуждены принимать категоричные меры. Так, появился документ «О всеобщем обязательном начальном обучении детей», который предписывал родителям, опекунам и тем гражданам и учреждениям, на попечении которых они находились, «посылать детей в школу во все установленные учебные дни, а также обеспечивать учащихся обувью, одеждой, учебниками и учебными пособиями». Забота о беспризорных детях и сиротах, не состоявших на чьем-либо иждивении, возлагалась на роно и гороно. В соответствии с этим решением «за отказ посылать детей в школы» устанавливались меры административного наказания в виде штрафа до 100 руб. или исправительно-трудовых работ на срок до одного месяца. От этого освобождались в случае болезни ребенка, карантина «по поводу острозаразных заболеваний», а также стихийных бедствий (например, пожар, наводнение, снежные заносы и др.)^{xxv}.

С целью охвата детей и подростков обучением, особенно тех, кто в силу разных причин не посещал школы, в соответствии с постановлением правительства были организованы новые типы образовательных учреждений. ШРМ (введена с 1 сентября 1943 г.) предназначалась для продолжения учебы юношами и подростками, занятыми в промышленном производстве. После их окончания выпускники получали неполное среднее и среднее образование. С 1 ноября 1944 г. стали создаваться ШСМ, рассчитанные на подростков, вовлеченных в сельскохозяйственную деятельность. Они организовывались в составе всех типов школ — начальных, неполных средних и средних.

По плану в 1944/45 учебном году в республике должно быть открыто 11 ШРМ (2 000 учащихся) и 30 семилетних вечерних ШСМ с контингентом учащихся в начальной школе 765 чел. и в 5 — 7-х классах — 1 200 чел. Кроме того, при них планировалось организовать вечерние классы. Для учебы в 1 — 4-х классах была создана 131 группа с охватом 1 965 чел., в 5 — 7-х классах соответственно 126 и 1 890. В связи с решением СНК МАССР от

1 ноября 1944 г. об открытии вечерних школ и классов планировалось вовлечь в обучение 5 820 чел. сельской молодежи^{xxvi}.

Создание и деятельность образовательных учреждений нового типа столкнулись с чрезвычайно сложными проблемами организационного, материально-бытового и учебно-методического характера. Большинство школ рабочей и сельской молодежи были размещены в дневных детских школах, за исключением ШРМ на военной базе № 62 и при заводе № 583 г. Саранска, которые находились на территории предприятий. Школа при заводе № 583 располагалась в кабинетах начальников отделов, где одновременно с учебными занятиями часто принимали посетителей. При этом помещения отделялись тонкой досочной перегородкой, не доходившей до потолка. Учеба в вечерних классах проходила во вторую и третью смены. Однако ряд районов не обеспечил ШСМ керосином, что приводило к срыву занятий. Недоставало также ламп и стекол к ним. В осенне-зимний период температура в некоторых учреждениях была очень низкой, поэтому учащиеся находились в пальто и в головных уборах. Существенными проблемами школ рабочей и сельской молодежи являлись недостаточный охват обучением, отсев и частые пропуски занятий из-за сверхурочных работ. Последнее происходило, например, на заводе № 583, военной базе № 62, а также в связи с привлечением (мобилизация) учащихся в Торбеевский, Zubovo-Полянский, Старошайговский и другие районы для трудовой деятельности. Низкая посещаемость иногда приводила к срыву занятий.

Качество обучения в школах из-за продолжительного рабочего дня (10 — 14 ч в сут.) не полностью отвечало необходимым требованиям: часто наблюдались отставание в прохождении программного материала и низкий уровень знаний. Внеклассная работа как форма деятельности отсутствовала. Правительством республики, органами управления на местах принимались достаточно решительные меры для укрепления материально-учебной базы вечерних школ и создания условий работавшей молодежи. Так, объем расходов на содержание вечерних школ и классов на 1944/45 учебный год составил 543,0 тыс. руб. Кроме того, СНК обязал ежемесячно обеспечивать каждую школу и класс керосином из расчета соответственно 10 и 5 л^{xxvii}.

В целом успешная работа по осуществлению всеобщего начального обучения в сельской местности и семилетнего — в городах и поселках городского типа позволила в период войны поставить и решить задачу перехода к обучению детей в общеобразовательной школе с семилетнего возраста. Это устранило годичный разрыв между детским садом и первым классом школы и высвободило десятки тысяч мест для приема детей в начальные группы дошкольных учреждений. Весной 1944 г. при органах народного образования на местах была введена должность инспектора охраны детства. На него возлагались важные функции, связанные с учетом и обустройством детей, оставшихся без родителей, а также с защитой их личных и имущественных прав и интересов. Значительно расширилась к концу войны сеть специальных детских домов различных типов и назначений.

Тяжелые условия военного времени вызвали большие изменения в деятельности советской школы. Определенные новшества привнес 1943/44 учебный год. Обстоятельства, сложившиеся к началу этого года, требовали пересмотра многих сторон обучения и воспитания учащихся в годы войны. В центре проводимых мероприятий находились вопросы повышения уровня общеобразовательной подготовки школьников и укрепления дисциплины. Известное место среди них принадлежит осуществлению отдельного обучения мальчиков и девочек. Одним из аргументов в его пользу являлось введение военно-физической и допризывной подготовки юношей. Другим основанием такого обучения специалисты считали необходимость учета особенностей физиологического развития мальчиков и девочек, требовавших обеспечения различных условий организации их обучения и воспитания и специфики в подготовке к практической деятельности.

Вопрос о таком обучении был связан с постановлением СНК СССР от 16 июля 1943 г. «О введении отдельного обучения мальчиков и девочек в 1934/44 учебном году в неполных средних и средних школах областных, краевых городов, столичных центров союзных и автономных республик и крупных промышленных городов» и др. Вскоре аналогичные постановления были приняты СНК РСФСР и МАССР, на основании которых Наркомпрос Мордовии развернул деятельность по его реализации. С начала учебного года отдельное обучение осуществлялось в 72 крупных городах страны, в том числе в Саранске^{xxviii}.

С целью претворения данной идеи в жизнь в Саранске были реорганизованы неполные средние и средние школы. Соответствующие органы во всех микрорайонах провели учет детей и подростков. По полученным данным спланировали сеть городских мужских и женских неполных средних и средних школ. Затем на основе приказа Наркомпроса в 1943/44 учебном году были организованы мужские (1 средняя и 2 неполные средние) и женские (3 средние и 2 неполные средние) школы. Контингент учащихся неполных средних мужских школ составил 526 чел., средних — 608 чел.; женских — соответственно 593 и 1 296. К началу 1944/45 учебного года в связи с возникшей потребностью в Саранске была открыта средняя мужская школа на базе мужской семилетней школы № 4^{xxix}. Таким образом, отдельное обучение осуществлялось 8 школами Саранска, в том числе средними женскими — № 1 (390 чел.), 12 (487), 14 (485), средними мужскими — № 4 (288), 9 (658), семилетними женскими — № 6 (348), 11 (553) и мужской семилетней школой № 5 (382 чел.).

По итогам 1944/45 учебного года, среди школ, где наиболее успешно прошли экзамены в 4 и 7-х классах, были отмечены женские школы № 11 и 12. В соответствии с результатами экзаменов на аттестат зрелости были определены лучшие образовательные учреждения. Ими стали средние женские школы № 14 (из 11 чел. экзамены сдали 10, в том числе 2 выпускника окончили школу с золотой медалью) и № 12 (сдали экзамены 39 из 47 чел., 3 выпускника получили золотые медали)^{xxx}. В то же время, как и в целом в стране, введение отдельного обучения в Саранске породило

существенные трудности для школ, органов управления образованием, учительского корпуса, а также для учащихся и их родителей.

В условиях военного времени был осуществлен ряд мер организационно-педагогического характера, направленный на улучшение структуры и содержания образовательного процесса в учебных заведениях. В соответствии с установками СНК МАССР занятия 1941/42 учебного года в школах республики в 1 — 4-х классах начались с 1 сентября, а в 5 — 10-х классах — с 15 октября 1941 г. Это было связано с широким привлечением школьников и педагогов к различным работам. Учитывая особенности региона (его аграрную направленность), большинство учащихся и учителей Мордовии в первое военное лето трудились в сельскохозяйственном производстве. В следующем учебном году в связи с участием школьников и студентов техникумов и вузов в уборке урожая (постановление СНК СССР № 1379 от 15 августа 1942 г.) было предложено перевести начало занятий в 5 — 10-х классах неполных средних и средних школ, в техникумах и вузах на 1 октября 1942 г. Учебно-воспитательный процесс в школьных учреждениях уплотнялся. С санкции вышестоящих органов в структуру 1941/42 учебного года были внесены изменения. В связи с этим первая четверть (5 — 10-е классы) закончилась 30 ноября, вторая — 1 февраля, конец третьей четверти — 24 марта. Кроме того, учащиеся 5 — 10-х классов сельских и 8 — 10-х классов городских школ не имели традиционных каникул. 1942/43 учебный год закончился 20 мая, а с 20 мая по 10 июня состоялись проверочные испытания. 1943/44 учебный год начался организованно и своевременно: для 1 — 4-х классов — с 1 сентября, 5 — 10-х классов — с 1 октября, а проверочные испытания — с 20 июня^{xxx1}.

Образовательная деятельность была перестроена согласно указаниям Наркомпроса РСФСР и учебным планам, измененным применительно к военному времени: продолжительность урока составила 40 мин, перемена — 5 и перерыв между сменами — 15 — 20 мин. Это создало определенную напряженность в учебной работе и до предела сократило возможности проведения внеклассной и внешкольной работ. В ходе войны также возникла необходимость внесения изменений в учебный план школ, которые, обеспечивая достаточно высокую общеобразовательную и практическую подготовки учащихся, максимально сочетали бы ее с интересами обороноспособности страны.

Во-первых, было увеличено количество часов на военно-физическую подготовку обучавшихся. Во-вторых, массовое привлечение школьников к аграрному производству обнаружило пробелы в его знании. Поэтому для школ был разработан курс «Основы сельского хозяйства». В-третьих, для городских школ не менее актуальной оказалась проблема общетрудовой подготовки учащихся к работам в учебно-производственных мастерских, нередко выполнявших ответственные военные заказы. В-четвертых, война поставила перед школами ответственнейшую задачу всемерного усиления патриотического воспитания школьников. На ее решение направлялся весь учебно-воспитательный процесс, в том числе пересмотр программ каждой из

школьных дисциплин в соответствии с требованиями, предъявляемыми временем. Кроме того, в 1944/45 учебном году в связи с понижением возраста детей, принимаемых в первый класс (с 8 до 7 лет) такие предметы, как история, география и естествознание, которые изучались в 3 — 4-х классах, стали преподаваться только в 4-м классе.

Отсутствие необходимых условий у школьников для занятий дома требовало перестроить образовательный процесс так, чтобы усвоение материала ими происходило в школе. Поэтому в практике учителей активно стали использоваться лабораторные работы, практические занятия и др., изменились в лучшую сторону формы и методы проведения уроков. Учителя стремились связывать все дисциплины с событиями войны. В первую очередь это отразилось на содержании предметов гуманитарного цикла. Так, на уроках истории и литературы много внимания уделялось ратным подвигам А. Невского, А. Суворова, И. Кутузова и других героев Отечественной войны 1812 г. В программы по естественным дисциплинам также включались основы военно-прикладных знаний. Например, на уроках физики школьники знакомились с принципами работы двигателей танков, боевых самолетов, подводных лодок, с применением электричества в военном деле. Курс химии использовался для подготовки школьников к противохимической обороне. Учащиеся должны были научиться пользоваться картами и компасом, оптическими приборами, чертить и производить измерения на местности, знать о комплексе вопросов, связанных с отравляющими, зажигательными и взрывчатыми веществами, законах баллистики, средствах связи и т. д.

Качество усвоения программного материала, как свидетельствуют отчеты, в 1942/43 учебном году по сравнению с предыдущим годом улучшилось. В целом средний процент успеваемости в школах республики в этом году равнялся 86,9 %. Наиболее высокие показатели были в Темниковском (92,1 %), Чамзинском (90,2), Кадошкинском (88,9), Дубенском (88,2) и Пурдошанском (84,1 %) районах. Многие школы имели 100 % итоговую успеваемость (например, Хованщинская средняя школа Кадошкинского района, Адаевская начальная — Ардатовского, Хитровская начальная школа Инсарского района и др.). Также были классы со 100 % успеваемостью (например, в Темниковской средней школе их насчитывалось 12, Инсарском районе — 47 из 197). Успеваемость учащихся 1 — 4-х классов составляла 88,2 %, 5 — 7-х — 82,3, 8 — 10-х — 87; выпускных 4-х классов — 85,9, 7-х — 84,1, 10-х классов — 95,4 %^{xxxii}.

Не все школы были в состоянии обеспечить высокий уровень обучения. Это объяснялось совокупностью субъективных и объективных причин. Среди первых следует выделить сокращение и ослабление кадрового потенциала учительства (привлечение к педагогической деятельности не на должном уровне подготовленных преподавателей, а нередко и случайных людей и др.). Ко вторым относились не всегда компетентный уровень руководства органов народного образования, их недостаточно

квалифицированная методическая помощь школам, невнимание к потребностям учителей и др.

Из-за отсутствия преподавателей или их продолжительной болезни в ряде школ наблюдалось отставание в прохождении дисциплин, например, математики, физики, русского языка и литературы, истории, химии и др. В других учебных учреждениях некоторые предметы не преподавались, так как не было соответствующих учителей. Например, в Протасовской семилетней школе Ичалковского района в течение года не изучались география, химия, естествознание; Рождественской семилетней того же района — конституция, черчение; Чукальской средней Ардатовского района — математика; в саранских мужских семилетних школах — черчение, рисование и др. Темяшевская семилетняя школа Мельцанского района отставала в прохождении программ всех дисциплин — в связи с отсутствием топлива она не работала 2 месяца. В результате проверочных испытаний по итогам 1943/44 учебного года в школах республики количество оставленных на второй год составляло 13 556, или 9,8 % от всех учащихся^{xxxiii}.

Трудности, которые испытывала школа в то время, конечно, сказались на итогах образовательного процесса. Поэтому в июне 1944 г. СНК СССР принял постановление «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе», которое предусматривало осуществление ряда решительных мер. Среди них важнейшими являлись обязательная сдача выпускных экзаменов учащимися, оканчивавшими начальные и семилетние школы; введение экзаменов на аттестат зрелости учащимися средней школы; награждение золотой и серебряной медалями отличников (по итогам средней школы).

Однако в деятельности многих учителей большое место занимали словесные методы обучения, не уделялось должного внимания практическим работам учащихся, развитию у них самостоятельности и творческой активности и др. Кроме того, напряженной оставалась ситуация с обеспечением компетентными учительскими кадрами старших, и особенно выпускных классов. По результатам 1944/45 учебного года вследствие того, что в 7-х классах не были выполнены программы по географии, экзамены в 30 образовательных учреждениях были отложены до 20 июля. В некоторых семилетних школах (Урусовской и Староардатовской — Ардатовского района, Парадеевской и Луньгинской — Козловского, Кулдымской — Мельцанского района) такие экзамены не состоялись. В 9 школах в 10-х классах не были выполнены программы по математике, 18 — физике, 4 — химии, 3 — русской литературе, 5 — родной литературе, 15 — немецкому языку, 12 — истории и в 9 школах — по астрономии. Вследствие указанного экзамены на аттестат зрелости в 10-х классах 28 средних школ были отложены до 20 июля 1945 г. В 8 средних школах ряд предметов не изучался в течение длительного времени (год и более), поэтому в 10-х классах этих школ экзамены были отменены, в том числе в Ломатской (Дубенский район) — по математике, физике, русскому языку и литературе, истории; Мельцанской — физике, причем на протяжении двух лет; Вертелимской

(Мельцанский район) — математике, физике, химии и др.; в Ачадовской (Ширингушский район) — по химии, не проводились 2 года^{xxxiv}.

В целом итоги экзаменов и испытаний по результатам 1944/45 учебного года свидетельствовали, что количество оставленных на повторный год в школах республики по сравнению с предыдущим годом значительно увеличилось и составило 18,9 %. Особые беспокойства вызывало большое число учащихся выпускных классов, не выдержавших экзамены. Мы полагаем, что на это повлияли решения об отмене социалистического соревнования по учебной работе в школах, что послужило основанием для более объективной оценки знаний учеников. Подводя итоги успеваемости учащихся республики в военные годы, следует отметить, что во втором периоде войны она значительно повысилась, составив в 1943/44 учебном году 90 %, а в 1944/45 — 96 (в 1941 г. — 76,7 %)^{xxxv}.

Большое внимание органы народного образования Мордовии уделяли военно-физическому обучению и воспитанию школьников. Наркомпрос РСФСР в 1941/42 учебном году увеличил на это в старших классах количество учебных часов. Допризывная военная подготовка в 9 — 10-х классах (юноши) стала проводиться по 110-часовой программе всеобуча. Для физической подготовки, изучения основ военной топографии и ПВХО отводилось 7 ч в неделю, чтобы к 1 апреля 1942 г. пройти этот курс^{xxxvi}. Учащиеся 8-х классов и девушки 9 — 10-х занимались по программам допризывной военной подготовки. С середины 1942/43 учебного года в школах стало изучаться «Военное дело».

24 октября 1942 г. были приняты постановления СНК СССР № 1729 «О введении начальной и допризывной подготовки учащихся 5—10 классов» и № 1730 «О введении военно-физической подготовки в 1 — 4 классах средних, неполных средних и начальных школ». В документах говорилось о необходимости «...разъяснять директорам школ, что преподавание военного дела является ведущей дисциплиной и директора несут полную ответственность за качество преподавания»^{xxxvii}.

Несмотря на имевшиеся трудности, связанные с обеспечением школ республики квалифицированными преподавателями военного дела и военруками, учебные планы и программы по этому вопросу в основном были выполнены. Проверочные испытания свидетельствовали, что большинство учащихся приобрели необходимые знания и навыки в данной области. По итогам 1942/43 учебного года, 100 % успеваемость показали учащиеся Чамзинской (из 430 чел. предмет на «отлично» сдали 277) и Новотроицкой (Старошайговский район; соответственно 157 и 119) школ. Также были выявлены недостатки в работе. Например, в Стародевиченской школе учащиеся отставали в огневой подготовке. Это прежде всего объяснялось непрофессиональными качествами военрука.

В процессе обучения военному делу в школы республики поступали необходимые оборудование и инвентарь, в том числе учебные винтовки и гранаты. Однако их было недостаточно (1 050 пар лыж, 7 000 малокалиберных патронов и др.). Многие образовательные учреждения

проявили инициативу по изготовлению военно-учебных средств и наглядных пособий. Силами учащихся было налажено производство военного оборудования (деревянные винтовки, болванки гранат и др.)^{xxxviii}.

Внеклассная и внешкольная деятельность общеобразовательных учреждений во время войны была подчинена задачам воспитания в детях патриотизма, сознательной дисциплины, готовности к защите Родины. Она сосредоточивалась вокруг таких приоритетных тем, как Великая Отечественная война, героическое прошлое нашего народа, а также приложения знаний к военному делу и жизни. Формы ее организации были различными. Однако, как свидетельствуют отчеты, воспоминания учителей и учащихся, наиболее популярными было систематическое проведение политинформаций о событиях на фронтах, в общественно-политической жизни страны и в мире и посвященных различным знаменательным датам.

В ряде школ Темниковского, Дубенского, Торбеевского и других районов работали лектории для старшеклассников. Среди тем их докладов и лекций были «Великий полководец Кутузов», «Александр Невский», «Молодежь в Отечественной войне», «О героической защите Сталинграда», «Биография и труды Ньютона». Несомненно, в условиях недостатка художественной литературы, средств массовой информации данная форма была весьма актуальной, и особенно у старшеклассников. Значительное место в работе лекториев была отведена роли советских вождей: «Ленин — Сталин — организаторы побед Красной Армии» и др.^{xxxix} В школах особые акценты ставились на так называемое идейно-политическое воспитание, окончательно ставшее основным направлением образовательного дела.

Особое внимание в воспитательном процессе школ уделялось встречам с участниками войны, на которых ученики знакомились с героическими эпизодами их фронтовой жизни и нелегкими военными буднями. Школы, классы, отдельные учащиеся вели переписку с фронтовиками. Письма солдат школьники охотно читали, помещали их в «боевые листки», а также сочиняли коллективные ответы и давали обязательства воинам хорошо учиться и быть дисциплинированными. Многие из учеников старших классов и вчерашних выпускников добровольно ушли в действующую армию. 18 девушек из школ № 14 и 12 Саранска подали заявления в обком РОКК. Т. Фокина в своем указала: «В нынешнем году я закончила 10-летку на „отлично“ и подала заявление в институт. Услышав о наглом нападении фашистов на нашу Родину, я, как каждый трудящийся СССР, хочу оказать моей Родине помощь. Прошу зачислить меня в санитарную дружину, где я по-комсомольски буду выполнять порученные мне обязанности». Ученица школы № 14 З. Ганчева отметила: «Мы готовы идти на фронт, чтобы оказывать там помощь нашим братьям и отцам. Мы отдадим все свои силы, знания, и если потребуется, и жизнь за Родину, за Отечество. Просим зачислить в санитарные дружины»^{xl}.

В период войны во многих школах действовали различные кружки и секции. Популярностью пользовались ансамбль, хор и оркестр струнных народных инструментов Ковылкинской средней школы, руководил которыми

бывший ее ученик, работавший учителем русского языка и литературы. Агитбригада этого учреждения, состоявшая из 40 чел. и возглавляемая А. К. Чегонашкиным, дала во время войны в колхозах района более 150 концертов. В июне 1944 г. в г. Саранске прошла Первая республиканская олимпиада детской художественной самодеятельности, в ходе которой выступило свыше 1 000 детских коллективов. К ней была приурочена выставка детского творчества, где были представлены рисунки, вязание, работы по дереву, различные макеты и др. По итогам ее проведения среди школ сельских районов первое место занял Ковылкинский, второе — Zubово-Полянский, третье — Мельцанский; городов: первое — Саранск, второе — Рузаевка, третье место — Ардатов. Несмотря на всю сложность времени, правительством на ее организацию из местного бюджета было выделено 52 тыс. руб.^{xli}

При школах работали военно-оборонные кружки, в том числе в ряде из них — пулеметчиков, как, например, в школах № 12 Саранска, Чамзинской средней и др. Однако во многом состояние внешкольной работы не отвечало требованиям времени. Популярностью у школьников пользовались массовые военно-спортивные игры. Так, в республике были проведены зимний и летний профсоюзно-комсомольские кроссы, в которых участвовали 30 859 школьников. 28 429 чел. из них пробежали за установленное по нормам время, т. е. 92 %. В 1943/44 учебному году улучшилась работа ДСО «Смена», возросло количество спортивных коллективов, а также число участников кроссов. Так, в 1943 г. нормы ГТО сдали 2 194 чел., в 1944 г. — 5 020, ВГТО и ПВХО соответственно — 2 534 и 5 258, 8 243 и 15 893. Во время каникул организовывались военно-спортивные лагерные сборы юношей. Например, летом 1944 г. в них приняли участие 1 227 учащихся 8 — 9-х классов и педагогических училищ^{xlii}.

Во всех неполных средних и средних школах республики были созданы учебно-строевые подразделения, сыгравшие большую роль как в организационном, так и в воспитательном отношении. Военруки проводили инструктивные семинары со школьниками, являвшимися командирами отделений. Учителя, руководители школ и органов управления образованием отметили, что «введение военного обучения значительно повлияло на укрепление дисциплины в школах. Учащиеся полюбили новый предмет, осознали важность военной подготовки и с увлечением занимались»^{xliii}.

Одной из задач образовательных учреждений военного периода было активное участие школьников в сельскохозяйственном производстве, замена учащимися отцов и старших братьев, ушедших на фронт, на их рабочем месте. На основании постановлений союзного и российского правительств в Мордовии были приняты соответствующие документы, регламентировавшие осуществление данного направления деятельности, в том числе о привлечении детей школьного возраста к полевым работам в колхозах и совхозах (решения СНК МАССР и обкома ВЛКСМ соответственно от 4 и 5 июля 1941 г.). В них отмечалась необходимость восстановления пионерских отрядов, звеньев и образования специальных бригад для школьников, не

состоявших в пионерской организации. В документах говорилось, что учащиеся должны были заниматься прополкой сельскохозяйственных культур, поливкой огородов, сушкой и перевозом сена, уходом за опытными посевами кок-сагыза (это растение использовалось в резинотехнической промышленности) и за животноводческим молодняком, сбором колосьев, охраной урожая, изучением трактора, комбайна и других сельскохозяйственных машин.

«Неоценимую помощь женщинам и старикам в колхозном производстве, а также в воспитании малолетних братишек и сестер, во всевозможных домашних делах оказывали подростки. А в каникулы работали порою от зари до зари, да зачастую и в ночное время и почти без выходных дней. С самого начала войны школьники, начиная с 6 — 7 классов, были вовлечены в трудовую жизнь колхоза. Были организованы подростковые звенья по прополке зерновых культур и картофеля, уборке сена и зерновых. Подростковое звено, которое я возглавляла в возрасте 14 лет, — вспоминала Т. И. Сандина, — соревновалось со взрослыми по прополке зерновых культур и картофеля. В зимнее время часто приходилось вставать в 4 часа утра, чтобы до школы успеть привезти на салазках из леса (3 километра от села) дрова. А после школы надо было пилить, колоть их, накормить скот. Получалось, что почти все дневное время было занято физическим трудом. К урокам готовились только вечером. И, несмотря на это, почти не было пропусков школьных занятий»^{xliv}.

Тысячи учащихся под руководством учителей выполняли и перевыполняли полевые нормы, установленные для колхозников. В 1941 г., например, 219 учащихся Такушевской средней школы Теньгушевского района выработали 11 265 трудодней. Отдельные ее ученики работали здесь учетчиками и бригадирами. Ученики 9-го класса Савонин в качестве бригадира полеводческой бригады выработал 190 трудодней, Цыбряев — учетчика — 150 трудодней. Учащиеся Куриловской средней школы Ромодановского района заскирдовали 20 га ржи, 15 — пшеницы, скосили и заскирдовали 2 — чечевицы, 30 — вики, выкопали 3 га картофеля и др. Кроме того, убрали урожай с 5 га пришкольного участка. Правлением колхоза школьникам и учителям была вынесена благодарность. Всего школами Ромодановского района был выработан 70 171 трудодень.

Активное участие в сельскохозяйственных работах летом 1941 г. приняли учащиеся школ Саранского района. Так, ученица 10-го класса Николаевской средней школы А. Никулина выработала 210 трудодней, 6-го класса А. Филимонова — 120 трудодней. Большую помощь колхозам оказали и преподаватели (табл. 9.5.1). Например, в Торбеевском районе один из учителей Кочетовской неполной средней школы выработал 270 трудодней, учительница Митькина Покрово-Выселкской школы — 295 трудодней^{xlv}.

Таблица 1

**Участие школьников и учителей МАССР
в сельскохозяйственном производстве в годы войны***

Г од	Количество, чел.		Выработано трудодней
	Учащиеся	Учителя	
1 941	41 000	4 200	1 850 000
1 942	48 751	4 241	1 959 664
1 943	43 629	3 559	2 047 883
1 944	44 546	3 096	1 464 734

* Таблица составлена по: **Глазунов Д. И.** Комсомол в годы Великой Отечественной войны. Саранск, 1957. С. 161.

Таким образом, за 4 года войны учащимися и преподавателями республики было выработано более 7 млн трудодней. Многие школы шефствовали над животноводческими фермами, помогали в уходе за молодняком, заготовке кормов, ремонте животноводческих помещений. В соответствии с военными условиями была перестроена также работа на пришкольных участках, которые служили как учебно-опытным, так и хозяйственным целям, являясь основательным подспорьем в организации питания учащихся. Некоторые школы добивались на своих участках высоких урожаев и результатов в опытах. Наряду со старшеклассниками на полях работали и младшие школьники. Они боролись с сорняками и вредителями сельскохозяйственных культур, занимались сбором колосков после механизированной уборки хлебов. В целом массовое участие школьников в сельскохозяйственном производстве в годы войны имело огромное педагогическое значение. Оно способствовало связи ряда учебных предметов (биологии, физики, химии и др.) с общественно полезным трудом. Ученики также ремонтировали школьные здания, мебель, приводили в порядок учебные пособия, заготавливали и вывозили дрова и др. Так, к 25 августа 1943 г. их силами было отремонтировано 949 образовательных учреждений и привезено 90,5 тыс. м³ дров, в 1944 г. соответственно 1 217 и 55,6. Ими же было собрано свыше 176 тыс. подержанных учебников и около 16 тыс. томов художественной литературы^{xlvi}.

Во время войны школьные коллективы помогали фронту и освобожденным районам. По данным 15 районов, в 1942/43 учебном году ими было сдано средств и облигаций государственного займа на сумму 1 456 521 руб., в том числе на строительство танков и самолетов — 1 069 598, в фонд обороны — 366 664, в помощь детям фронтовиков — 19 374 руб.

Учителя трофимовщинской (ромодановский район) и большеберезниковской средних школ на общем собрании решили отчислять в фонд обороны однодневный заработок; михайловской (ромодановский) — перечислили двухдневный заработок и сдали облигаций на сумму 1 700 руб. ; тархановского куста темниковского района вступили в ряды народного ополчения и также сдали облигации. Преподаватели м. П. Боровицкая внесла из своих сбережений 1 000 руб., горбунов (педагогическое училище) сдал облигаций на сумму 1 000 руб. Учителя темниковского района передали бойцам красной армии по 10 пар теплых чулок и варежек^{xlvii}.

Учащиеся и учителя Атемарской средней школы Саранского района в июне 1944 г. внесли 8 тыс. руб. на строительство танковой колонны «Советский школьник»^{xlviii}. Кроме того, они отправили для учащихся подшефной Гомельской области, освобожденной от немецких войск, много учебной и другой литературы. Практическую помощь фронту оказал коллектив Аксельской средней школы Пурдошанского района. В 1941/42 учебном году они отправили 4 посылки, сдали 473 руб. на строительство танков и облигаций в Фонд обороны на сумму 495 руб., военного займа — 3 725 руб., приобрели денежно-вещевые лотереи на сумму 240 руб., внесли при подписке на заем 2 600 руб.^{xlix}

Школьники республики большую помощь оказывали в обслуживании раненых госпиталей. Они приобретали для них различные подарки, литературу, организовывали концерты художественной самодеятельности, шили кисеты, дежурили около тяжелораненых, осуществляли над ними шефство и др.

В республике широко развернулось тимуровское движение. Так, летом 1941 г. в 24 районах действовали 216 тимуровских команд, объединявших свыше 2 000 школьников. Они в семьях фронтовиков ухаживали за детьми, матери которых были заняты на производстве, кололи и пилили дрова (Ардатовский, Инсарский, Темниковский, Дубенский и другие районы), в ряде районов занимались прополкой и поливкой огородов, а осенью — уборкой урожая; в госпиталях читали раненым газеты, писали их родным письма, выступали с концертами. В Саранске в первые дни войны были организованы четыре тимуровские команды: одна — при Доме пионеров, две — жилых домах на Гражданской улице и одна — при детском парке. Ими руководил директор Дома пионеров Расстегаев. Тимуровцы участвовали в сборе металлолома, в рытье щелей, помогали семьям мобилизованных. Это движение ширилось, и к маю 1942 г. в городе насчитывалось 37 команд (381 чел.), которые оказывали помощь 52 семьям фронтовиков¹.

В течение войны обеспечение образовательных учреждений педагогическими кадрами составляло сложный комплекс проблем государственного значения. Призыв в армию, уход значительной части учителей в партизанские отряды, переход на другую работу и т. п. привели к резкому сокращению преподавателей как в стране, так и в отдельных ее районах. На них возлагались особые задачи в деле ведения активной общественной и политико-просветительной работы среди учащихся, их

родителей и всего населения, в частности в разъяснении им основ противовоздушной, противохимической и санитарной обороны, в организации массовой сдачи школьниками зачетов по нормативам ПВХО, ГСО и БГТО.

В Мордовии с первых дней войны большое количество учителей ушло на фронт, в том числе добровольцами. Произошли существенные изменения в кадровом составе, заметно возрос удельный вес женщин среди учителей. Е. Д. Яскина вспоминала: «Коллектив учителей к началу 1941/42 учебного года резко обновился... Мне предстояло руководить чисто женским коллективом, а вернее — девичьим. В школу прибыли выпускницы Ачадовской школы. Средний возраст учителей был девятнадцать лет. Не думаю, что у нас все получалось хорошо. Не было опыта, не хватало знаний, не имели наставников. Но был порыв, присущий молодежи энтузиазм, желание работать столько, сколько потребуется. Учили детей, учились сами. Одни сдавали экстерном экзамены за педучилище, другие — заочно за пединститут»^{li}.

Анализ материалов свидетельствует, что по разным причинам численность преподавателей в регионе (7 645 чел.) с 1 января 1941 г. сократилась через год до 7 202 чел. Из них 1 150 чел. выбыли в ряды Красной армии, 102 — отозваны на партийно-советскую работу, 226 чел. ушли с преподавательской деятельности по другим причинам. Однако наряду с этим 349 учителей были освобождены как не имеющие соответствующего образования. При этом следует отметить, что образовательный ценз преподавателей в 1941/42 учебном году стал выше, чем в предыдущем: из 7 202 чел. высшее образование имели 695 (в 1940/41 — 472), неоконченное высшее (учительский институт) — 688, среднее педагогическое — 3 972, среднее — 1 416, неоконченное среднее — 431 (в 1940/41 — 1 419 чел.).

К началу 1942/43 учебного года пополнение учительских кадров за счет выпускников высших педагогических заведений произошло весьма незначительное. Кроме того, в 1942 г. были сокращены из-за уменьшения бюджетных ассигнований прием в педагогические училища (на 6 классов), вследствие незначительного контингента учащихся — заочные секторы при Ардатовском и Инсарском педагогических училищах, не проектировались краткосрочная подготовка и переподготовка учителей. В итоге в 1942/43 учебном году в начальных, неполных средних и средних школах работали 6 782 учителя, в том числе 708 чел. с высшим образованием, 502 незаконченным высшим, 3 895 со средним педагогическим и 1 205 чел. с общим средним образованием.

Особенно сложным было положение с преподаванием математики. В некоторых средних школах (Кажлодской — Торбеевского района, Дубительской — Zubovo-Полянского, Чеберчинской — Дубенского района и др.) уроки математики в старших классах не велись с начала учебного года. В некоторых школах учителя имели очень большую нагрузку. Так, в Лямбирской средней школе у преподавателя математики она составляла 48 ч в неделю. Данный пример не был единичным. В ряде образовательных

учреждений математику в 5 — 7-х классах преподавали учителя других специальностей. В Виндреевской средней школе Торбеевского района уроки физики было поручено вести учителю литературы. Некоторые районы ощущали недостаток в национальных кадрах (например, Дубенский, Большеигнатовский, Рыбкинский и др.)^{lii}.

Сокращению кадрового состава учителей (особенно во втором периоде войны) способствовало и то, что часть из них была направлена в освобожденные районы. Так, постановление бюро Мордовского обкома ВКП(б) от 20 ноября 1943 г. обязывало Наркомпрос в декадный срок откомандировать 40 преподавателей в распоряжение облоно Смоленской области^{liii}. Согласно приказу Торбеевского роно (№ 265 от 24 ноября 1943 г.) для восстановления школ на освобожденной территории было направлено 9 учителей^{liv}. В результате в начале 1943/44 учебного года в школах республики преподавали 7 467 чел., в том числе в 1 — 4-х классах — 4 044, в 5 — 10-х классах — 3 423 чел. Высшее образование имели 683 чел., незаконченное высшее — 1 359 (из них 504 окончили учительский институт), среднее педагогическое — 4 222, среднее — 1 679, незаконченное среднее образование — 684 чел. На 1 октября 1943 г. в школах и педучилищах насчитывалось 89 вакансий, на 1 февраля 1944 г. — 157 вакансий. Это увеличение было связано прежде всего с реэвакуацией преподавателей в освобожденные районы. В некоторых образовательных учреждениях проблема замещения специалистов в это время решалась таким образом, что ряд предметов вели учителя родственных дисциплин, в других — они не изучались совсем, как например, в 9 школах — математика, 7 — история, 4 — химия и биология, 3 — литература, 4 — география и в 8 школах — немецкий язык. В ряде из них нагрузка по математике, истории и других предметах составляла 30 — 35 ч в неделю. Часто образовательный процесс был доверен малоквалифицированным или слабоподготовленным работникам. В связи с этим Наркомпрос МАССР проанализировал состояние дел по обеспеченности педагогами на 1944/45 учебный год и принял кардинальные меры^{lv}.

В итоге в 1944/45 учебном году насчитывалось 7 590 учителей, в том числе в 1 — 4-х классах — 4 000, 5 — 7-х — 2 019, в 8 — 10-х классах — 648; военруков и военных преподавателей — 923. В том числе 447 чел. имели высшее образование, 657 — неоконченное высшее (из них 554 окончили учительский институт), 4 362 — среднее педагогическое, 1 274 — среднее и 85 чел. — неоконченное среднее образование. К началу года начальные классы как в русских, так и в мордовских школах были укомплектованы полностью. Причем в последних преподавали специалисты коренной национальности. В 5 — 10-х классах (и главным образом в 8 — 10-х) в связи с вышеизложенными причинами на 1 октября 1944 г. неоставало 175 учителей. Поэтому Наркомпрос МАССР реорганизовал ряд школ: объединены параллельные классы (малая наполняемость учащимися), увеличены нагрузки у учителей (40 — 45 ч в неделю), многие преподаватели

отозваны с непедagogической работы и др. Однако на 1 декабря оставалось 110 незаемещенных вакансий.

Беспокойство вызывало состояние обучения в старших классах. Из 648 учителей 8 — 10-х классов высшее образование имели 294 чел. Как уже отмечалось, в течение войны не все дисциплины преподавались. Вследствие этого в восьми средних школах республики в 1944/45 учебном году экзамены на аттестат зрелости не проводились, в 28 — по ряду дисциплин они были отложены до 20 июля 1945 г. Наиболее острая потребность продолжала ощущаться в учителях математики и физики. Так, из восьми школ, в которых не состоялись экзамены, в семи — по этим дисциплинам программы не были пройдены^{lvi}.

В годы войны в республике реализовывалась последовательная и разноуровневая система мероприятий по обеспечению школ кадрами учителей. Подготовка специалистов осуществлялась через стационарные учебные заведения (Мордовский педагогический, Саранский и Темниковский учительские институты, педагогические училища). Военная обстановка потребовала внесения серьезных корректив в планы, программы и во всю организацию работы профессиональных учебных заведений. В связи с уходом значительной части преподавателей и студентов на фронт и эвакуацией их контингент в вузе сократился. Деятельность профессорско-преподавательского состава была направлена на организацию и осуществление учебно-воспитательной и хозяйственной работы. В стремлении не сокращать педагогов руководство института вынуждено было снизить критерии отбора абитуриентов, что повлекло трудности учебного и воспитательного характера. Так, по итогам 1944/45 учебного года, из 3 институтов за неуспеваемость были отчислены 46 студентов (преимущественно с первых курсов)^{lvii}. Кроме того, значительный процент отсева на протяжении военных лет был связан с их тяжелым материальным положением. Изменение учебных планов и сокращение сроков обучения до 3 лет отразилось на качестве подготовки специалистов.

Чрезвычайно трудную ситуацию усугублял временный перевод пединститута из Саранска в Темников. Данная передислокация отразилась в первую очередь на контингенте студентов заочной формы обучения. С ними обучение было организовано через такие формы, как консультации и экзамены. В Саранск и Темников их вызывали зимой (например, в январе — феврале 1943 г.), а в 16 районов преподаватели сами выезжали для приема экзаменов. Небольшой процент специалистов прибыл в школы республики после окончания вузов в других регионах. Так, к 1943/44 учебному году насчитывалось 7 таких выпускников^{lviii}.

Учитывая, что система среднего педагогического образования, сложившаяся в крае в 1930-е гг., оставалась единственным звеном, осуществлявшим качественную подготовку учителей начальных классов, она играла в данном вопросе в годы войны первостепенную роль^{lix}. В это время в республике действовали Zubovo-Полянское, Инсарское, Краснослободское, Ичалковское, Козловское, Лямбирское, Саранское и Темниковское

педагогические училища. С учетом потребностей школьных учреждений в 1943 г. на базе Темниковского педагогического училища осуществлялась подготовка белорусских учителей. В следующем учебном году их сеть осталась прежней, однако по национальному составу произошли некоторые изменения. В Ардатове, Саранске и Краснослободске шла подготовка учителей для русских школ, Зубовой Поляне и Инсаре — мокшанских, Козловке и Ичалках — эрзянских, в Лямбуре — для татарских школ. В начале учебного года в педучилищах насчитывалось 1 977 чел., в конце — 1 622, т. е. выбыло 355 чел. Из них 143 учащихся были отчислены из-за незнания курса семилетней школы, 40 учащихся реэвакуированы^{lx}.

В повышении квалификации учителей сыграли роль заочная форма обучения, курсовая переподготовка, кустовые методические объединения, предметные комиссии учителей, педагогические кабинеты, открытые уроки, инструктивно-методические семинары и др. Одним из центров учебно-методической подготовки учительства являлся Мордовский институт усовершенствования учителей. Всего в МАССР за годы войны было подготовлено 3 475 учителей, в том числе 648 Мордовским педагогическим и Темниковским учительским институтами, 1 952 педагогическими училищами, более 600 чел. системой заочного обучения^{lxi}.

Для того чтобы быстрее восполнить резкое сокращение числа выпускников педагогических учреждений республики курсовая подготовка осуществлялась и на их базе, а также на базе школ с различными сроками обучения и разнообразным контингентом учащихся. Так, в связи с недостатком учителей в 1 — 4-х классах мокшанских и татарских школ с 1 сентября 1943 г. при Зубово-Полянском и Лямбирском педучилищах были организованы 3-месячные курсы подготовки учителей для первых школ в количестве 20 чел., вторых — 30 чел. В 1943/44 учебном году в Мордовском институте усовершенствования учителей прошли 10-месячные курсы подготовки учителей 5 — 7-х классов по физике — математике и истории с контингентом 60 чел. (по 30 чел. каждой специальности). В Ардатовском, Краснослободском педагогических училищах и Темниковской средней школе состоялись 8-месячные курсы подготовки учителей 5 — 7-х классов по физике — математике, истории, географии с контингентом 90 чел. (по каждой специальности 30 чел.). С 1 марта 1944 г. при средних мокшанских школах были организованы курсы по подготовке учителей мокшанских начальных школ из учащихся 10-х классов (60 чел.). По итогам 1943/44 учебного года, на курсовые мероприятия было направлено 240 учителей, в том числе для работы в 1 — 4-х классах — 110, в 5 — 7-х классах — 130 чел.^{lxii}

В целях повышения квалификации и более тщательной подготовки к 1944/45 учебному году в течение лета были проведены месячные и 20-дневные курсы повышения квалификации 670 учителей начальных классов и 66 — среднего и старшего звена. Также были организованы проблемные инструктивно-методические семинары для руководителей районных предметных комиссий, учителей истории и конституции и др. С целью

организации плановой научно-методической деятельности в районах Мордовии действовали 29 педагогических кабинетов. Здесь необходимо сказать и о таком нововведении, как организация факультативных групп при педагогических училищах, выпускники которых направлялись для работы в семилетние школы. Например, по итогам 1943/44 учебного года, из 461 чел. их выпускников 106 чел. было направлено в 5 — 7-е классы. Из них 25 чел. окончили факультативы по физике и математике, 32 — истории, 10 — химии и биологии и 39 чел. — по родному языку^{lxiii}.

Несмотря на сложные обстоятельства военного времени в августе 1943 г. Наркомпрос РСФСР принял решение о мерах по обеспечению школ учителями пения, а также по аттестации преподавателей иностранного языка. В соответствии с приказом Наркомпроса РСФСР от 28 октября 1944 г. № 723 в Мордовии впервые стала осуществляться аттестация учителей немецкого языка (другие не изучались). Таким образом, в условиях войны было положено начало формированию системы комплексной оценки профессиональных качеств педагогов.

В годы войны реализовывались меры по улучшению материально-бытового положения учительства (повышение заработной платы преподавателям, снабжение их промышленными и продовольственными товарами и топливом). Специалисты, окончившие вузы и педагогические училища, обеспечивались специальным обмундированием. СНК МАССР 17 августа 1943 г. принял постановление № 969 «О повышении заработной платы учителям и другим работникам начальных и средних школ». В 1943 г. заработная плата учителям была повышена в среднем более чем на 50 %^{lxiv}. Специальные меры предусматривались для погашения задолженности по заработной плате учителям сельских школ и обеспечения ее своевременной выплаты.

По нормам снабжения продовольственными и промышленными товарами учителя приравнивались к категории рабочих промышленности, транспорта и связи. Для сельских учителей в 1943 г. были выделены специальным назначением товары широкого потребления, в том числе одежда и обувь. Однако, как свидетельствуют архивные документы и воспоминания преподавателей, снабжение их хлебом, другими продуктами питания, а также промышленными товарами на местах проходило не всегда удовлетворительно. Почти во всех районах им с большим опозданием выдавали хлеб. Так, в Козловском районе учителя получили хлеб за 1943 г. в марте 1944 г. В Атяшевском, Игнатовском и Кадошкинском районах им не обеспечивались по три месяца, в Ардатовском — 30 — 40 дней, в Саранском районе — по 45 дней. В 1944/45 учебном году в Кочкуровском районе его не выдавали с ноября по март, в Ардатовском районе — с декабря по март. В 1944 г. учителя должны были получить промышленных товаров на сумму 4 млрд руб. (из расчета 500 руб. на педагога). К 1 марта 1945 г. из данного фонда было недополучено таких товаров на сумму 1 400 тыс. руб. Преподавателям было выдано их на сумму 2 161,8 тыс. руб., что составило в

среднем по 255 руб. на учителя. В Рузаевском районе эта цифра составила 455 руб., в Саранском районе — 375 руб.^{lxv}

В тяжелых условиях военного времени преподаватели республики считали свою деятельность важной составной частью сопротивления фашизму. Труд многих учителей был отмечен присвоением им званий (34 чел.) и награждением их орденами и медалями (59 чел.). Так, Президиумом Верховного Совета МАССР от 13 июля 1943 г. 6 работникам народного образования было присвоено звание заслуженного учителя школы МАССР. Среди них были А. С. Коровина — заведующая Удинской начальной школой (Саранский район), Е. Ф. Устинская — учительница Старогородской неполной средней школы (Темниковский), Д. М. Радина — директор Большеманадышской неполной средней школы (Атяшевский), Е. П. Солдатова — заведующая Поповской начальной школой (Пурдошанский), Е. П. Лебедева — учительница Солдатской начальной школы (Саранский район)^{lxvi}.

В связи с постановлением Президиума Верховного Совета СССР от 14 декабря 1944 г. были награждены орденами и медалями А. П. Лавровская — учительница Сабаевской начальной школы (Кочкуровский район, орден Ленина), С. Ф. Кечина — заведующая Грачевниковской начальной школой (Краснослободский, Ленина), Д. М. Радина — директор Большеманадышской неполной средней школы (Трудового Красного Знамени), С. Д. Бояров — директор Рыбкинской средней школы (Ковылкинский, Трудового Красного Знамени), С. И. Броницкий — инспектор Инсарского роно (орден «Знак Почета»), И. А. Толстых — заведующий Саранским гороно (медаль «За трудовое отличие»)^{lxvii}.

Таким образом, подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что созданная накануне войны система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров успешно выполнила свою задачу. Она в целом соответствовала уровню развития, потребностям школы и органически вписалась в общую систему народного образования. Несмотря на трудности, связанные с экстремальной ситуацией, учительство республики изо дня в день делало важное и большое дело, помогая народу в борьбе за независимость, проявляя подлинный гуманизм, любовь к детям, стойкость, самоотверженность, глубокое осознание личной ответственности за воспитание подрастающего поколения; постоянно стремилось к самосовершенствованию. Учителя Мордовии в сложнейший для страны период выступили ретрансляторами знаний, навыков, с честью и достоинством выполнив «высокую миссию, предназначение которой — сотворение и самоопределение личности в культуре, утверждение человека в человеке»^{lxviii}. Их добросовестная и бескорыстная работа в годы войны — это незабываемая страница в истории Отечества.

Война в целом затормозила поступательное движение системы народного образования. Однако в условиях военного времени наша республика смогла не только ее сохранить систему, но и усовершенствовать, обеспечив динамичное развитие школы в послевоенные годы.

- ⁱ См.: **Штымов С. Т.** Очерки о взаимосвязи народного образования с народным хозяйством в СССР (1917 — 1967). Томск, 1968. С. 424.
- ⁱⁱ См.: История Мордовской АССР. Саранск, 1976. Ч. 2. С. 255.
- ⁱⁱⁱ ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 417, л. 92, 102 — 111; д. 428, л. 3.
- ^{iv} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 491, л. 2; д. 608, л. 2; д. 646, л. 1; ф. Р-484, оп. 1, д. 565, л. 2.
- ^v ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 428, л. 3; д. 485, л. 17.
- ^{vi} См.: **Глазунов Д. И.** Мордовская партийная организация в годы Великой Отечественной войны (июнь 1941 — 1945 годы) / **Д. И. Глазунов, Н. Н. Молин, Т. В. Попков** // Учен. зап. Мордов. ун-та. Саранск, 1962. № 24. С. 87.
- ^{vii} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 565, л. 2; д. 608, л. 2.
- ^{viii} См.: Мордовия в годы Великой Отечественной войны. 1962. С. 248; ЦГА РМ, ф. Р-234, оп. 4, д. 458, л. 49 — 51.
- ^{ix} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 417, л. 32, 83; д. 565, л. 9; д. 598, л. 95; д. 609, л. 29; **Талдин Н. В.** Очерки истории мордовской школы. Саранск, 1956. С. 88; **Котков К. А.** О некоторых вопросах деятельности школ и учреждений культуры в Мордовии в годы Великой Отечественной войны // Вопр. истории и археологии Мордовской АССР. Саранск, 1972. № 101. Ч. 1. С. 40.
- ^x ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 428, л. 3.
- ^{xi} **Муравьева Н.** Учили жить, работать, ненавидеть врага // Подвиг народный. Саранск, 1995. С. 147.
- ^{xii} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 491, л. 3 об.; д. 565, л. 9, 16.
- ^{xiii} Там же, д. 609, л. 30.
- ^{xiv} ЦГА РМ, ф. Р-228, оп. 1, д. 19, л. 1.
- ^{xv} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 598, л. 5, 29 — 30.
- ^{xvi} Там же, д. 428, л. 3 об. ; д. 491, л. 4 об. ; д. 565, л. 10; д. 558, л. 11.
- ^{xvii} Там же, д. 428, л. 1, 1 об., 3 об.
- ^{xviii} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 484, л. 43.
- ^{xix} См.: **Киселев В. П.** Война и школа // Пед. обозрение. 1995. № 2. С. 7.
- ^{xx} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 491, л. 2, 2 об.; Народное образование в РСФСР в 1943 г.: Отчет Наркомпроса РСФСР. М., 1945. С. 5.
- ^{xxi} ЦГА РМ, ф. Р-484, оп. 1, д. 565, л. 2 — 4.
- ^{xxii} Там же, л. 7 — 8.
- ^{xxiii} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 484, л. 11, 13, 15; д. 491, л. 2.
- ^{xxiv} Там же, д. 485, л. 13; д. 565, л. 3; д. 608, л. 4; д. 644, л. 1 — 3, 5.
- ^{xxv} Там же, д. 556, л. 112—118.
- ^{xxvi} См.: Мордовия в годы Великой Отечественной войны. 1962. С. 248; ЦГА РМ, ф. Р-234, оп. 4, д. 458, л. 49 — 51; ф. Р-464, оп. 1, д. 598, л. 115; д. 609, л. 24.
- ^{xxvii} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 609, л. 24 — 25, 46 — 47.
- ^{xxviii} См.: **Черник С. А.** Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны: Историко-педагогическое исследование. М., 1984. С. 127 — 128.
- ^{xxix} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 565, л. 81 — 82; д. 598, л. 120.

-
- ^{xxx} Там же, д. 608, л. 15.
- ^{xxxⁱ} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 482, л. 4 — 28, 32; д. 484, л. 16; д. 491, л. 5, 5 об.; д. 565, л. 15.
- ^{xxxⁱⁱ} Там же, д. 491, л. 5 об.
- ^{xxxⁱⁱⁱ} Там же, д. 565, л. 16; ф. Р-484, оп. 1, д. 565, л. 20.
- ^{xxx^{iv}} Там же, ф. Р-464, оп. 1, д. 608, л. 2, 11 — 12.
- ^{xxx^v} ЦДНИ РМ, ф. 956, д. 1428, л. 18; **Глазунов Д. И.** Мордовская партийная организация... С. 88.
- ^{xxx^{vi}} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 428, л. 6.
- ^{xxx^{vii}} Там же, д. 558, л. 35, 35 об.
- ^{xxx^{viii}} Там же, л. 25 — 26.
- ^{xxx^{ix}} Там же, л. 27.
- ^{xl} Мордовия в годы Великой Отечественной войны. 1962. С. 30.
- ^{xli} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 565, л. 86, 94 — 95; д. 599, л. 53 — 54; **Глазунов Д. И.** Комсомол Мордовии в годы Великой Отечественной войны. Саранск, 1957. С. 155.
- ^{xlii} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 491, л. 27; д. 565, л. 64; д. 609, л. 36.
- ^{xliii} Там же, д. 491, л. 26.
- ^{xliv} **Сандина Т. И.** Чем жила молодежь // И в тылу ковалась победа. С. 92 — 93.
- ^{xl^v} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 428, л. 5.
- ^{xl^{vi}} См.: **Глазунов Д. И.** Мордовская партийная организация... С. 52 — 99.
- ^{xl^{vii}} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 491, л. 27 об.; ЦДНИ РМ, ф. 76, оп. 2, д. 4, л. 25; ф. 179, оп. 2, д. 555, л. 35 — 36; ф. 269, оп. 3, д. 141, л. 26 — 28; Мордовия в годы Великой Отечественной войны. 1962. С. 266, 274 — 277; 1975. С. 48; **Чернухин А. А.** Темников. Саранск, 1973. С. 117.
- ^{xl^{viii}} См.: Мордовия в годы Великой Отечественной войны. 1962. С. 310 — 311, 322 — 323.
- ^{xl^{ix}} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 434, л. 65; Красная Мордовия. 1943. 18 марта.
- ⁱ См.: **Глазунов Д. И.** Комсомол Мордовии... С. 162; ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 491, л. 28; Саранск в годы Великой Отечественной войны. С. 27 — 28.
- ^{li} **Яскина Е. Д.** По велению сердца // И в тылу ковалась победа. С. 147.
- ^{lii} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 484, л. 63; д. 487, л. 1 об.; д. 490, л. 1, 1 об.; ЦДНИ РМ, ф. 269, оп. 3, д. 702, л. 1, 1 об.
- ^{liii} См.: Мордовия в годы Великой Отечественной войны. 1962. С. 333.
- ^{liv} См.: **Баландова И.** Образование: истоки, настоящее, будущее / И. Баландова, И. Потапов // Нар. образование РМ. 2003. № 4 — 5. С. 24.
- ^{lv} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 565, л. 124; д. 619, л. 8 — 12.
- ^{lvi} ЦДНИ РМ, ф. 645, л. 2, 5 — 6; ЦДНИ РМ, ф. 269, оп. 4, д. 79, л. 3, 6.
- ^{lvii} ЦДНИ РМ, ф. 269, оп. 4, д. 156, л. 68 — 69.
- ^{lviii} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 490, л. 2 об.; д. 645, л. 4.
- ^{lix} См.: **Якунчева И. Г.** Профессионально-педагогическая подготовка учителя начальных классов в Мордовском крае в 1930 — 1950-е гг. // Национально-

региональный компонент непрерывного дошкольного педагогического образования. Саранск, 2002. С. 47.

^{lx} ЦДНИ РМ, ф. 269, оп. 3, д. 843, л. 4; оп. 4, д. 156, л. 44.

^{lxi} См.: *Глазунов Д. И.* Мордовская партийная организация... С. 88.

^{lxii} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 609, л. 33; д. 619, л. 8, 11..

^{lxiii} Там же, д. 645, л. 4.

^{lxiv} См.: Учительская газета. 1944. 8 марта; *Черник С. А.* Указ. соч. С. 50.

^{lxv} ЦДНИ РМ, ф. 269, оп. 3, д. 843, л. 9 — 9 об.; д. 1010, л. 17 — 18; ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 619, л. 17 — 18; д. 645, л. 23.

^{lxvi} ЦГА РМ, ф. Р-464, оп. 1, д. 619, л. 16.

^{lxvii} Там же, д. 645, л. 22.

^{lxviii} *Сластенин В. А.* Учитель // Пед. энцикл. В 2 т. М., 1995. Т. 2. С. 490.

ОБРАЗОВАНИЕ В МОРДОВИИ

Образование в Мордовии развивается как часть системы образования России. Оно прошло в своём развитии те же этапы, на каждом из которых менялись структура системы образования, характер управления. Наиболее значительные образовательные реформы проведены в 1804, 1864, 1918, 1958, 2001. Они способствовали созданию единой системы образования, становлению государственно-общественного, управления. В то же время государственная образовательная политика всегда была направлена на сохранение и развитие национальной школы, культуры, языка.

В Мордовии, как и в России в целом, поэтапно решался вопрос о всеобщем обучении: в 1930 – 34 гг. осуществлено начальное, 1962 г. – всеобщее обязательное 8-летнее обучение; в соответствии с Конституцией СССР 1977 г. осуществлялось среднее всеобщее образование; Законом РФ «Об образовании» (1992) установлено обязательное получение основного общего образования.

Система народного воспитания и образования мордвы складывалась веками и отразилась в устном народном творчестве, традициях и обычаях. По мере заселения края славянами и др. племенами ускорился процесс развития и взаимообогащения этнопедагогической культуры народов.

Начало школьного образования связано с распространением православия и крещением мордвы, чувашей и других народов края. В конце XVI – начале XVII в. при Свяжском, Саровском, Чебоксарском, казанских Спасо-Преображенском и Зилантовом монастырях действовали монастырские школы для обучения и христианского просвещения детей-инородцев, в том числе мордвы. Образование татарского населения связано с традициями ислама, возникновением мектебов и медресе. После образования в 1731 г. в Казани «Новокрещенской конторы» возникли новокрещенские школы для детей нерусского населения, принявшего крещение. Школы были

призваны укреплять христианскую веру среди нерусских народов и готовить проповедников христианства.

В конце XVII в. на территории мордовского края появились ремесленные школы, в которых дети богатых горожан обучались грамоте, письму и церковному пению. Ремесленное обучение для выходцев из мещанских, купеческих семей, детей кустарей проходило в частных мастерских. С середины XVII в. в Нижегородскую духовную семинарию принимали и детей мордвы (по 3 человека в год). В Нижегородской, Казанской и Тамбовской духовных семинариях в конце XVIII – начало XIX в. обучали мордовским языкам П.П. Орнатов, А.И. Тюменев. В 1804 г. появились переводы вероучительских книг на основе русской графики. Под руководством нижегородского епископа И. Дамаскина был составлен пятиязычный словарь нерусских народов Поволжья (1787). Русские просветители выступали с проектами просвещения мордвы «книжным учением» (И.Т. Посошков, Дамаскин, В.Н. Симанов и др.). Первыми духовными учебными заведениями мордовского края были духовные гимназии в Саранске (1778) и Алатыре (1803). В 1808 – 1818 гг. при Петропавловском монастыре в Саранске функционировала русская школа для детей духовенства. В 1787 г. было положено начало государственному светскому образованию: в Саранске открылось малое народное училище, работавшее по Уставу 1786. В 1807 оно преобразовано в уездное. В дворянских имениях и вотчинах создавались домашние и вотчинные школы, нередко для детей крепостных. Среди них была школа для малолетних в имении графа П.А. Румянцева-Задунайского в с. Чеберчине. В 30 – 40-х гг. XIX в. открывались удельные (приказные) училища для религиозно-нравственного воспитания детей удельных крестьян (Лобаски, Шугурово, 1835; Атяшево, 1842 и др.), волостные училища для обучения детей казённых крестьян писарскому делу (Ардатов, 1841; Козловка, 1842 и др.). Практиковались методы принудительного привлечения в эти школы. Одногодичные приходские училища по Уставу 1828 г. были созданы в Селищах (1834), Атяшеве (1836), Шишкееве (1839) и других населенных пунктах. Были открыты частные школы живописи А.В. Ступина (Арзамас, 1802 – 61) и К.А. Макарова (Саранск, 1828 – 52), домашние школы грамоты (с. Сиалеевская Пятина ныне Инсарского района, 1825 и др.).

Во 2-й половине XIX в. началось формирование сети государственных начальных учебных заведений. В Пензенской губернии в 1853 г. насчитывалось более 80 школ, среди которых преобладали приходские училища. В 7 губерниях Поволжья действовали 110 мордовских училищ. В школах, подведомственных Св. Синоду, обучалось 18 248 мордовских детей. Школы открывались в русских и инородческих селениях. Но количество учащихся начальных школ не соответствовало возрастающим запросам в грамотных людях. По отчёту обер-прокурора Св. Синода (1859), на 1 тыс. мужчин в Пензенской епархии приходилось 9 учащихся, Нижегородской – 8, Симбирской – 6, Казанской – 5, Уфимской и Оренбургской – 5 учащихся.

Соотношение учащихся-девочек с общим числом населения было ещё меньше: на 10 тыс. чел. Симбирской епархии – 42 ученицы, Самарской – 16, Казанской – 9, Нижегородской – 7, Пензенской – 5, Уфимской и Оренбургской – 20 учениц. В образовании девочек преобладали религиозно-нравственное воспитание и подготовка будущих жён и матерей. Уровень образования в крае был невысоким: отсутствовало высшее, было слабо развито среднее общее и профессиональное образование. Единственным научно-образовательным центром Поволжья был Казанский университет. Среднее образование дети привилегированных сословий получали в основном за пределами края. Важным событием стало открытие женских 3-годичных прогимназий в Саранске (1875) и Ардатове (90-е гг.), мужской 4-годичной в Краснослободске (1877 – 94). По данным 1897 г., лица со средним образованием составляли 0,33% населения края. Благодаря активности земских и городских управлений увеличилось число женских прогимназий (Темников, Инсар, Спасск, Кадом), шло их преобразование в гимназии (1908 – 14). В 1907 г. было открыто Саранское мужское 7-классное реальное училище, 1910 – мужские частные учебные заведения 1-го разряда в Краснослободске и Темникове (в 1914 г. преобразованы в гимназии).

Развитию образования содействовали педагоги и общественные деятели И.Н. Ульянов, В.Х. Хохряков, И.В. Ишерский, А.Э. Стрижижовский, В.Н. Назарьев и др. Наряду с министерскими, земскими, церковно-приходскими училищами возникли 2-классные училища повышенного типа (Береговые Сыреси, Троицк), городские 4-классные (Саранск, Краснослободск, Темников). В 1894 на территории современной Мордовии насчитывалась 391 начальная школа (20,5 тыс. учащихся; 11,5% детей школьного возраста), в среднем 1 школа на 4 – 6 тыс. жителей. В 70 – 90-е гг. XIX в. после принятия «Правил о мерах к образованию инородцев» новые формы приобрела миссионерская деятельность среди мордвы. Братство святителя Гурия открыло братскую мордовскую школу (32 учащихся) в с. Базарный Юрткуль Спасского уезда Самарской губернии; более 30 детей обучалось в других братских школах по системе Н.И. Ильминского. Учителей, знающих мордовские языки, готовили в Казанской учительской инородческой семинарии. В 1872 – 1917 было выпущено около 160 учителей. Большинство училищ края были смешанные по составу (русско-мордовские, русско-чувашско-мордовские и т.п.).

Важную роль в просвещении мордовского народа сыграли просветители А.Ф. Юртов и М.Е. Евсевьев. На основе идей Ильминского и воспитательных традиций мордвы они разработали систему образования и воспитания; была усовершенствована письменность, созданы первые мордовские буквари и учебники русского языка для мордвы (мокши и эрзи), изданы «Образцы мордовской народной словесности», осуществлены переводы вероучительных книг. Учебные пособия по русскому языку для мордвы составили учителя Н.П. Барсов, Ф. Кечин, Н.Д. Гаврилов, П.П. Масловский. Родные языки использовали как средство более полного

усвоения русской лексики. Специально мордовские языки изучали в ряде учительских и духовных семинарий с целью подготовки учителей и священнослужителей для школ в мордовских сёлах и приходах. В татарских сёлах образовательные функции выполняли мектебы и медресе. В 1895 отмечен высокий уровень грамотности татар на арабском языке и слабое развитие светской образованности. Грамотность населения края была низкой: в Пензенской губернии среди муж-чин – 23,7 %, женщин – 6,3 %; в т.ч. мордовского населения соответственно около 15% и 1,5 – 2 % (1897). С конца XIX в. открывались низшие и учебные заведения – Сабур-Мачкасское ремесленное училище (1884), Большеберезниковская учебно-показательная мастерская (1859), Темниковская кружевная школа (1907), Саранская ремесленная школа (1910), ремесленные отделения, классы ручного труда и рукоделия при сельских и городских училищах; вечерние и воскресные повторительные курсы для взрослых при начальных народных училищах (Сиалеевская Пятина, Шишкеево, Кочелаево и др.).

Учителей готовили в Порецкой, Саранской, Инсарской, Вольской учительских семинариях, второклассных учительских школах (Сивинь, Исса, Ст. Михайловка и др.), педагогических классах при женских гимназиях, епархиальных женских училищах; знающих мордовские языки – при Казанской и Пензенской учительских семинариях, Симбирской чувашской учительской школе. Многие учителя не имели педагогического образования. Для повышения их квалификации проводили учительские съезды (Ульянов, И.М. Петяев, Ишерский, Хохряков и др.), летние курсы. Были открыты учительские библиотеки (Инсар, Саранск, Краснослободск, Наровчат). Управление образованием в крае осложнялось тем, что часть губерний с мордовским населением (Самарская, Саратовская, Симбирская, Казанская) входила в состав Казанского, Пензенская и Тамбовская – Харьковского, Нижегородская – Московская, Уфимская и Оренбургская – Оренбургского учебных округов. Церковными учебными заведениями руководили епархиальные (губернские) училищные советы, организовывали и контролировали их работу в уездах инспектора начальных народных училищ и епархиальные наблюдатели. К 1915 в крае действовало 786 учебных заведений (58 тыс. учащихся), в т. ч. 11 гимназий, реальных училищ, учительских семинарий, 10 прогимназий, высших начальных училищ; свыше 30 ремесленных и сельскохозяйственных школ.

После 1917 произошли коренные изменения в системе образования России. Были упразднены учебные округа, дирекции и инспекции начальных народных училищ, школа отделена от церкви, закрыты духовные учебные заведения. Руководство образованием было передано в ведение Наркомпроса и его органов на местах (губоно). В 1917 – 34 функционировала единая трудовая школа, состоявшая из школ 1-й (для детей 8 – 11 лет) и 2-й (12 – 14 и 15 – 16 лет) ступеней. Значительное внимание уделялось национальным школам. В Наркомпросе был создан Совет по просвещению национальных меньшинств (Совнацмен), при котором с 1919 действовало Мордовское

бюро, выполнявшее организационно-педагогические задачи по созданию мордовских школ, других образовательных учреждений и подготовке национального учительства РСФСР. Просветительские функции возлагались и на Мордовский отдел Наркомнаца. В организации школьного дела важную роль сыграли всероссийские Съезды мордовских учителей 1924 – 1925, конференции по просвещению мордвы. Был взят курс на ликвидацию неграмотности населения, обеспечение всеобщего начального обучения и расширение неполного среднего и среднего образования. Возникли школы нового типа – школы-коммуны (Кемля, Ардатов, Саранск), железнодорожная школа ФЗУ в Рузаевке (1923), школы крестьянской молодёжи (Сабаево, Троицк, Пайгарма). Для подготовки учителей были организованы педагогические техникумы в Ардатове, Инсаре, Краснолободске, Саранске; для мордовских школ – Мачкассах, М. Толкае; смешанные – Лукоянове; татарские – в Лямбире. В повышении квалификации важную роль сыграли Центральные курсы повышения квалификации мордовских учителей в Москве (1926 – 28), сеть курсов во многих губерниях и уездах. Мордовские отделения были созданы при Саратовском университете, Восточном педагогическом институте в Казани, при Самарском, Ульяновском, Нижегородском рабфаках. В 1928 был открыт Мордовский рабочий факультет. В 1928 – 29 уч. г. на территории Мордовского округа насчитывалось 943 школы 1-й ступени (в том числе 285 мордовских и 64 татарских) с 86 591 учащихся. Разнообразными были школы повышенного типа: 12 школ крестьянской молодёжи (1 088 учащихся), 8 школ-семилеток (2 496), 7 школ 2-й ступени (3 139 учащихся). В первых мордва и татары составляли 50 %, во вторых – 32%, в третьих – около 25 %.

Стремление к возрождению национальной культуры и потребность в массовом обучении на родных языках (мокшанском, эрзянском) способствовали развитию мордовской письменности, литературы и языкознания. Были изданы новые буквари, книги для чтения. В становлении системы национального образования и культуры мордвы большую роль сыграли М.Е. Евсевьев, Г.К. Ульянов, З.Ф. Дорофеев, Е.В. Скобелев, Ф.Ф. Советкин, И.Х. Бодякшин, А.П. Рябов и др. С образованием мордовской автономии в 1930 созданы территориально-национальные органы управления – облоно, с 1934 – Наркомпрос МАССР. Проведена большая работа по введению всеобщего начального обучения. Сеть школ 1-й ступени возросла до 1 298, охватив 136,5 тыс. учащихся. По официальным данным, в 1934 все дети 8 – 11 лет посещали школу. Началось осуществление семилетнего всеобуча. К 1940 было создано свыше 900 начальных, 296 семилетних и 114 средних школ. К началу Великой Отечественной войны в них обучалась 191 тыс. детей и подростков. Были основаны образцовые школы. Расширилась сеть средних специальных и профессиональных заведений. К 1939 действовало 18 техникумов разных профилей (около 6 тысяч учащихся). С созданием в октябре 1940 системы государственных трудовых резервов были открыты железнодорожное училище в Рузаевке, 4 ремесленных училища

(Саранск – 2, Ардатов, Темников), 3 школы ФЗО. Получили развитие дошкольные детские учреждения.

Образование автономии активизировало этнокультурные процессы, способствовавшие развитию национальной школы, усилению программно-методические работы, созданию учебной литературы для мордовских школ. Было издано около 150 наименований учебных книг. В 30-е гг. заложены основы высшего педагогического образования. Первым вузом стал Саранский агропедагогический институт (1931; впоследствии Мордовский государственный педагогический институт им. А.И. Полежаева). Педагогов готовили 2 учительских института (Саранск, 1934; Темников, 1938) и 4 педагогических техникума. В них обучалось около 1,8 тыс. человек, в том числе около 1 тыс. мордовской молодёжи. В 1934 г. организован Мордовский республиканский институт повышения квалификации работников образования (МРИПКРО).

В годы Великой Отечественной войны, несмотря на недостаток учителей, оборудование школьных зданий под госпитали, в республике удалось сохранить начальный всеобщ. Для детей-сирот, эвакуированных и потерявших родителей, были открыты детдома (их число возросло с 6 до 32), где получили кров свыше 8 тысяч детей. Эвакуированный в Темников педагогический институт, учительский институт и педагогическое училище готовили кадры учителей. Подготовку рабочих вели Рузаевское железнодорожное училище, ремесленные училища в Саранске и Сарове, 4 школы ФЗО. За годы войны было подготовлено 8,7 тыс. молодых рабочих. С 1952 в республике осуществлялось всеобщее семилетнее образование. К концу 1950-х гг. работало свыше 1 400 школ (около 210 тыс. учащихся), в 85 школах рабочей и сельской молодёжи обучалось свыше 5 тыс. человек. В Саранске появилась первая школа-интернат. В 1957 на базе педагогического института открыт Мордовский государственный университет. В 1962 завершён переход к обязательному 8-летнему образованию.

В 1960 – 1980-е гг. в системе образования Мордовии произошли сложные процессы. На основе закона «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования МАССР» (1959) созданы 11-летние средние школы с производственным обучением. Большинство городских и сельских профтехучилищ преобразовано в средние ПТУ. Деформации в экономике, политике породили миграционные процессы, приведшие к сокращению сельских школ. Возросло число малокомплектных школ. К 1965 была завершена начатая в 1930-е гг. ликвидация неграмотности взрослого населения Мордовии. Активизировался процесс эстетического воспитания детей. В 1966 действовало 27 художественных и музыкальных школ, среди них Саранская национальная музыкальная школа-интернат для особо одаренных детей. В условиях среднего всеобщего естественно сокращалось число вечерних школ. В 1980 в республике насчитывалось 1 010 школ с 167,1 тысяч учащихся (1970 – 1 281 школа и 246 тыс. учащихся), 40 профтехучилищ (около 15 тыс. учащихся), в

том числе 8 технических училищ и 21 средних ПТУ. Дальнейшее развитие получило высшее образование. В 1962 вновь открыт Мордовский государственный педагогический институт; в 1976 создан Саранский кооперативный институт.

Реформы 1980 – 90-х гг. обусловили новые тенденции в развитии системы образования Мордовии (разработка национально-регионального компонента, определение перспектив развития национальной школы и др.). Сложилась система непрерывного образования, которая включает в себя учреждения дошкольного образования, общеобразовательные учреждения различных типов и видов, начального, профессионального, среднего, специального, высшего и послевузовского профессионального образования. Основное звено в системе непрерывного образования – общее среднее образование. В 2001 – 2002 уч. г. в республике действовало 772 общеобразовательных школы разных типов (124,2 тыс. учащихся), в том числе 170 начальных (1 987), 192 основных (8 950), 393 средних (110 000 учащихся), 9 вечерних (свыше 2 тыс. учащихся). Среди общеобразовательных школ – 281 национальных. В республике 15 учреждений интернатного типа, в числе которых 8 для детей с недостатками умственного и физического развития, 4 детдома. В общеобразовательных школах работали 14 тыс. учителей. Выпуск из общеобразовательных школ составил 9 тыс. человек (в 1990 – 7,7). В средней школе начался процесс дифференциации образования: созданы школы-комплексы, гимназии, лицеи, введены профильные классы, однако уменьшилось количество сельских школ, ухудшилась их материально-техническая база. Существенные изменения в условиях рыночных отношений претерпела система начального среднего профессионального образования. На конец 2001 г. насчитывалось 38 школ с 12,1 тысяч учащихся (на конец 1993 – 42 с 13 тыс. учащихся), 21 учреждение начального профессионального образования объединяло 5 техникумов, 7 училищ, 9 колледжей. В них работали 855 преподавателей (табл. 1, 2).

Таблица 1

Общеобразовательные школы, учреждения начального профессионального образования и дошкольные

Наименование	1927/28	1940/41	1950/51	1970/71	2001/02
Число школ, ед., в т.ч.:	1 262	1 285	1 489	1 281	772
Начальных (1-й ступени)	1 223	858	894	614	170
Неполных средних	36	279	355	334	192
Вечерних (сменных) и заочных для детей с	-	-	138	79	9

дефектами физического и умственного развития	-	10	3	10	8
Численность учителей, тыс.	3,2	7,9	9,8	13,3	14
Численность учащихся, тыс., в т.ч.:	123,3	197,4	210,4	246,6	124,2
В дневных	123,5	197,4	203,5	223,2	122,1
Вечерних (сменных) и заочных	0,6	-	6,8	23,4	2,1
Число учреждений начального профессионального образования, ед.	3	19	18	21	38
Численность учащихся, тыс.	-	5,1	4,9	15,8	12,1
Число детских садов, ед.	6	126	126	255	253
Численность детей в детских садах, тыс.	0,3	4,7	4,7	23,8	21,7

ТАБЛИЦА 2
Высшие и средние специальные учебные заведения
(на начало учебного года)

Наименование	1940/41	1965/66	1970/71	1975/76	1980/81	1999/91	2001/02
Число высших учебных заведений	3	2	2	3	3	3	5
Количество студентов в них, тыс., В т.ч.:	1,3	14,1	18,7	19,5	20,7	21,9	31,9
Из дневных отделений	0,8	5,4	7,8	8,4	9,6	11,3	19,6
Вечерних	-	2,5	2,9	2,8	2,5	1,4	0,8
Заочных	0,5	6,2	8	8,3	8,6	9,2	11,5

Число средних специальных учебных заведений, ед.	19	16	21	21	21	21	21
Количество учащихся в них, тыс., В т.ч.:	5,1	12,3	15,8	16,8	17,1	14,9	15,5
На дневных отделениях	4,2	7,2	10,4	11,2	11,6	10,6	12,3
Вечерних	-	1,7	1,8	1,6	1,2	0,6	0,2
Заочных	0,9	3,4	3,6	4	4,3	3,7	3

Ликвидация ведомственных детских учреждений создала серьезные трудности в дошкольном воспитании. 253 дошкольных учреждения (в 1990 – 615) в 2001 посещали 21,7 тыс. детей (в 1990 – 50,2).

В 1995 к государственным вузам Мордовии прибавились негосударственные высшие учебные заведения – Мордовский гуманитарный институт, Саранский филиал Современного гуманитарного университета. В системе высшего образования республики произошли изменения в составе факультетов и студентов. Увеличился выпуск специалистов: в 2001 – 4 510, в том числе негосударственными вузами – 74 (1990 – 3 154). В вузах республики работали 2 046 преподавателей, в том числе 179 докторов, 1 200 кандидатов наук. Звание профессора имели 140, доцента – 880 преподавателей. При вузах проходили аспирантуру и докторантуру свыше 500 специалистов. Повышением квалификации занимались МРИПКРО и факультет повышения квалификации специалистов при Мордовском государственном университете. В 1998 создан Региональный центр повышения квалификации и подготовки специалистов.

Упорядочилась материально-техническая база системы образования: в 2001 на нужды образования выделено 1,3 млрд. руб.; на завершение компьютеризации всех городских школ – 20 млн. руб.; увеличилась заработная плата учителей. Введено в строй 10 новых учебных заведений, среди них Саранская гимназия № 12. В школах республики более 400 классов с углубленным изучением различных предметов, 64 учреждения дополнительного образования (28 домов детского творчества и клубов подростковых), 23 ДЮСШ, 13 станций юных натуралистов, техников и туристов.

Развитие образования в Мордовии связано с повышением профессионального уровня педагогических кадров высшей школы и научно-исследовательской работы в области педагогики и психологии. В 1920 – 30-е

гг. вопросы развития мордовской школы разрабатывались Мордовское бюро Совнацмена, затем НИИ национальностей Наркомпроса РСФСР, 1950 – 90-е гг. – НИИ национальных школ РСФСР (ныне Институт национальных проблем образования). С созданием кафедр педагогики, психологии, методики обучения в МГПИ им. М.Е. Евсевьева, Мордовском государственном университете, МРИПКРО ведётся научно-исследовательская работа по разным направлениям истории, теории и практики обучения и воспитания: история школы и педагогики (С.И. Бреев, А.В. Ососков, Е.Г. Осовский, Л.В. Кудяева, Н.И. Еналеева, С.В. Грачёв), общая педагогика и возрастная психология (П.Н. Пипуныров С.И. Кустков, В.П. Андронов, Н.И. Мешков, К.М. Романов, Р.П. Лаптиева), научные основы организации учебного процесса в школе, разработка национально-регионального компонента образования, содержание, формы, методы работы и особенности преподавания русского языка в мордовских школах (А.М. Каторова, М.А. Келин, В.П. Киржаева), педагогика и методика высшего образования (Г.И. Саранцев, В.П. Фурманова, М.К. Рункова, П.Д. Десяева, Ю.В. Варданян, Г.М. Храмова) и др. Для координации и решения организационно-педагогических вопросов образования созданы Мордовский учебный округ при Мордовском государственном университете и Учебно-научно-педагогический комплекс при МГПИ им. М.Е. Евсевьева.

Осовский Е.Г. Образование в Мордовии // Мордовия. Энциклопедия: В 2 т. Т. 1: А - М. - Саранск, 2004. С. 55 – 59.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ВОСПОМИНАНИЯ ИЗ ВОЕННОГО ДЕТСТВА

МОЙ УЧИТЕЛЬ - ИВАН ФОМИЧ СВАДКОВСКИЙ

ВОСПОМИНАНИЯ ИЗ ВОЕННОГО ДЕТСТВА*

«Подранками войны» часто называют ту часть моего поколения, которую Отечественная война жестоко задела и опалила своим пламенем. Безоблачное детство закончилось 22 июня 1941 года, хотя я не сразу об этом догадался. Окончил начальную школу и с радостью ждал перехода в пятый класс, и вот уже две недели отдыхал в пионерском лагере в замечательном еловом лесу под Бобруйском. О том, что началась война, мы и не подозревали: взрослые пытались скрыть этот факт. В сознании у многих была уверенность в том, что «если враг сунет свое свиное рыло в наш советский огород», то он будет быстро разгромлен «в его же собственном логове», как говорил Клим Ворошилов. Глядя в небо, мы принимали воздушные бои над городом за военные маневры, которые были очень часты перед войной, и никак не могли понять, почему некоторые самолеты, вдруг охваченные дымом и пламенем, падают на землю. Но вскоре все стало ясно: начали приезжать родители и забирать детей, а остальных погрузили на телеги со своими чемоданчиками, привезли в город и велели идти по домам. Я отправился к матери, в Северную поликлинику, где она работала зубным врачом. А в городе уже начиналась паника - появились слухи, что вскоре начнется массированная бомбардировка. И огромные толпы, нескончаемый поток людей с пожитками, которые можно было унести или увезти на тележках, велосипедах, детских колясках, двинулись из города, заполонив мост через Березину, а затем нескончаемые дороги. Помню этот поток, навстречу которому на фронт двигались колонны машин с бойцами Красной Армии и бронетехника. Мы ушли как бы ненадолго, переждать бомбардировку, поэтому фактически ушли, в чем были. Мать поручила отцу зайти домой и взять только то, что пригодилось бы на несколько дней пребывания в лесу... Это было 26 июня 1941 года. В родной город я вернулся только через шесть лет, один...



Е.Г. Осовский (внизу, слева).
Октябрь, 1933 г.

Мы шли на восток, ушли на проселочные дороги, потому что время от времени на нас налетали немецкие самолеты и поливали идущих мирных людей из пулеметов. На наших глазах погибали невинные люди. Ночевали в деревнях сердобольные белорусские крестьянки выносили для беженцев молоко и вареный картофель. Только 3 июля мы вышли к железнодорожной

* *Осовский Е.Г. Воспоминания из военного детства // Для них тыл был фронтом. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2002. С. 321 – 325.*

станции Кричев. Мне запомнилось, как возле репродуктора в тесном здании вокзала люди с надеждой слушали Сталина. Здесь толпы беженцев штурмовали товарные вагоны, чтобы выбраться из этого ада. Но мы попали еще в более жаркие места – чудом проскочили горевший Смоленск, уже разбомбленную Вязьму, где-то ночью нас перевели в какой-то другой поезд. И наконец мы выбрались из фронтовой зоны. Мы были среди первых беженцев, и окружающие на нас смотрели с любопытством и сочувствием, не подозревая, что и на долю многих из них вскоре выпадет та же участь. Это уж потом нас стали называть «эвакуированными».

Местные власти и в Воронежской области, куда нас вначале привезли, и под Актюбинском, где мы жили в 1941 – 1944 гг., надо отдать им должное, были внимательны к эвакуированным – помогали найти жилье, по возможности давали работу, выписывали из колхозных закровов продукты питания. Отец, специалист по обработке древесины, в этих безлесных местах работал счетоводом, сторожем, мать ходила на переборку картофеля или шерсти. Суровой в тех местах зимой без обуви и одежды я сидел с такими же, как я, ребятами на большой деревенской печке. Мы читали старые книги, словари, газеты, пересказывали когда-то прочитанные книги, играли... Старых газет у наших хозяев оказалось очень много. И мы с отцом склеили из них большое, на всю печку, толстое «одеяло»...

Село Бессарабка было интересным поселением в казахстанской степи. Наряду с аборигенами-казахами здесь жили приехавшие в годы сталинской реформы молдаване и украинцы. Жили бежавшие от немцев в 1939 г. польские семьи, мужчины из которых ушли в польскую армию. И разномастная толпа эвакуированных из Белоруссии и Прибалтики. Жили дружно, помогая друг другу. А вот школы-семилетки здесь не было, так что о дальнейшей учебе не могло быть и речи. Весной и летом начиналась работа – пришлось со степи собирать кизяк (сухой навоз) для отопления, ловить сусликов, пасти коров, даже пахать на них. Летом 1943 г. отца взяли на трудовой фронт, отправили на строительство какого-то военного объекта. Мать решила не расставаться, и мы поехали с ним, жили три месяца в степи в палатке под палящим солнцем. Дети – они в любое время дети. Я дочерна загорел, подружился с казахами-степняками, стал сносно понимать и говорить по-казахски, научился ездить верхом. И чем было можно помогал взрослым.

Потом недолго работали в совхозе. И здесь мне все лето довелось пасти отару овец. Это трудное занятие для подростка. Отара идет вслед за круторогим вожаком, идет по бескрайней степи и непрерывно щиплет скудную растительность. И на него, вожака, вся твоя надежда – он все знает, как долго идти, когда и где пить воду, когда и сколько лежать, и, главное, где их и твой дом. В общем, неизвестно, кто кого пасет. А от волка только палка и собака... Но, к счастью, ничего неординарного не случилось.

Первые победы Красной Армии вселили надежду на скорое возвращение, и мы потянулись к дому, ближе к железной дороге. Так мы оказались в Актюбинске. Родители стали работать в промкомбинате, жили в старой тюрьме на окраине города. Голод и условия жизни подтачивали их организм, хотя они никогда не жаловались. Но, видимо, было какое-то предчувствие и созрело решение как-то оградить меня от беспризорности. И в начале октября я поступил учиться в школу ФЗО и стал жить в общежитии – чистом и уютном. Непосредственно на заводе в столовой были завтрак, обед и ужин. И в кармане вожделенная хлебная карточка на 700 грамм хлеба, который мы тут же на территории завода получали в магазинчике... и сразу же съедали. Терпежу донести его до еще нескорого обеда не было. Однажды хлебные карточки у меня украли – ночью, в общежитии. Это была страшная неделя, но ее удалось пережить, поскольку мне дали в школе дополнительные талоны в столовую. Я был не единственным ночным пострадавшим, но «своего» вора мы потом нашли и жестоко избили.

По существу, никакой учебы в школе ФЗО не было. Одно – два занятия, рассказ о слесарных инструментах, и, пожалуй, все. В остальном, после показа на рабочем месте что и как делать, была ежедневная работа на военном заводе по 10 – 12 часов. С 8 до 6 – 8, иногда до 10 вечера. Стояли на подставках за тисками, обрабатывали после литья неизвестные нам детали, снимали заусенцы и окалину, нагом сдавали придирчивому мастеру. А после работы не всегда хватало сил и желания, особенно зимой, идти в общежитие. И мы тут же, к литейном цехе, располагались и од вагранкой на остывающей после литья стеклянисто и лаве и засыпали мертвым сном. Просыпались к утру, дрожа от холода, поскольку лава уже за ночь остыла, выбегали на снег, кое-как умывались и спешили в заводскую столовую на завтрак – на пшеничную кашу с селедкой и чай. Главное, чтобы твоя ложка и твой котелок были всегда с тобой, как оружие. Кстати, самодельная деревянная ложка, которую я привез потом с собой в Москву, долго хранилась у моей тети, а сегодня она одна из моих бесценных вещей, напоминавших о том времени.

Надо признаться, что голод вынуждал и на рискованные поступки. После работы и в выходные дни нередко выходили на поиски источников энергии. Как правило, шли на железную дорогу на запасные пути, к вагонам. Когда везло, доставали макуху (жмых хлопчатника), приносили в общежитие, жарили на плите или в поле на костре. Или просто грызли. Казалось, вкусно... Здесь важно было не опуститься, держать себя в руках, верить. Среди нас были и другие, мы называли их «доходягами» - они часами стояли в столовой, ждали когда кто-то поест, и вылизывали чужие тарелки. Мы по-мальчишески их презирали, знали, что это конец. Очевидно, это было распадом личности. Надо сказать, что ощущение голода в годы войны и в послевоенные годы вообще никогда не покидало, всегда была готовность хоть что-то найти и съесть. Такое отношение к еде сохранилось надолго.

Голод и лишения сделал и свое дело – в конце октября умер отец, а в феврале 1944 года – мать. И опять я встретил помощь и сочувствие многих людей. Мне помогли получить пропуск и уехать в военную Москву, где жила сестра моей матери. Моя учеба, поскольку реальной профессии не было, получила свое продолжение на Московском химическом заводе, где я стал учеником электромонтера. Вместе с моим шефом Петром Пирулиным мы выполняли ответственное дело. Занимались планово-предупредительным ремонтом электрооборудования химических цехов. Ежедневно снимали, разбирали, покрывали защитным лаком обмотку, сушили, проверяли на «пробой», вновь собирал и ставили на свое место 5 – 6 электромоторов. Особенно любили цех глюкозы, где нам в награду за скорость начальник цеха Александра Александровна выдавала но куску белоснежной глюкозы... А в обеденный перерыв мы, мальчишки, бегали по заводской крыше и лазили по чердакам. Тетушка, у которой я жил, каждый день перед уходом на работу давала мне с собой на обед бутерброд, надеясь, что в заводской столовой к супу, который мы получали по карточкам, он будет весьма кстати. Однако сказывались старые привычки. И пока я шел по Плющихе до метро «Смоленская», моя рука непроизвольно отщипывала в кармане по кусочку от бутерброда.

Наконец возникла возможность продолжать учебу. И я после работы стал ходить в 5-й класс школы рабочей молодежи в Хамовниках. Использовалась тогда зачетная система – каждую тему надо было сдавать учителю и получать отметку в зачетной книжке, которую я тоже храню по сей день. Все было очень серьезно. И еще. Каждый день в школе давали бублик и ириску. Как тут было пропускать занятия! Сейчас, когда хожу в президиум Российской академии образования, я издали вижу красное кирпичное здание моей школы.

Запомнилась Москва военного времени. Это уже была пора победных салютов, когда столица оглашалась залпами и небо расцветивалось огнями ракет. Москва приобщила меня, в общем-то, провинциального мальчишку, к театру. С двоюродным братом каждое воскресенье мы бегали по театрам – в Камерный театр, Театр революции, другие. Стал ходить в Юношеский зал библиотеки имени Ленина. Помню встречу с Львом Кассилем, который рассказывал о своей книге «Дорогие мои мальчишки». И уже много лет спустя при встрече в Академии педагогических наук я напомнил ему о его выступлении перед юными читателями. Неизгладимое впечатление оставило прохождение немецких пленных солдат по Москве. Почему-то не было ненависти, даже казалось, что это противоестественно, ведь столько беды принесли они всем нам...

И еще День Победы. Все уже давно ждали, что скоро объявят конец войны, но все равно это оказалось неожиданным. Стыдно признаться, но, когда меня утром разбудили и сказали, что война кончилась, первая пришедшая шальная мысль: «Не надо идти на работу, на завод!». А потом мы

побежали на Красную площадь, в Парк культуры, там были концерты и было веселье, и радовались вместе со всеми... А потом грандиозный салют!

Война кончилась, но она долго нас не отпускала своими тягостными последствиями. Надо было самому устраивать свою послевоенную жизнь. После победы я поехал в Ленинград, там у меня была еще одна тетушка. С новыми друзьями решили поступить в Нахимовское училище, но не получилось, и тогда мы стали воспитанниками батальона войск связи на тогдашней окраине города, в Шувалове. Начал осваивать морзянку, портянки, обмотки и другие премудрости военной жизни. С нами жили и служили молодые солдаты, но мы никогда не испытывали каких-либо ущемлений. Хотя без добрых насмешек не обходилось. «Служить вам теперь, салаги, как медным котелкам», – говорили нам. Но через несколько месяцев произошел небольшой сбой в здоровье, и меня комиссовали.

Вскоре я стал учащимся ремесленного училища № 5 при заводе «Электросила», о котором у меня остались самые теплые воспоминания. Училище и меня, и многих таких, как я, оградило от тягот послевоенного времени, дало профессию, кров, пищу и обмундирование, стало формой социальной защиты. Я и мои друзья по комнате сами решили продолжить обучение в вечерней школе и после заводской практики шли скопом учиться. Как это ни странно, нас никто не побуждал и не понуждал, это было нашим собственным решением. У всех был большой перерыв в учебе, и все хотели завершить образование. И мы поддерживали друг друга – все были или сиротами, или полусиротами – и все вместе продолжили учебу. Так я смог закончить семилетку, и мы вместе поступили в индустриально-педагогический техникум трудовых резервов, выдержав большой конкурс. Это позволило мне в начале стать техником-электриком и педагогом, начать самостоятельную трудовую жизнь. Но это уже другие страницы моей биографии.

Мое посильное участие в жизни страны было отмечено медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг.».

К сожалению, сегодня в нашу жизнь вернулись, казалось бы, забытые слова – «война», «похоронка», «беженцы». А за ними судьбы людей, судьбы семей, судьбы детей. И когда я их слышу и вижу по телевизору человеческое горе, я вспоминаю мое военное детство, и мне хочется сказать: «Опомнитесь, люди!».



Е.Г. Осовский с товарищами по техникуму. Ленинград, 1947-51 гг.

МОЙ УЧИТЕЛЬ – ИВАН ФОМИЧ СВАДКОВСКИЙ*

Проблема личностных образцов, или персонифицированных идеалов – одна из самых актуальных в годы юности, когда определяешь жизненный выбор и стратегию его реализации. Но она не менее важна, когда выбираешь свой путь в науке. И тут главное, в какой мере тебе везет на учителей. Учителей с большой буквы. Для меня таким человеком стал Иван Фомич Свадковский – академик АПН РСФСР, профессор и завкафедрой Московского педагогического института имени Ленина (1895 – 1977). В вуз я пришел поздно, в 24 года, поработав и в промышленности, и в ремесленном училище, имея среднее технико-педагогическое образование, так что восторженным и зеленым юнцом явно не был. Иван Фомич не сразу начал вести у нас курс – работал в Польше, но мы его ждали: молва о строгом профессоре дошла и до нас. Его лекции по истории педагогики многих (увы, не всех!) из нас буквально захватили – глубина, полемичность, логика и аргументированность, диалог с великими, с Коменским и Руссо, с Макаренко и современными педагогами, неспешность, цитирование классики... И внешняя незэмоциональность. Это был настоящий пир мысли и духовности. И понимание педагогики как науки, выстраданной человечеством. А таких лекций было 200 (!) часов. Я до сих пор, почти 50 лет, храню свои записи лекций с моими пометами, аллюзиями на полях. Он не скрывал своего особого отношения к Ж. Ж. Руссо, заражал нас его духом свободы и уважения к ребенку. Написанную им первую книгу о педагогике Руссо ему тогда не позволили издать. Столь же глубоко он был увлечен и педагогическими идеями и практикой Л. Н. Толстого.

Семинары он вел оригинально. Каждому давал на выбор тему, но требовал первоначально представить план – на одной (и не более, иначе возвращал) – странице. И с каждым подробно обсуждал. Помню, мне сказал, что все нужное есть, но пункты, «как картошка в мешке», т.е. не достигнута логика изложения. Вторым было задание составить на основе плана тезисы – опять только на трех страницах. И вновь детальное обсуждение формы и содержания. Третью встречу составляло выступление по теме, где учитывалось все: и свобода, и стиль, и логика. На 10 минут. А потом коллективное обсуждение, где не щадили никого. И не обижались. Ценил



Е. Г. Осовский – студент МГПИ
им. Ленина

* *Осовский Е.Г. Мой учитель – Иван Фомич Свадковский // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 21. Саранск: МГПИ, 2004. С. 3 – 4.*

самостоятельность, оригинальность позиции, убедительность аргументов в споре. Мы ходили к нему на младшие курсы слушать его инновационный цикл «Введение в педагогику», где было немало для того времени открытий, и он потом нас, студентов, приглашал вместе с членами кафедры на обсуждение курса.

Выходец из крестьянской семьи, народный учитель, командир Красной Армии, директор научных институтов и питомец Гарвардского университета, он был, несомненно, сыном своей эпохи, но стремился оставаться самим собой. В США, куда его послали на годичную стажировку, он встречался с Д. Дьюи, собрал материал и затем написал книга «Социальное воспитание в Америке» и «Дальтон-план в применении к советской школе». Он пытался синтезировать достижения реформаторской педагогики с марксизмом, за что подвергался гонениям и незаслуженной критике. Иван Фомич был в ту авторитарную эпоху весьма демократичным и независимым человеком. Когда он увидел, что в АПН стали проявляться тенденции бюрократизма и формализма, он демонстративно отошел от работы в ее органах, вступил в полемику с тогдашним президентом академии. Этому своей жизнью он учил и нас.

В 1957 году он возглавил оргкомитет по проведению международной встречи студентов-педагогов, проводившейся в рамках Всемирного фестиваля молодежи и студентов. Мы готовили встречи по специальностям, дискуссии, активно общались с молодежью разных стран. Это было непросто в те времена, и Иван Фомич помогал выбрать верный тон педагогического общения, избегать ненужной политизации и стереотипов.

А потом, в 1958 г., я стал его аспирантом. Он не стеснялся в поисках, но твердо руководил работой как методолог и теоретик. Он обычно воспринимал работу «на слух», делал пометы, а потом высказывал свое мнение. Он любил и привечал наше аспирантское братство. Приглашал к себе домой, чаще во Внуково, где он жил рядом с Фадеевым и другими писателями, гулял с нами и беседовал. В наше сообщество, «школу Фомича», входили не только аспиранты, но и его прежние ученики – профессора, доценты, такие как М. Ф. Шабаетова, В. А. Ротенберг, Т. В. Воликова и др. А мы, тогда молодые аспиранты, В. А. Слостенин, Б. Т. Лихачев, С. П. Баранов, Д. И. Латышина, А. П. Демидова и др., на равных вели с ними разговор. А если было надо, копали грядки, чистили от снега дорожки, рыли картофель или возились в саду – наш шеф был большой сторонник трудового воспитания. Этому сам подавал пример, а мы все были его учениками независимо от рангов и званий. Он занимался на даче пчеловодством, выращивал цветы, скрещивал разные сорта яблок. В 50-е гг. он одним из первых поставил актуальную и сегодня проблему воспитания трудолюбия у детей, описал свой военный опыт руководства детскими домами в интересной книге «Записки воспитателя».

Мы обязательно, где бы ни были, стремились приехать на его день рождения – 20 января в заснеженное Внуково, посидеть за гостеприимным

столом, пообщаться, побродить по лесу. Иван Фомич всегда интересовался нашими делами, гордился успехами. Он всегда подавал пример бескорыстного служения делу. Книги он всегда подписывал так: «Ученику от учителя». Последний раз мы собрались во Внуково в 1995 году, на 100-летний юбилей, и возложили цветы на его заснеженную могилу.

Общение с Учителем, встречи учеников сыграли важную роль не только в научном становлении, но и в жизни. Неписанным законом «школы» была взаимопомощь и поддержка, рождавшая уверенность в том, что ты ее получишь, когда тебе это понадобится. Так оно и было. И сейчас, на склоне лет, я по-прежнему преклоняю голову перед своим Учителем и стремлюсь следовать его принципам общения с моими учениками.

БИБЛИОГРАФИЯ

ТРУДЫ Е. Г. ОСОВСКОГО

ЛИТЕРАТУРА О Е. Г. ОСОВСКОМ

ТРУДЫ Е. Г. ОСОВСКОГО

1961

1. Школьная техническая станция // Семья и школа. 1961. № 5.

1963

2. Возникновение и становление школы ФЗУ // История трудового и политехнического обучения: Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. Т. 177. М., 1963.
3. Возникновение и становление школы ФЗУ (1918 – 1922) // Доклады АПН РСФСР. М., 1963. № 5.

4. Соединение обучения с производительным трудом в опыте школы ФЗУ // Материалы I научной конференции. Вологда: Вологодское кн. изд-во, 1963.

5. Из истории школы ФЗУ (1923 – 1933 гг.) // Материалы I научной конференции. Вологда: Вологодское кн. изд-во, 1963.

1964

6. Утверждение и развитие школы ФЗУ как массовой профессионально-политехнической школы (1923 – 1933). Сообщение 2 // Новые исследования в педагогических науках. М.: АПН РСФСР, 1964. № 133.

7. Возникновение и развитие школы фабрично-заводского ученичества (1916 – 1933 гг.): автореферат. М.: МГПИ им. Ленина, 1964.

8. Профессиональное обучение в ГДР // Сов. педагогика. 1964. № 1 (соавтор Н. Воробьев).

9. Некоторые вопросы профессионального образования в ГДР // Проф.-техн. образование. 1964. № 12 (соавтор Н. Воробьев).

10. Политехническое обучение в школе ФЗУ (1920 – 1940) // Материалы межвузовской конференции по итогам научной работы за 1964 год. Вып. УШ. Вологда: Сев. - Зап. кн. изд-во, 1964.

1966

11. Развитие школы ФЗУ как выраженной профессиональной школы при предприятии (1933 – 1940): Сообщение 3 // Новые исследования в пед. науках. М.: Просвещение, 1966.

12. Луначарский в Череповце // А.С. Бланк и А.В. Катанников «Череповец». Вологда: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1966.

13. Урок просится в эфир // Учительская газета. 1966. 13 сентября.

1967

14. Производственное обучение в школе ФЗУ // Межвузовская конференция по итогам научной работы за 1963 г. Вологда: Вологодское кн. изд-во, 1967.

15. Развитие и упрочение системы школы ФЗУ в 1923 – 1933 гг. // Трудовое обучение и воспитание: Ученые записки ЛГПИ им. Герцена. Л., 1967.

16. Роль Н.К. Крупской в строительстве социалистической профессиональной школы. Монография. М.: Высшая школа, 1967.

17. Школьное радиовещание за рубежом // Сов. педагогика. 1967. № 8.

18. Радио и урок // Начальная школа. 1967. № 7.

19. Вопросы начального обучения и воспитания (отв. редактор). Вологда: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1967.

20. Студенту-вожатому пионерского лагеря // Методические указания; Череповецкий гос. пед. ин-т. Череповец: ЧГПИ, 1967.

1968

21. Малоизвестная статья Н.К. Крупской «Задачи пролетариата в деле народного образования» (публикация источника и комментариев) // Начальное образование. 1968.

22. Использование радио в связи с уроками природоведения // Технические средства обучения в школе и в вузе. Вологда: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1968 (соавтор Н. Соколова).

23. В помощь студенту-вожатому пионерского лагеря // Методические материалы. Саранск, 1968.

1969

24. Во имя жизни (об известном хирурге Н.М. Амосове) // Вологжане в науке и технике. Вологда: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1969.

25. Некоторые вопросы учебного радиовещания в капиталистических странах // Межвузовское совещание по вопросам сравнительной педагогики. М.: Изд-во МГПИ. им. Ленина, 1969.

26. Н.К. Крупская о развитии профессионального образования (на нем. яз.). Берусфсбилдунг (ГДР). 1969. № 2.

27. Основные принципы социалистического профессионального образования (глава монографии) // Педагогические взгляды и деятельность Н.К. Крупской. М.: Просвещение, 1969.

28. Н.К. Крупская – выдающийся государственный и партийный деятель, организатор и теоретик советской школы. Саранск: Знание, 1969.

29. Н.К. Крупская и профессионально-техническая школа // М.: Профтехобразование, 1969. № 2.

1970

30. Поиск продолжается // Народное образование. 1970. №10.

31. Ленинские идеи профессионально-технического образования (на болг. яз.) // Профессиональное образование. 1970. № 4.

32. Тебе, вожатый! // Методические материалы в помощь студенту-вожатому пионерского лагеря. Саранск, 1970 (составитель и редактор).

33. К вопросу о возникновении школы ФЗУ // Новые исследования в пед. науках: В 2 т. М., 1970.

34. Значение Н.К. Крупской – друга и соратника Ленина – в развитии советского профессионально-технического образования // Основы социалистического профессионального образования: К 100-летию со дня рождения В.И. Ленина (на нем. яз.) // Науч. тр. Немецкого ин-та проф. образования. 1970. № 2.

1971

35. К вопросу о профессиограмме советского учителя // Сов. педагогика. 1971. № 3.

1972

36. Профессионально-техническое образование в СССР (1917 – 1972 гг.) // ВНИИ профтехобразования. Л., 1972.

37. Воспитание трудовой и общественной активности учащихся в опыте школ ФЗУ. 1918 – 1940 // Ученые записки Горьковского гос. пед. ин-та. Вып. 135. Горький, 1972.

38. Полезное исследование по истории профессиональной школы (рецензия) // Профтехобразование. 1972. № 11.

39. Опыт проблемных исследований // Сов. педагогика. 1972. № 11.

1973

40. Радиопередача (глава монографии) // Технические средства обучения. М.: Педагогика, 1973.

41. Н.К. Крупская и Мордовия // Краеведение Мордовии. Саранск: Мордкиз, 1973.

42. Рассказы из истории Мордовии: Учебное пособие для 4 класса. Саранск: Мордкиз, 1973.

1974

43. Н.К. Крупская о профессионально-технической подготовке квалифицированной рабочей силы: Монография. М: Высшая школа, 1974.

44. Актуальные проблемы профессионально-технического образования в СССР: вопросы методологии исследований и истории. Горький: ГГПИ, 1974 (отв. редактор сборника, автор).

45. О некоторых теоретических проблемах исследований в области истории профессионально-технического образования в СССР // Актуальные проблемы профессионально-технического образования в СССР: вопросы методологии исследований и истории. Горький: ГГПИ, 1974.

46. В.И. Ленин и становление профессионально-технического образования в СССР // Актуальные проблемы профессионально-технического образования в СССР: вопросы методологии исследований и истории. Горький: ГГПИ, 1974.

47. Настоящий коллектив рождается в труде // Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения в советской педагогике и школе. Вып. 1. Вологда: Вологодское кн. изд-во, 1974.

48. К.Д. Ушинский о профессиональном образовании // К.Д. Ушинский и современные проблемы просвещения: Материалы научной конференции, посвященной 150-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. Чебоксары: ЦС Педобщества РСФСР, 1974.

49. К.Д. Ушинский о трудовом обучении и профессиональном образовании // Проф. тех. образование. 1974. № 6.

50. Ленин о профессионально-техническом образовании молодежи // Проблемы образования молодежи в развитом обществе: Тезисы докладов и выступлений Всесоюзной научной конференции «Ленин и молодежь». Секция 6. М., 1974.

1975

51. Из истории борьбы за политехническое направление профессионально-технической школы (1918 – 1920) // Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения в истории советской школы и педагогики. Вып.1. Вологда: ВГПИ, 1975.

52. К вопросу о системе общественно-педагогической деятельности студентов // Вопросы содержания и организации педагогической практики: Материалы Всесоюзного совещания по педпрактике. Белград, 1975.

53. Ленинские идеи профессионально-технического образования – методологическая основа строительства советской профтехшколы // Методологические основы исследований в области педагогики и психологии профтехобразования: Материалы всесоюзной теоретической конференции. Киев – М.: АПН СССР, 1975.

54. Актуальные вопросы методологии и методики научных исследований по истории профессионально-технического образования в СССР // Методологические основы исследований в области педагогики и психологии профтехобразования: Материалы всесоюзной теоретической конференции. Киев. – М.: АПН СССР, 1975.

55. И политически, и экономически нам нужно техническое образование. К 100-летию со дня рождения А.В. Луначарского // Профтехобразование. 1975. № 11.

1976

56. Политехническое направление профтехобразования как принцип советской системы подготовки рабочих кадров (20 – 30-е гг.) // Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения в истории советской педагогики и школы. Вып. III. Вологда: ВГПИ, 1976.

57. Проблема методов производственного обучения и профессиональной педагогике 20 – 30-х годов // Профессионально-техническое образование и трудовое воспитание учащихся: Научные труды Курского гос. пед. ин-та. Т. 51 (144). Курск: КГПИ, 1976.

58. Земля моя, Мордовия! // Учебное пособие по истории и природоведению для 3 – 4 классов. Саранск: Мордкиз, 1976.

59. История педагогических учений и систем в области профессионально-технического образования (программа исследований) //

Проблематика научных исследований по педагогике, психологии и экономике профтехобразования. М.: АПН СССР, 1976.

1977

60. Инструктивно-методические материалы по педагогической практике студентов. Саранск, 1977 (редактор).

61. Социально-педагогические проблемы шефства кадровых рабочих над молодыми производственниками в годы строительства социализма в СССР (1918 – 1937 гг.) // Педагогические основы наставничества: Материалы теоретической конференции (Казань, 1977). Ч. 1. М.: АПН СССР, 1977.

1978

62. В.И. Смирнов. Рядом с наставником // М.: Сов. Россия, 1978.

63. К истории разработки психологических проблем профтехобразования (20 – 30-е гг.) // Вопросы психологии труда и профтехобразования. Иркутск: ИГПИ, 1978.

1979

64. О теории политехнизма в профессиональной педагогике 20 – 30-х гг. Политехнический принцип в подготовке рабочих высокой квалификации // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.: ЦС Пед. общ-ва РСФСР, 1979.

65. Н.К. Крупская – выдающийся деятель народного образования СССР. // Методическая лекция. Саранск: Мордов. организация общ-ва «Знание», 1979.

66. Управление народным образованием в СССР // Орлов А.А. Управление средней общеобразовательной школой: Учебно-методическое пособие для студентов заочного отделения пединститута. М.: Просвещение, 1979.

67. Органы внутришкольного управления // Орлов А.А. Управление средней общеобразовательной школой: Учебно-методическое пособие для студентов заочного отделения пединститута. М.: Просвещение, 1979.

68. Очаг просвещения мордовского народа // Солнечный край: Литературно-художественный сборник. Саранск: Модкиз, 1979.

69. Глубже связать специальное образование с общим: К 100-летию со дня рождения Н.К. Крупской // Профтехобразование. 1979. № 2.

70. Опыт трудового воспитания в военные годы // Школа и производство. 1979. № 2.

1980

71. Некоторые вопросы теории и методики комплексного подхода к процессу воспитания // Комплексный подход к воспитанию. Саранск: Мордкиз, 1980.

72. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917 – 1940 г.). М.: Высшая школа, 1980.

73. Ленинскому декрету о Главпрофобре – 60 лет // Проф. тех. образование. 1980. № 1.

74. Педагогическая наука – практике // Проф. тех. образование 1980. № 4.

75. Говорят документы // Проф. тех. образование. 1980. № 10.

76. Проблемы профессиографии молодого поколения рабочего класса в советской науке 20 – 30-х гг. // Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения в истории советской школы и педагогики. М.: МОПИ им. Крупской, 1980.

1981

77. Политические, социально-экономические и педагогические истоки наставничества // Педагогика наставничества. М.: Сов. Россия, 1981.

78. Роль Центрального института труда в развитии профессиональной педагогики в СССР (1920 – 1940 гг.) // Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения в истории советской педагогики и школы. М., 1981.

79. Тимошина Т.Г. Использование устно-поэтического творчества мордовского народа в воспитании доброты и отзывчивости у младших школьников. Саранск, 1981 (научный редактор).

80. Советкин Ф.Ф. Рецензия на книгу М.Е. Евсевьева «Мордовская грамматика» (публикация архивного документа) // Советкин Ф.Ф. Избр. тр. Т. 3. Саранск: Мордкиз, 1981.

81. Комплексный план коммунистического воспитания студентов на весь период обучения (МГПИ им. М.Е. Евсевьева). Саранск, 1981.

82. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917 – 1940): Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Казань, 1981.

83. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. М.: Педагогика, 1981. (член редколлегии, научный редактор, автор, составитель библиографии)

84. Разработка теоретических основ профессионально-технического образования (глава монографии) // Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. М.: Педагогика, 1981.

85. В.И. Ленин и становление профессионально-технического образования в СССР (глава монографии) // Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. М.: Педагогика, 1981.

86. Профессионально-техническое образование в СССР в период восстановления и социалистической реконструкции народного хозяйства (1921 – 1933) // Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. М.: Педагогика, 1981.

87. Подготовка квалифицированных рабочих в период завершения социалистической реконструкции народного хозяйства и победы социализма в СССР (1933 – 1940) (глава монографии) // Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. М.: Педагогика, 1981.

88. Политика Коммунистической партии и Советского правительства в области подготовки квалифицированных рабочих в условиях развитого социализма (глава монографии) // Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. М.: Педагогика, 1981 (соавтор С.Я. Батышев).

89. Воспитательная работа в учебных заведениях профтехобразования. // Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. М.: Педагогика, 1981 (соавтор С.Я. Батышев).

1982

90. У истоков советской профессионально-технической педагогики: К 100-летию со дня рождения А.К. Гастева // Профтехобразование. 1982. № 10.

91. Самостоятельная работа студентов-заочников по курсу «История педагогики»: Метод. рекомендации. Саранск, 1982.

1983

92. Вопросы истории профессионально-технического образования: Материалы симпозиума. М.: ЦС Пед. общ-ва РСФСР, 1983 (научный редактор коллективной монографии).

93. Вопросы периодизации истории профтехобразования СССР (раздел монографии) // Вопросы истории профессионально-технического образования: Материалы симпозиума. М.: ЦС Пед. общ-ва РСФСР, 1983.

94. Формирование социалистической концепции профтехобразования СССР (раздел монографии) // Вопросы истории профессионально-технического образования: Материалы симпозиума. М.: ЦС Пед. общ-ва РСФСР, 1983.

95. Рассказы из истории Мордовии: Учебное пособие для 4 класса. Изд. 2-е доп. и испр. Саранск: Мордкиз, 1983.

96. Воспитательная деятельность мастера профтехучилища // Сов. педагогика. 1983. № 5.

96. II съезд РСДРП и вопросы труда и образования молодых рабочих // Сов. педагогика. 1983. № 7.

97. Училищу – 100 лет // Проф. тех. образование. 1983. № 9 (соавтор Э. Агапова).

1984

97. Программа для самообразования инженерно-педагогических кадров профессионально-технического образования по истории общей и профессионально-технической педагогики. М.: Высшая школа, 1984 (автор раздела по истории советской школы, руководитель коллектива).

98. Музей М.Е. Евсевьева: Путеводитель по музею. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1984 (научный редактор).

99. История профессионально-технического образования: итоги, задачи, проблемы // Профтехобразование. 1984. № 5 (соавтор С.Я. Батышев).

100. Формирование социалистической концепции профессионально-технического образования как историко-педагогическая проблема: Материалы республиканской научно-методической конференции. Баку: АзПИ им. Ленина, 1984.

101. Социалистическая интеграция в действии // Профтехобразование. 1984. № 6.

102. Воспитание общественной активности учащихся школ ФЗУ // Теория и практика общественной активности учащихся в 20 – 30-е годы. М.: МГПИ им. Ленина, 1984.

1985

103. Н.К. Крупская – организатор и теоретик профессионального образования. // Сов. педагогика. 1985. № 2.

104. Инструктивно-методические материалы по педагогической практике. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1985 (отв. ред., соавтор).

105. Д. Бубрих. Отличия русского языка от мордовского: архивная публикация // Проблемы мордовско-русского билингвизма. Саранск: Мордкиз, 1985.

106. Методические материалы по педпрактике студентов-заочников Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1985 (редактор, соавтор).

107. Роль студенческой группы в формировании социальной активности будущего учителя // Формирование социальной активности личности учителя: Межвуз. сб. / Под ред. В. А. Сластенина. М.: МГПИ им. Ленина, 1985.

1986

108. Учебно-воспитательная работа в средних ПТУ: Программа для пединститутов. Сб. 3. М.: Просвещение, 1986.

109. Просветители и педагоги Мордовского края. Саранск: Мордкиз, 1986 (ред., составитель, автор предисловия, словарных статей)
110. М. Е. Евсевьев // Просветители и педагоги Мордовского края Саранск: Мордкиз, 1986 (соавтор М. Т. Бибин)
111. Г. К. Ульянов // Просветители и педагоги Мордовского края. Саранск: Мордкиз, 1986.
112. Н. К. Крупская // Просветители и педагоги Мордовского края. Саранск: Мордкиз, 1986.
113. «Сельская малокомплектная школа Мордовии»: Комплексная целевая программа. Саранск: МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 1986.
113. Программа комплексного исследования проблемы «Совершенствование учебно-воспитательного процесса в сельской малокомплектной школе». Смоленск: СПГИ им. К. Маркса, 1986.
114. Методика воспитательной работы // Проект программы для пединститутов «Учебно-воспитательная работа в СПТУ». М.: Просвещение, 1986.
115. Проблемы наставничества: выступление на заседании «круглого стола» // Сов. педагогика. 1986. № 5.
116. Новое о Степане Эрзе // Сов. Мордовия. 1986. 11 декабря.

1987

117. Уставу школы – энергию ускорения // Сов. Мордовия. 1987. 15 апреля.
118. Целевая программа «Сельская малокомплектная школа» // Сов. педагогика. 1987. № 7.
119. Методика воспитательной работы // Программы для пединститутов. Сб. 22. М.: Просвещение, 1987.
120. О состоянии и перспективах научных исследований по истории профтехобразования: 3-я сессия Научного Совета по проблемам изучения школы и педагогики // Сов. педагогика. 1987. № 10.
121. О состоянии и перспективах научных исследований по истории профтехобразования: 3-я сессия Научного Совета по проблемам изучения школы и педагогики (ротапринт): Тезисы доклада для обсуждения. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1987 (соавтор Н.Н. Кузьмин).
122. Целевая исследовательская программа «Сельская малокомплектная школа» // Проблемы прогнозирования непрерывного образования. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1987.

1988

123. Лицом к ученику // Сов. Мордовия. 1988. 20 января.

124. Организация самостоятельной работы студентов: Метод. рекомендации. Саранск: МГПИ им. Евсевьева, 1988 (отв. редактор)

125. Методические материалы по подготовке и проведению Всероссийской олимпиады «Студент и НТП» по педагогике для студентов пединститутов и университетов / М-во народного образования РСФСР; Республиканский Совет по НИРС; МГПИ им. М.Е. Евсевьева. Саранск, 1988 (научный редактор).

126. Марксова концепция профессиональной подготовки рабочих // Сов. педагогика. 1988. № 8.

127. И.Я. Яковлев и М.Е. Евсевьев: проблема педагогических связей // Педагогическое наследие И.Я. Яковлева и его использование в современной школе: Тезисы докладов республиканской конференции. Чебоксары: ЧГПИ им. Яковлева, 1988.

128. Актуальные проблемы профессионального образования в педагогическом наследии Н.К. Крупской // Идеиное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы: Тезисы Всесоюзной науч.-практ. конференции. М., 1988.

1989

129. Сын своего народа: Авксентий Юртов – автор первого мордовского букваря // Сов. Мордовия. 1989. 13 апреля.

130. Макар Евсевьевич Евсевьев – первый мордовский ученый, просветитель и педагог: Методическая лекция. К 125-летию со дня рождения М.Е. Евсевьева // Мордов. организация общ-ва «Знание», Мордов. отделение педагогического общества РСФСР. Саранск, 1989.

131. Сельская малокомплектная школа как объект научного исследования // Совершенствование работы сельской школы. Смоленск, 1989.

1990

132. Проблемы трудового воспитания и профессионального образования в советской педагогике (20-е гг.) // Школа и производство. 1990. № 2.

133. Проблемы трудового воспитания и профессионального образования в советской педагогике (30 – 50-е гг.) // Школа и производство. 1990. № 3.

134. Проблемы трудового воспитания и профессионального образования в советской педагогике (60 – 80-е гг.) // Школа и производство. 1990. № 5.

135. Учебно-воспитательная работа в профтехучилище: Программа спецкурса для всех специальностей. М.: МО РСФСР, 1990.

136. Новые материалы о С.Д. Эрзе // Художественно-эстетические ценности в системе культуры. Саранск: МГУ им. Н.П. Огарева, 1990.

137. Материалы по истории профтехобразования в СССР // Из истории отечественного профтехобразования (1701 – 1988): Справочно-библиогр. материалы / М-во народного образования РСФСР; Музей истории ПТО Ленинграда и Ленинградской обл. Ленинград, 1990.

1991

138. Урок в сельской малокомплектной школе (V – IX кл.): Учебное пособие. Смоленск, 1991 (автор, составитель, научный редактор).

139. Педагогические основы МКШ // Урок в сельской малокомплектной школе (V – IX кл.). Смоленск, 1991 (соавтор Э. Р. Рахманов).

140. Эрзянь буквареньть теицязо // Чилисема. 1991. № 4.

141. Кафедра педагогики и журнал // Сов. педагогика. 1991. № 5.

142. Взаимодействие педагогической теории и практики: регионально-национальный аспект // Тезисы докладов Всесоюзных педагогических чтений «Взаимодействие педагогической теории и практики в условиях перестройки» (Волго-Вятский регион). Н. Новгород, 1991.

143. Национальное и общечеловеческое в педагогических воззрениях мордовского просветителя М.Е. Евсевьева // Общечеловеческое и национальное в историко-педагогическом процессе. М., 1991.

144. Словник по просвещению, народному образованию и педагогическим наукам и комментарий. Персоналии // Вестник Мордовского университета. 1991. № 2.

145. Берегово-Сырес. 2-кл. училище // Вестник Мордовского университета. 1991. № 2.

146. М.Н. Петров. // Вестник Мордовского университета. 1991. № 3.

147. Сабур-Мачкасское ремесленное училище // Вестник Мордовского университета 1991. № 3.

148. А.Ф. Юртов. // Вестник Мордовского университета. 1991. № 4.

149. Саранская земская почта // Вестник Мордовского университета. 1991. № 5.

150. Школа для малолетних // Вестник Мордовского университета. 1991. № 6.

151. В.Х. Хохряков. // Вестник Мордовского университета. 1991. № 2.

152. Народное образование в Мордовском крае (дореволюционный период) // Вестник Мордовского университета. 1991. № 4.

153. А.Ф. Можаровский // Вестник Мордовского университета. 1991. № 7.

154. Н.В. Никольский // Вестник Мордовского университета. 1991. № 8.

155. Переводческая комиссия ПМС при Братстве св. Гурия. // Вестник Мордовского университета. 1991. № 9.

156. А.И. Тюменев // Вестник Мордовского университета. 1991. № 9.

157. Н.П. Барсов // Вестник Мордовского университета. 1991. № 1.

1992

158. Альтернативная педагогика 20-х гг. // Педагогика. 1992. № 3 – 4.

159. Современные проблемы психолого-педагогических наук. // Материалы семинаров. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1992 (составитель, редактор).

160. Современные проблемы психолого-педагогических наук. // Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1992 (составитель, редактор).

161. М.М. Бахтин и некоторые вопросы педагогики // Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1992 (соавтор О.Е. Осовский).

162. М.М. Бахтин и некоторые вопросы психологии // Бахтинский сборник – 2. М., 1992 (соавтор О.Е. Осовский).

163. Научное наследие М.Е. Евсевьева и современность // Межвуз. сб. науч. тр. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1992 (отв. редактор, автор).

164. М.Е. Евсевьев – первый мордовский просветитель и педагог // Научное наследие М.Е. Евсевьева и современность: Межвуз. сб. науч. тр. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1992.

165. А.Ф. Юртов – учитель Евсевьева // Научное наследие М.Е. Евсевьева и современность: Межвуз. сб. науч. тр. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1992.

166. М.Е. Евсевьев – фотограф // Научное наследие М.Е. Евсевьева и современность: Межвуз. сб. науч. тр. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1992.

167. Н.П. Барсов. // Вестник Мордовского университета. 1992. № 1.

168. Журнал «Русская школа за рубежом» как историко-педагогический источник изучения теории и практики отечественного образования в условиях эмиграции // Современные проблемы историко-педагогических исследований. XII сессия научного Совета РАО. М.: РАО, 1992.

169. Детский труд и образование детей рабочих в России конца XIX – нач. XX в. как историко-педагогическая проблема // Современные проблемы историко-педагогических исследований. XII сессия научного Совета РАО. М.: РАО, 1992 (соавтор Н.И. Еналеева).

1993

170. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Вып. 3. Саранск: МГПИ, 1993 (редактор).

171. Монотехнизм: из истории альтернативной педагогики 1920-х годов // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Вып. 3. Саранск: МГПИ, 1993.

172. С.И. Гессен: странности судьбы // Педагогика. 1993. № 6.
173. Роль Н.И. Ильминского в создании учебной литературы для нерусских народов Поволжья // Культурные традиции этносов Повол.-Урал. региона и проблемы современного образования. М., 1993.
174. Историко-педагогическая концепция С.И. Гессена // Историко-педагогический процесс и современные проблемы образования: Тезисы XIV Научного Совета по историко-педагогическим проблемам. М.: РАО, 1993.
175. М.Е. Евсевьев и Неофилологическое общество // Филологические заметки. Саранск, 1993.
176. Проблемы социализации личности в педагогической системе ЦИТа // Социализация личности: исторический опыт советского периода и современные тенденции. М.: РАО, 1993.
177. Е.Н. Андреев; О.Г. Аникст; С.А.Владимирский; М.К. Горбунова-Каблукова; В.И. Гриневецкий; Г.Ф. Гринько; В.К. Делла-Вос; А.С.Ершов; Б.Г. Козелев; В.Ф. Ленгник; Миссионерские школы; Монотехнизм; Мордовия; По происхождению мордвин (о М.Н. Петрове) // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. М.: БСЭ, 1993.

1994

178. Г.К. Ульянов: неизвестная страница биографии (к 120-летию со дня рождения) // Вестник Мордовского университета. 1994. № 4.
179. Проблема ценностей в философско-педагогической концепции С.И. Гессена // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. М.: РАО, 1994.
180. С.И. Гессен: свобода и ненасилие в концепции педагогического идеализма 10 – 20-е гг. XX в. // Тезисы докладов VII Международной конференции по педагогике ненасилия. Ч. 1. СПб.: РПГУ, 1994.
181. В.В. Бажанов; Н.П. Барсов; И.Я. Бондяков; В.З. Варламов; М.Е. Евсевьев; И.В. Ишерский; А.Ф. Можаровский; П.П. Масловский; М.И. Наумкин; Н.В. Никольский; М.Н. Петров; Г.К. Ульянов; А.И. Тюменев; В.Х. Хохряков; А.Ф. Юртов // История Мордовии в лицах: Биографические очерки. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1994.
182. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: Тезисы Всероссийской научной конференции по проекту «Национальная школа России» Саранск: МГПИ, 1994 (составитель, отв. редактор).
183. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: состояние и проблемы исследований // Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: Тезисы Всероссийской научной конференции по проекту «Национальная школа России». Саранск: МГПИ, 1994.
184. С.И. Гессен – видный педагог и философ Российского Зарубежья 1887 – 1990 // Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: Тезисы Всероссийской научной конференции по проекту «Национальная школа России». Саранск: МГПИ, 1994.

185. М.М. Бахтин и проблемы развития педагогической науки // М.М. Бахтин и перспективы гуманитарных наук: Материалы межвуз. конференции. Москва: Витебск, 1994.

186. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 3. Саранск: МГПИ, 1994 (научный редактор).

1995

187. А.Ф. Юртов – предтеча мордовского просветительства: Материалы к лекции. Саранск: МГПИ, 1995.

188. У истоков мордовского просветительства: А.Ф. Юртов. М.Е. Евсевьев // Мордовское просветительство: истоки, проблемы, направления развития // Материалы Республиканской научной конференции. Саранск: МГПИ, 1995.

189. Лекции по истории отечественной педагогики: Учебное пособие. М.: ТЦ «Сфера», 1995 (соавторы Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова).

190. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья // Образование и педагогика Российского Зарубежья: Сб. ст. М.: ИНПО МО РФ, 1995.

191. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья // Педагогика. 1995. № 3.

192. С.И. Гессен: жизнь, судьба, педагогическое наследие // Научные труды ИНПО МО РФ. Т. 2. М.: ИНПО МО РФ, 1995.

193. Диалогизм М.М. Бахтина и проблемы педагогической культуры учителя // Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность. М.: НИИ ТОиП РАО, 1995.

194. Современные проблемы психолого-педагогических наук // Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 4. Саранск: МГПИ, 1995 (научный редактор).

195. Диалогизм Бахтина и педагогическая культура учителя // М. Бахтин и гуманитарное мышление на пороге XXI века: Тезисы II Саранских международных бахтинских чтений: в 2-х ч. Ч. 1. Саранск: МГУ, 1995.

196. К вопросу об эволюции педагогических взглядов В.В. Зеньковского // История образования: наука и учебный предмет // Материалы Федеральной научной конференции. Н. Новгород, 1995.

197. Проблемы философии образования: «Круглый стол» // Вопросы философии. 1995. № 11.

1996

198. Современные проблемы психолого-педагогических наук // Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 5. Саранск: МГПИ, 1996 (научный редактор).

199. Г.Я. Трошин – деятель общественно-педагогического движения Российского Зарубежья // Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 5. Саранск: МГПИ, 1996.

200. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Вып. 6. Саранск: МГПИ, 1996 (научный редактор).
201. Психологи Российского Зарубежья (20 – 50-е гг. XX в.): И.И. Лапшин, Н.П. Лосский, П.А. Сорокин, С.И. Четвериков: Материалы к «Психологическому словарю» // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Вып. 6. Саранск: МГПИ, 1996.
202. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Вып. 7. Саранск: МГПИ, 1996 (научный редактор).
203. Провозвестники русской космической педагогики: Е.И. и Н.К. Рерихи // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Вып. 7. Саранск: МГПИ, 1996.
204. Социально-исторические предпосылки развития педагогической мысли Российского Зарубежья (20-30-х гг. XX в.) // Живые педагогические идеи: к 70-летию со дня рождения А.В. Плеханова. Владимир, 1996.
205. Слово об ученом: Воспоминания об А.В. Плеханове // Живые педагогические идеи: к 70-летию со дня рождения А.В. Плеханова. Владимир, 1996.
206. Воспитательная система детского дома: концепция и опыт И.Ф. Сवादковского в годы Великой Отечественной войны (1941 – 1943) // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается / Под ред. Л.И. Новиковой и др. М.: НИИ ТОИП РАО, 1996.
207. Педагогика Российского Зарубежья 20 – 50-е гг. XX в. // Педагогическое обозрение. 1996. № 4.
208. Н.О. Лосский – Л.С. Выготский: неслышный диалог // Вопросы психологии. 1996. № 6.
209. Методические рекомендации для студентов заочников отделения по курсу «Истории образования и педагогической мысли». Саранск: МГПИ, 1996 (научный редактор, соавтор).
210. Образование и педагогическая мысль в Мордовском крае с древнейших времен до наших дней // Программа спецкурса. Саранск: МГПИ, 1996.
211. Педагогика. Программа государственной аттестации. Саранск: МГПИ, 1996 (научный редактор, соавторы Ю.В. Варданян, Т.И. Шукшина).
212. Социальная педагогика (авторская программа). Саранск: МГУ, 1996.
213. Варданян Ю.В., Шукшина Т.И. Сборник контрольных заданий по педагогике для студентов заочной формы обучения. Саранск: МГПИ, 1996 (научный редактор).
214. Шукшина Т.И. Основы управления образованием. // Программа курса и методические рекомендации для студентов / Научный редактор Е.Г. Осовский. Саранск: МГПИ, 1996 ((научный редактор).

215. Педагогика. Программа по курсу педагогики для экзамена по кандидатскому минимуму по специальности 13.00.01 – общая педагогика. Саранск: МГПИ, 1996 (соавтор, научный редактор).

216. Педагогика Российского Зарубежья. Хрестоматия: Пособие для пед. ун-тов, ин-тов, колледжей; АпиСН, Моск. психолого-соц. ин-т. М.: Ин-т практ. педагогики, 1996 (соавтор О.Е. Осовский).

217. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 8. Саранск: МГПИ, 1996 (научный редактор).

218. Педагогические технологии проектирования и проведения вузовских олимпиад // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 8. Саранск: МГПИ, 1996.

1997

219. М.Е. Евсевьев – первый мордовский ученый; Художник Ф.В. Сычков (рассказы) // Родиноведение: Учебник для 5 класса. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1997.

220. Страницы истории профессиональной педагогики (раздел учебника) // Профессиональная педагогика: Учебник. / Под ред. акад. С.Я. Батышева. М.: Асс. «Профобразование», 1997.

221. Деятели общественно-педагогического движения и педагоги Российского Зарубежья. 150 биографий (биографические очерки). Саранск. МГПИ, 1997.

222. Современные проблемы психолого-педагогических наук: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 9. Саранск: МГПИ, 1997 (научный редактор).

223. К вопросу о периодизации развития педагогической науки в Российском Зарубежье // Современные проблемы психолого-педагогических наук: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 9. Саранск: МГПИ, 1997.

224. Просвещение и геополитика в Поволжском регионе (2-я пол.19 – нач.20 вв.) // История образование и культура народов Среднего Поволжья // Материалы Всерос. научной конференции. Саранск: МГПИ, 1997.

225. Педагогическая наука в Российском Зарубежье: истоки и ориентиры // Педагогика. 1997. № 4.

226. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: Тезисы II Всерос. науч. конф. Саранск: МГПИ, 1997 (научный редактор, автор, составитель).

227. Социокультурные и исторические факторы развития педагогической мысли в Российском Зарубежье // Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: Тезисы II Всерос. науч. конф. Саранск: МГПИ, 1997.

228. Учебная литература для русской зарубежной школы 20 – 30-х гг. XX в. // Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: Тезисы II Всерос. научной конф. Саранск: МГПИ, 1997 (соавтор: Т.И. Шукшина).

229. И.А. Базанов; С.И. Дергачев; Г.И. Саранцев; В.Х. Хохряков // История Мордовии в лицах Биогр. сб. Кн. 2. Саранск, 1997.

230. Школа-лицей – опыт создания педагогической системы /Научный редактор Е.Г. Осовский. М. – Саранск, 1997. (составитель Ю.П. Митрофанов и др.)

231. Варданян В.А. Теория и практика развития творческого потенциала личности: на материале изодейтельности учащихся художественно-гуманитарной гимназии: Книга для учителя. Саранск, 1997 (научный редактор).

232. Личностно-ориентированная технология проектирования и проведения педагогических олимпиад в вузе. // Методологические и методические проблемы образования личности: Тезисы докладов научно-практической конференции. Киров: КГПУ, 1997 (соавтор Ю.В. Варданян).

233. Всемирный историко-педагогический процесс: история образования и педагогической мысли: Программа курса. М.: Изд. УРАО, 1997.

234. Образование и геополитика: из истории просвещения нерусских народов Поволжья (2-я пол. XIX – нач. XX вв.) // Профессиональное образование. Казанский пед. журнал. 1997 № 3 (соавтор С.В. Грачев).

1998

235. Социальная педагогика: Тематический план, программа, метод. материалы. Тюмень: ТГУ, 1998.

236. Русская высшая школа в анклавах эмиграции (20 – 40-е гг. XX в.) // Регионология. № 1. Саранск, 1998.

237. Современные проблемы психолого-педагогических наук // Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 10. Саранск: МГПИ, 1998 (научный редактор).

238. Дни русской культуры в Российском Зарубежье (20 – 30-е гг. XX в.) // Современные проблемы психолого-педагогических наук: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 10. Саранск: МГПИ, 1998.

239. Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20 – 50-е гг. XX в.: Материалы II Всероссийской научной конференции. Саранск: МГПИ, 1998 (научный редактор, автор, составитель).

240. Российское Зарубежье: педагогическая наука в изгнании // Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20 – 50-е гг. XX в.: Материалы II Всероссийской научной конференции. Саранск: МГПИ, 1998.

241. Педагогическая деятельность и взгляды В.В. Зеньковского // Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20 – 50-е гг. XX в.: Материалы II Всероссийской научной конференции. Саранск: МГПИ. 1998..

242. С.И. Гессен. О понятии и цели нравственного образования (публикация текста). Саранск: МГПИ, 1998.

243. Храмова Г.М.. Мелешина С.В. Теория и практика организации совместно-распределенной деятельности как средства формирования

профессиональной компетентности будущего учителя. Саранск: МГПИ, 1998 (научный редактор).

244. Щербакова Е.В. Целостный педагогический процесс в сельской малокомплектной школе // Программа спецкурса. Саранск: МГПИ, 1998 (научный редактор).

245. Грачев С.В., Зеткина И.А. Вопросы образования и воспитания в русской художественной и мемуарной литературе (2-я пол. XIX – начало XX в.) // Программа спецкурса. Саранск: МГПИ, 1998 (научный редактор).

246. Пушкинские Дни русской культуры в Российском Зарубежье как гуманистический фактор духовного единения эмиграции (20 – 30-е гг. XX в.). М.: ИТОП РАО, 1998.

247. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и опыт реализации (конец XIX – начало XX вв.). М.: ИТОП РАО, 1998.

248. Современные проблемы психолого-педагогических наук: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 11. Саранск: МГПИ, 1998 (научный редактор).

249. К вопросу об источниках формирования педагогики Российского Зарубежья // Современные проблемы психолого-педагогических наук: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 11. Саранск: МГПИ, 1998.

250. Народные училища по Уставу 1786 года в Мордовском крае. // Современные проблемы психолого-педагогических наук: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 11. Саранск: МГПИ, 1998.

251. Сергей Гессен – «terra incognita» русской педагогики // Сибирь. Философия. Образование. Альманах-прил. к журналу «Образование в Сибири». 1998. № 2.

252. С.И. Гессен. О понятии и цели нравственного образования. Томск-Новокузнецк: РАО-НИПК, 1998.

253. Аникст О.Г.; Веселов А.Н.; Владимирский С.А.; Высшие женские курсы; Вышнеградский Н.А.; Гайсинович С.Е.; Ганнт Г.Л.; Гастев А.К.; Главпрофобр; Горнозаводские училища и школы; Горнопромышленные училища и школы; Государственные трудовые резервы; Гриневецкий В.И.; Гринько Г.Ф.; Делла-Вос В.К.; Джилбрет Ф.; Ершов А.С.; Железнодорожные училища; Земские профессиональные учебные заведения; История профессиональной педагогики; Вессель Н.Х.; Козелев Б.Г.; Коммерческие училища; Крупская Н.К.; Кузьмин Н.Н.; Курсы ЦИТА; Лысковский М.В.; Горбунова-Каблукова М.К.; Менделеев Д.И.; Монотехнизм; Моск. общ-во распротр. техн. знаний; Небольсин А.Г.; Панкевич П.Я.; Пистрак М.М.; Постоянная комиссия РТО по техн. Образованию; Проект общего нормального плана промышленного образования в России; Профтехучилища; Реальные училища; Ремесленные училища; Русское техническое общество; Сент-Илер К.К.; Советкин Д.К.; Соймонов М.Ф.; Соломин Г.К.; Стебут И.А.; Съезды по техническому и профессиональному образованию; Учебные (учебно-показательные). Мастерские; Ученичество; Фабрично-заводская

семилетка; Фармаковский В.И.; Форд Генри Христианович П.И.; Центральный институт труда; Циркуль К.Ю.; Чупров А.И.; Школа фабрично-заводского обучения; Школа фабзавуча; Янжул Е.Н.; Янжул И.И.; Шмидт О.Ю. // Энциклопедия профессионального образования. В 3-х т. Под ред. С.Я. Батышева. Том 1 – 3. М.: АПО, 1998.

1999

254. Проектирование и проведение педагогических олимпиад в вузе: личностно-ориентированная технология // Наука и школа. 1999. № 1 (соавтор Ю.В. Варданян).

255. Педагогическая библиография Российского Зарубежья. Саранск: МГПИ, 1999 (редактор, соавтор).

256. Опыт педагогической библиографии Российского Зарубежья: вступ. статья // Педагогическая библиография Российского Зарубежья. Саранск: МГПИ, 1999.

257. Философия и история образования: Программа курса / Научный редактор Е.Г. Осовский. Саранск: МГПИ, 1999 (соавторы Грачев С.В., Зеткина И.А.).

258. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 12. Саранск: МГПИ, 1999 (научный редактор).

259. Педагогическая деятельность и взгляды Д.К. Советкина // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 12. Саранск: МГПИ, 1999.

260. Страницы истории профессиональной педагогики (раздел учебника). Профессиональная педагогика: Учебник / Под ред. акад. С.Я. Батышева. 2-е изд. доп. М: Асс. «Профобразование», 1999. С. 24.

261. Шукшина Т.И. Научные основы управления школой: Программа курса. Саранск: МГПИ, 1999 (научный редактор).

262. Татьяна Т.В. Технологии педагогического общения: Программа курса. Саранск: МГПИ, 1999 (научный редактор).

263. Неболсин А.Г.; Петяев И.М.; Ряппо Я.П.; Русское техническое общество; Сент-Иллер К.К.; Формаковский В.М.; Хохряков В.Х.; Христианович П.П.; ЦИТ; Цируль; Шмидт О.Ю.; Юртов А.Ф.; Янжул Е.; Янжул И.; Гессен С.И.; Зеньковский В.В. // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. М.: БРЭ, 1999.

264. Образование в Мордовском крае: история и современность. К 200-летию светских образовательных учреждений в крае: Тезисы региональной науч.-практ. конф. (Саранск. 16 дек. 1998 г.). Саранск: МГПИ, 1999 (научный редактор).

265. Становление светского образования – важная веха в истории Мордовского края // Образование в Мордовском крае: история и современность. К 200-летию светских образовательных учреждений в крае:

Тезисы региональной науч.-практ. конф. (Саранск, 16 дек. 1998 г.). Саранск: МГПИ, 1999.

266. Русская высшая школа и студенчество в эмиграции // Педагогика. 1999. № 4.

267. Организация внешкольного образования в условиях эмиграции «первой волны» (20 – 30-е гг.) // Дополнительное образование. 1999. № 2.

268. Педагогическое наследие российской эмиграции (20 – 50-е гг.) // Магистр. 1999. № 1.

269. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 13. Саранск: МГПИ, 1999 (научный редактор).

270. Личность и свобода в философско-педагогическом наследии С.И. Гессена // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 13. Саранск: МГПИ, 1999.

271. Гуманистическая педагогика Сергея Гессена. Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. Казань, 1999. № 4.

2000

272. Гессен С.И.; Ершов М.Н.; Зеньковский В.В.; Лапшин И.И.; Лосский Н.О.; Педагогика русского космизма; Сорокин П.А.; Рерих Е.И.; Рерих Н.К.; Трошин Г.Я.; Четвериков С.И. // Словарь-справочник по отечественной социальной педагогике / Под ред. С.А. Завражина. Владимир, 2000.

273. История профессионально-технического образования в России: Колл. монография; главы 1 – 8 / Под ред. С.Я. Батышева. М.: Ассоциация проф. образования, 2000.

274. С.И. Гессен. Педагогические сочинения // Сб. избр. произв. М. – Саранск, 2000 (составитель, соавтор вступ. ст. и комментариев).

275. Педагогическая деятельность и взгляды Г.Я. Трошина // Профессиональное образование. Казанский пед. журнал. Казань, 2000. № 1.

276. Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья. 20 – 50-е гг. XX в. М. – Саранск: МГПИ им. Евсевьева – РГНФ, 2000 (составитель, научный редактор, автор введения и глав).

277. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 14. Саранск: МГПИ, 2000. (научный редактор).

278. «Основы педагогики» Сергея Гессена: к истории замысла. // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 14. Саранск: МГПИ, 2000.

279. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 15. Саранск: МГПИ, 2000. (научный редактор).

280. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 16. Саранск: МГПИ, 2000. (научный редактор).

281. Православная педагогика // Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья. Саранск, 2000 (соавторы Е.В. Кирдяшова, В.М. Мальцева).

2001

282. Очерки истории и педагогической мысли Мордовского края (середина XVI – начало XX в.): Колл. монография / Росс. Гуманит. Науч. Фонд; МГПИ им. М.Е. Евсевьева. Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2001 (научный редактор, составитель, автор введения и глав).

283. А.Ф. Юртов – предтеча мордовского просветительства // Очерки истории и педагогической мысли Мордовского края (середина XVI – начало XX в.): Колл. монография / Росс. Гуманит. Науч. Фонд; МГПИ им. М.Е. Евсевьева. Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2001.

284. Просветительская и педагогическая деятельность М.Е. Евсевьева // Очерки истории и педагогической мысли Мордовского края (середина XVI – начало XX в.): Колл. монография / Росс. Гуманит. Науч. Фонд; МГПИ им. М.Е. Евсевьева. Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2001 (соавтор И.А. Зеткина).

285. Среднее образование и профессиональная подготовка в Мордовском крае // Очерки истории и педагогической мысли Мордовского края (середина XVI – начало XX в.): Колл. монография / Росс. Гуманит. Науч. Фонд; МГПИ им. М.Е. Евсевьева. Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2001 (соавтор В.И. Лаптун).

286. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 17. Ч. 1 – 2. Саранск: МГПИ, 2001. Ч. 2 (научный редактор).

287. История профессионального образования России: проблемы методологии исследований // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Вып. 17. Ч. 1. Саранск: МГПИ, 2001. С. 3 – 8.

288. В.В. Зеньковский. Ушинский (публикация статьи) // Педагогика. 2001. № 6.

289. Педагогическая деятельность и взгляды Г.Я. Трошина // Дефектология. 2001.

290. Образование и педагогическая мысль в Мордовском крае XVI – начало XX в.: Сб. документов и материалов. Саранск: МГПИ, 2001 (научный редактор).

291. Грачев С.В. Геополитический подход к истории образования нерусских народов Российской империи. Саранск: МГПИ, 2001 (научный редактор).

292. Республика Мордовия. Образование // Мордовия. Энциклопедия. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2001.

293. Муниципальная программа развития образования г. Саранска на 2001 – 2005 гг. Саранск: ГУО 2001 (научный редактор).

294. Комплекс тематических и биографических статей по проблемам образования // Мордовия. Энциклопедия Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2001 (автор, соавтор, научный редактор).

295. Всероссийская студенческая олимпиада по педагогике 2001 года (Саранск, 22 – 25 октября 2001 г.): Положение и научно-методические материалы. Саранск, 2001 (соавторы Ю.В. Варданян, Т.И. Шукшина)

2002

296. Современные проблемы психолого-педагогических наук: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 18. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2002 (научный редактор).

297. Заметки о геополитическом подходе в области образования // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 18. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2002. С. 3 – 6.

298. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 19. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2002 (научный редактор).

299. Закон о школе 1958 года и преобразование системы государственных трудовых резервов // Современные проблемы психолого-педагогических наук: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 19. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2002. С. 3 – 5.

300. Методологические проблемы исследования истории профессионально-технического образования России // Высокие технологии в педагогическом процессе: Тезисы докладов III Международной науч.-методич. конф преподавателей вузов, ученых и специалистов. (30 – 31 янв. 2002 г.). Н. Новгород: ВКИПА, 2002.

301. Воспоминания из военного детства // Для них тыл был фронтом: Сборник. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2002.

302. Педагогика. Материалы к курсу педагогики для подготовки к кандидатскому экзамену по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2002 (составитель и научный редактор).

303. Зеткина И.А. Национальное просветительство Поволжья (2-я пол. XIX – начало XX в.). Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2002 (научный редактор).

304. Грачев С.В. История и современные проблемы образовательной политики в Поволжье // Программа курса по выбору. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2002 (научный редактор).

305. Методологические проблемы исследования истории профессионального образования России // Образование и наука. Известия УО РАО. Екатеринбург. 2002. № 1 (13). С. 11 – 18.

306. Комплекс тематических и биографических статей по проблемам педагогики и образования // Педагогический энциклопедический словарь

(член редколлегии, автор статей). М.: Изд-во «Большая российская энциклопедия», 2002.

307. Профессиональное самоопределение учащихся ДХШ в художественной деятельности как психолого-педагогическая проблема // 7-я Нижегородская сессия молодых ученых (гуманитарные науки). «Голубая Ока». 20 – 24 окт. 2002 г. Н. Новгород, 2002 (соавтор И.Л. Левин).

308. Проблемы совершенствования понятийно-категориального аппарата профессиональной педагогики // Проблемы профессионального образования молодежи: Межрегион. сб. науч. тр. Ч. 1. Саранск-Пенза-Тольятти: ПГПУ, МГПИ, ТУ, ПГУ, 2002.

309. Кобозева И.С. Национальная ориентация российского музыкального образования: историко-педагогический анализ. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2002 (научный редактор)

2003

310. Образование Мордовии // Мордовия: Энциклопедия: В 2 т. Т. 1 / гл. ред. А.И. Сухарев. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2003.

311. Зеньковский В.В. Педагогические сочинения. Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2003 (составитель, автор вступительной статьи, библиографии).

312. «Заглядывая в глубины детской души...» // Зеньковский В.В. Педагогические сочинения. Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2003.

313. Аспирантура; Бажанов В.В.; Базанов И.А.; Барсов Н.П.; Берегово-сыресевское двухклассное училище; Бондяков И.Я.; Варламов С.З.; В помощь школе; Грачев С.В.; Дергачев С.И. Докторантура; Дом мордовки; Евсевьев М.Е.; Малые народные училища; Масловский П.П.; Методический путеводитель; Монастырские школы и др. // Мордовия. Энциклопедия. Т. 1. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2003 (автор, член редсовета, редактор отдела)

314. Комплекс статей // Российский педагогический словарь. М.: БРЭ, 2003 (автор, член редсовета).

315. Страницы истории образования в Мордовском крае: постреволюционный период / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск: «Крас. Окт.», 2003 (научный редактор, автор)

316. Введение // Страницы истории образования в Мордовском крае: постреволюционный период / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск: «Крас. Окт.», 2003

317. Деятельность М.Е. Евсевьева в 1917 – 1931 годы // Страницы истории образования в Мордовском крае: постреволюционный период / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск: «Крас. Окт.», 2003 (соавтор И.А. Зеткина).

318. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 20. Саранск: МГПИ, 2003. (научный редактор).

319. Развитие педагогических наук в Мордовском крае // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 20. Саранск: МГПИ, 2003.

320. Макар Евсевьевич Евсевьев: просветитель, ученый, педагог. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2003 (соавтор И.А. Зеткина).

321. Для сравнения // Профессиональный конкурс «Учитель года Москвы»: пионерские идеи, подходы, методы для столичного образования. М.: МИОО, 2003.

2004

322. Мой учитель – Иван Фомич Сवादковский // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 21. Саранск: МГПИ, 2004.

323. Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 21. Саранск: МГПИ, 2004 (научный редактор).

324. Авксентий Юртов: Сборник статей документов и материалов. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2004. С. 6 – 14 (научный консультант).

325. А.Ф. Юртов – предтеча мордовского просветительства // Авксентий Юртов: Сборник статей документов и материалов. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2004. С. 6 – 14.

326. Г.Я. Трошин: у истоков психологии творчества // Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму историко-педагогического процесса: Сборник статей участников международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию члена-корреспондента РАО Ф.А. Фрадкина, 2 – 3 февраля 2004 г. Владимир: МАНПО, Владимирский гос. пед. ун-т, 2004. С. 133 – 139.

327. Комплекс статей (17) // Мордовия. Энциклопедия. Т.2. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2004. (автор, член редсовета, ред. отдела).

328. Шукшина Т.И. Школа и образование в Мордовии в годы Великой Отечественной войны: Монография. Саранск: МГПИ, 2004 (научный редактор).

329. М.Е. Евсевьев: Жизнь мордвы в фотографиях: Фотоальбом / Сост. А.С. Лузгин. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2004 (научный консультант).

330. Педагогическая библиография Мордовского края. Саранск: МГПИ, 2004 (научный редактор, составитель, предисловие).

2005

331. Шукшина Т.И. Образование в Мордовии в годы Великой Отечественной войны. 1941 – 1945 гг.: Монография. Саранск: МГПИ, 2005 (научный редактор).

332. Социальная защита детей и подростков // Мордовия в период Великой Отечественной войны. 1941 – 1945 гг. / Под ред. проф. В.А. Юрченкова / НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ. В 2 т. Т. 2. Саранск, 2005 (соавтор Т.И. Шукшина).

333. Начальное и среднее образование // Мордовия в период Великой Отечественной войны. 1941 – 1945 гг. / Под ред. проф. В.А. Юрченкова /

НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ. В 2 т. Т. 2. Саранск, 2005
(соавтор Т.И. Шукшина).

ЛИТЕРАТУРА О Е. Г. ОСОВСКОМ

1. Ивашкин В., Яшкин И. В помощь педагогам: О присуждении Е.Г. Осовскому премии АПН СССР им. К.Д. Ушинского // Советская Мордовия. 1984. 21 янв.
2. Наумченко И. «Свой человек» в Академии // Учительская газета. 1990. № 48.
3. Тангалычев К. Жизнь в науке: Е.Г. Осовскому – 60 лет // Учитель. 1990. 20 окт.
4. Фролова З. Воспламеняя жажду знаний // Учитель. 1991. 31 янв.
5. Пимчев С. Не тот капитан назван // Учительская газета. 1991. № 4.
6. Бибин М., Барнашов А. и др. Педагог и ученый // Учительская газета. 1991. № 4.
7. Александрова Р., Филатов Л. Светлая личность // Учительская газета. 1991. № 4.
8. Осовский Ефим Григорьевич // История Мордовии в лицах. Биограф. сб. Кн.2. Саранск. 1997. С. 380 – 381.
9. Осовский Ефим Григорьевич // Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Под ред. С. Я. Батышева. М., 1999. Т. 2. С. 195.
10. Осовский Ефим Григорьевич // Словарь-справочник по отечественной социальной педагогике / Под ред. С. А. Завражина. Владимир, 2000. С. 138 – 139.
11. Осовский Е.Г. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад // М.: Большая Российская Энциклопедия, 2000. С. 467, 526.
12. Е.Г. Осовский – наставник, учитель и ученый: Маленькая монография о большом Человеке / Отв. ред. Т. И. Шукшина. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т., 2000. С. 80.
13. Юбилей Ефима Григорьевича Осовского // Педагогика. 2000. № 8. С. 108 – 119.
14. Осипов П. Н., Киржаева В. П.. Педагогика и образование Российского Зарубежья в исследованиях Е.Г. Осовского (семидесятилетие со дня рождения) // Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья (20 – 50-е гг. XX в.) / Мордов. гос. пед. ин-т им. М.Е. Евсевьева. Саранск, 2000. С. 3 – 4.
15. Юбилей ученого: Ефиму Григорьевичу Осовскому – 70 лет // Регионология. 2000. № 3 – 4. С. 260 – 261.
16. Наши юбиляры: Многогранность научных поисков. (К семидесятилетию члена-корреспондента РАО Е.Г. Осовского) // Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. 2000. №3. С. 92 – 93.
17. Вартанов Д. Учитель учителей // Мордовия – 7 дней. 2000. 11 окт.
18. Мельникова М. Подданный педагогики // Известия Мордовии. 2000. 11 окт.

19. Осовский Ефим Григорьевич // Мордовия: Энциклопедия. Саранск, 2001. С. 476.
20. Осовский Ефим Григорьевич // Лучшие люди России: Энциклопедия. В 2 ч. Ч. 2. М.: Изд-во «Спец-Адрес». Вып. 6. С. 949.
21. Осовский Ефим Григорьевич // Российская академия образования. Персональный состав: 1943 – 2009. М.: Издательский дом РАО, 2003. С. 227, 355.
22. Ефим Григорьевич Осовский (некролог) // Известия Мордовии. 2004. 22 июля.
23. Памяти учителя // Интеграция образования. 2004. № 3. С. 187 – 188.
24. Шукшина Т.И. Осовский Ефим Григорьевич // Мордовия: Энциклопедия / Гл. ред. А.И. Сухарев. В 2 т. Т. 2. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2004. С. 134.