

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический
университет»

На правах рукописи



ФОКИН Александр Юрьевич
ИДЕАЛ ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПЕРИОДИКЕ РУБЕЖА XIX – XX ВЕКОВ

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Новиков Сергей Геннадьевич

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ИДЕАЛ ВОСПИТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРИОДИКА РУБЕЖА XIX – XX ВВ. КАК ПРОДУКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ.....	21
1.1. Генезис отечественного идеала воспитания рубежа XIX – XX вв.	21
1.2. Роль педагогической периодической печати в определении основных проблем образования в условиях модернизации общества	46
Выводы по главе 1.....	79
Глава 2. ОБСУЖДЕНИЕ ИДЕАЛА ВОСПИТАНИЯ НА СТРАНИЦАХ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ РУБЕЖА XIX – XX ВВ.	83
2.1. Обсуждение отечественного идеала воспитания в педагогических журналах в условиях столкновения ценностей модернизации и традиционализма.....	83
2.2. Обсуждение отечественного идеала воспитания в педагогической периодике в 1905 – 1917 гг.	115
Выводы по главе 2.....	162
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	164
ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА.....	169

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях переживаемой Россией социокультурной модернизации в отечественном обществе ведутся активные дискуссии о цели и ценностно-мировоззренческой основе воспитания подрастающих поколений. Высказываются различные, подчас противоположные, суждения об образе совершенного человека, его качествах, нравственных нормах и ценностных ориентациях. Во многом острота дебатов обусловлена состоянием аномии, вызванным крушением СССР, когда прежние (советские) ценности и воспитательные ориентиры оказались дискредитированы, а новые не стали очевидными. Озабоченность руководства страны сложившейся ситуацией проявилась в разработке и принятии ряда нормативно-правовых актов в области образования. Так, в 2015 г. распоряжением Правительства РФ была утверждена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Опираясь на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, документ предполагает учет современными воспитателями накопленного в прошлом опыта целенаправленной социализации и инкультурации детей и молодежи. Обеспокоенность государства состоянием нравственного сознания россиян прослеживается и в ряде других документов (два указа Президента Российской Федерации – от 09.11.2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и от 02.07.2021 г. «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» и др.). В них отмечена необходимость формирования высоконравственной личности, разделяющей систему ценностей, которая позволит ей стать достойным гражданином страны, готовым участвовать в обеспечении постиндустриальной трансформации родины, сохранении социокультурной идентичности россиян.

Полемика по поводу идеала и ценностей воспитания возникает в России не впервые. Ещё на рубеже XIX – XX вв., в условиях модернизации российского

общества, педагоги, мыслители, общественные деятели, как и сегодня, предлагали фокусировать воспитание на достижениях несхожих, нередко полярных, идеалов воспитания. Это обстоятельство побудило нас обратиться к данной дискуссии и попытаться извлечь из неё уроки для современного образовательного сообщества.

В исследуемый период, как и ныне, важную роль в рассмотрении актуальных проблем воспитания играла педагогическая периодическая печать, в которой по сути обсуждались вопросы воспитания субъекта трансформации общества – личности, способной обеспечить переход страны на новую стадию развития. Данный факт не может не привлечь внимание современных учёных-педагогов и педагогов-практиков к публикациям педагогических журналов, выходивших на рубеже XIX – XX вв.

Степень разработанности темы исследования. Научную литературу, посвященную оценке роли российской педагогической периодики рубежа XIX – XX вв. в разработке идеала воспитания, можно условно поделить на три группы. К *первой группе* относим исследования, анализировавшие влияние политики модернизации на различные сферы жизни российского общества, включая образование (М.В. Богуславский, А.Г. Вишневский, С.Н. Гавров, В.А. Красильщиков, С.Г. Новиков, А.И. Уткин, В.Г. Федотова и др.). В частности, В.Г. Федотова указывает на высокую роль в истории России последних столетий стремления осуществить процесс «национального ускорения» во имя приближения к современному Западу, что создало для россиян ситуацию, когда культивирование национальных ценностей сопровождалось ощущением их неуниверсальности и появлением ориентации на западные культурные образцы и социальные структуры как на собственное будущее. Исследователь А.Г. Вишневский, выявляя культурные корни советской модернизации, обратился к анализу феномена «соборный человек», который стал на изломе XIX – XX вв. продуктом формального и неформального воспитания. Автор показывает, что в отечественном педагогическом сознании была широко распространена коллективистская система ценностей, которая в указанное время являлась, в том числе, защитной реакцией традиционной культуры на экспансию индивидуализма. Важные аспекты

взаимосвязи явлений «модернизация», с одной стороны, и «культура», «педагогическое сознание», с другой, рассматриваются в исследованиях С.Н. Гаврова, который констатирует, что западное «индивидуалистическое существование человека», переносимое в процессе модернизации общества в Россию, априори вызывало настороженное отношение у носителей традиционной культуры. Автор выделяет ключевую для понимания размышлений отечественных педагогов и мыслителей рубежа XIX – XX вв. антиномию в традиционном педагогическом сознании – между «Сущим и Должным». Заметное место занимают публикации В.А. Красильщикова с широкой панорамой изменений в российском социокультурном организме в процессе его имперской модернизации. Влияние последней на состояние отечественного образования рассматривается в публикациях М.В. Богуславского. Ученый обнаруживает две стратегии модернизации образования в начале XX в.: государственно-общественную (связана с планами министерства народного просвещения) и общественно-государственную (исходила из намерений Временного правительства).

Ко *второй группе* работ принадлежат исследования, устанавливающие происхождение, эволюцию и содержание отечественного идеала воспитания (А.М. Аллагулов, А.С. Ахиезер, Н.Н. Баркова, В.И. Блинов, Л.А. Грицай, О.Е. Кошелева, Е.В. Кириллова, Н.Г. Крыловец, В.А. Мосолов, С.А. Муравьев, С.Г. Новиков, И.Е. Шкабара, И.Г. Яковенко). В их ряду особо выделяются труды А.С. Ахиезера и И.Г. Яковенко, в которых осмыслена социокультурная динамика России, доказана связь между особенностями отечественной культуры и идеалами, вызревающими в педагогическом сознании. Кроме того, в их работах зафиксирован и охарактеризован ряд феноменов, позволяющих понять истоки идеала воспитания и системы ценностей, транслировавшихся в России на рубеже XIX – XX вв. (у А.С. Ахиезера – прежде всего, явления, обозначаемые им терминами «социокультурный раскол», «соборный нравственный идеал», «авторитарный нравственный идеал», «либеральный нравственный идеал»; у И.Г. Яковенко – феномены, маркируемые терминами «культурное ядро» и «мироотречность»). Историческое построение названных философов учитывает С.Г. Новиков в своих исследованиях судьбы

идеала воспитания в России. В докторской диссертации (2008 г.) и монографиях (2005, 2018 и 2023 гг.) он рассматривает отечественный историко-педагогический процесс с момента начавшейся на рубеже XVII – XVIII вв. модернизации как соперничество идеалов воспитания двух типов, один из которых имеет автохтонное происхождение, а другой возникает вследствие культурного заимствования России у Запада. Исследователь С.А. Муравьев называет отправной точкой происхождения идеалов желание людей подвергать рефлексии события, свидетелями которых были они и их предки, и обращает внимание на то, что изначально идеальные образы формируются, имея под собой основу практического отношения человека к окружающей его действительности. В исследованиях В.И. Блинова установлено влияние изменений в ценностных ориентациях, представлениях об идеале человека, целях его воспитания на развитие теории и практики образования в России. Обобщая и систематизируя фактический материал, исследователи В.А. Мосолов, С.В. Куликова, С.Г. Новиков, И.Е. Шкабара и ряд других выделяют парадигмы воспитания, которые фиксируют различные трактовки педагогами прошлого идеала как цели воспитания. Рассматривая развитие воспитательного идеала в отечественной педагогике, А.М. Аллагулов обращает внимание на роль православия, сделавшего человека важнейшей ценностью, передаваемой из поколения в поколение.

Третья группа работ включает публикации по различным аспектам дореволюционной российской педагогической журналистики (Н.Н. Аблов, М.А. Азарная, Н.Н. Баркова, Л.Н. Береснева, Н.И. Бондаренко, М.А. Гончаров, В.А. Зеленко, В.В. Карпова, Л.Н. Литвин, С.Г. Новиков, З.Г. Полуяктова, С.В. Фролова и др.). В частности, отражению вопросов нравственного воспитания на страницах педагогических журналов второй половины XIX – начала XX в. посвятила свое исследование Л.Н. Береснева и пришла к выводу, что эти вопросы рассматривались в рамках двух направлений: духовного (религиозного) и светского (конкретно-научного). Н.И. Бондаренко, основываясь на анализе содержательного наполнения педагогических журналов, выделила две другие группы изданий: монотематические и политематические. М.А. Гончаров

обнаружил влияние отечественных педагогических журналов на общее и педагогическое образование России середины XIX – начала XX в. и высказал обоснованное предположение, что динамика возникновения педагогических периодических изданий коррелирует с общественным подъемом последней трети XIX – начала XX в. Этот факт сказался не только на количестве журналов, но и на географии педагогической журналистики. Большой интерес представил содержащийся в исследованиях М.А. Гончарова анализ взаимосвязи общественно-политической мысли и ценностно-мировоззренческих позиций, разделявшихся редакциями педагогических периодических изданий. О воздействии периодической печати (в том числе, педагогической) на формирование общественного мнения по проблемам начального народного образования в сельской местности России позволяет судить исследование В.В. Карповой. Особого внимания заслуживают работы М.А. Азарной, Т.А. Сутыриной, Б.Х. Хамуковой, Е.В. Царевой, С.В. Фроловой о функциональном предназначении педагогической периодики. Так, М.А. Азарная раскрыла структурно-функциональные особенности педагогических изданий второй половины XIX в. По ее мнению, монотематическая педагогическая пресса, в отличие от политематической, выполняла лишь две социально-информационные функции из числа свойственных педагогическим журналам и газетам – консультационную и рекламную. С.В. Фролова показала, что педагогическая периодика стала площадкой для осмысления содержания образования, его вектора развития, определения ориентиров воспитания, образа учителя. Исследователь аргументированно обосновала, что статьями публицистического характера авторы педагогических периодических изданий также оказывали серьезное влияние на национальный образ педагога и понимание учительством своей миссии. На этико-педагогическую позицию авторов журналов обращает внимание С.Г. Новиков. В его монографиях идеалы воспитания, выделяемые в публикациях ученых, педагогов и общественных деятелей рубежа XIX – XX вв., типологизируются по одному критерию: чьи интересы (социальной целостности или индивида) авторы статей полагают наиболее важными.

Однако, несмотря на наличие масштабной по объему и широкой по спектру рассматриваемых вопросов педагогической историографии, до сих пор отсутствуют специальные работы, непосредственно посвященные осмыслению идеала воспитания педагогической печатью рубежа XIX – XX вв.

На этом основании обнаруживаются **противоречия** между:

- потребностью в научном знании о сущностных характеристиках идеала воспитания как феномена педагогического сознания и акцентированием внимания исследователей на идеале как культурфилософском явлении;

- необходимостью для понимания состояния отечественного педагогического сознания, подвергавшегося воздействию социокультурной модернизации, установить генезис идеала воспитания, выносившегося авторами педагогической периодики рубежа XIX – XX вв. на обсуждение широкой общественности, и отсутствием работ, в которых данная необходимость была бы удовлетворена;

- необходимостью выявить роль педагогической периодической печати в определении идеала воспитания в качестве одной из основных проблем образования в модернизируемом обществе и имеющимся на настоящий момент уровнем исследования данной роли;

- необходимостью обнаружить влияние столкновения ценностей модернизации и традиционализма, социально-политических потрясений на педагогические позиции участников дискуссии об идеале воспитания, представленные в педагогической периодике рубежа XIX – XX вв., и дефицитом историко-педагогических исследований, в которых бы такое влияние осмыслялось.

Осознание указанных противоречий привело к определению **проблемы исследования**, заключающейся в историко-педагогической реконструкции и научном осмыслении с современных теоретико-методологических позиций процесса и результатов обсуждения идеала воспитания педагогической периодической печатью рубежа XIX – XX вв.

Названная проблема обусловила выбор **темы исследования**: «Идеал

воспитания в отечественной педагогической периодике рубежа XIX – XX веков».

Объект исследования: отечественный идеал воспитания.

Предмет исследования: содержательные характеристики идеала воспитания, которые формулировались авторами российских педагогических журналов в конце XIX – начале XX в.

Цель исследования: концептуально описать и целостно представить результаты процесса формулирования и обсуждения идеала воспитания авторами отечественных педагогических периодических изданий рубежа XIX – XX вв.

Задачи исследования:

1) выявить сущность идеала воспитания как феномена педагогического сознания;

2) установить генезис идеала воспитания, предлагавшегося для обсуждения авторами педагогической периодики рубежа XIX – XX вв.;

3) выяснить роль педагогической периодической печати в определении идеала воспитания в качестве одной из основных проблем образования в условиях модернизации общества конца XIX – начала XX в.;

4) обнаружить результаты влияния столкновения ценностей модернизации и традиционализма, социально-политических потрясений на педагогические позиции авторов публикаций об идеале воспитания, представленные в педагогической периодике рубежа XIX – XX вв.

Хронологические рамки исследуемого периода определяются тем, что в конце XIX – начале XX в. в России обострилась дискуссия о содержательных характеристиках того идеала, на реализацию которого следует направить воспитание подрастающих поколений. Нижняя граница исследования обуславливается начавшейся в 1890-х гг. очередной попыткой правящих кругов Империи осуществить ускоренную модернизацию России, вызвавшей столкновение мнений по вопросу об идеале воспитания, в том числе на страницах педагогической периодической печати. Верхняя граница связана с социальными катаклизмами 1917 г., приведшими к серьезным изменениям в отечественном педагогическом сознании и ценностно-идеологических ориентирах

педагогической периодики.

Методологическую основу исследования составили:

– *на философском уровне*: теория социальных систем (Л. Берталанфи, И.В. Блауберг, К. Маркс, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), с применением которой отечественное педагогическое сознание предстает, с одной стороны, подсистемой в системе более высокого порядка (общественного сознания), а с другой – само оказывается системным феноменом, включающим в качестве своего структурного элемента идеал воспитания; историософская теория глобально-стадиального развития человечества (Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс, Ю.И. Семенов и др.), позволяющая взглянуть на социокультурные процессы как на динамические, а на историко-педагогический процесс как на аспект поступательного, восходящего движения планетарного сообщества;

– *на общенаучном уровне*: теории модернизации (А.С. Ахиезер, В.А. Красильщиков, Б. Мур, У. Ростю, В.В. Согрин, В.Г. Федотова и др.), ставшие основанием для типологизации систем ценностей и идеалов воспитания на традиционные и современные (модерные), для объяснения их сложных взаимоотношений друг с другом; мир-системный подход (Ф. Бродель, И. Валлерстайн, А.Г. Франк и др.), заложивший основу для понимания причин влияния западной педагогической культуры на российских мыслителей и педагогов; культурно-историческая генетика (К.М. Кантор, Ю.М. Лотман, В.С. Степин, И.Г. Яковенко и др.), позволившая выявить культурные корни идеалов воспитания;

– *на конкретно-научном уровне*: целостный подход к анализу образовательного процесса (А.А. Глебов, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Слостенин и др.), определивший рассмотрение идеала воспитания в качестве продукта целостного педагогического процесса; цивилизационный, социокультурный и аксиологический подходы к анализу прошлой педагогической реальности (В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, С.В. Куликова, С.Г. Новиков и др.), выявившие ракурс рассмотрения дискуссий по вопросу об идеале воспитания на рубеже XIX –XX вв.; культурологический подход к воспитанию

(Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.А. Соловцова и др.), позволяющий трактовать воспитание как инструмент и продукт культуры, средство инкультурации детей и молодежи; системный подход к воспитанию (В.С. Ильин, В.А. Караковский, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.), нацеливающий на рассмотрение идеала воспитания в качестве структурного элемента системного феномена (воспитания), на выявление его связей и отношений с другими элементами системы; положения целостно-гуманитарного подхода к воспитанию (Н.М. Борытко, А.В. Кирьякова, И.А. Соловцова и др.) о сопряженности идеала и ценностей, ставшие основой для рассмотрения представлений об идеальном состоянии личности в неразрывной связи с системой долгосрочных жизненных ориентиров проектируемого субъекта;

– *на технологическом уровне*: положения о специфике историко-педагогических исследований (С.В. Бобрышов, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, А.В. Овчинников и др.), ориентирующие на трансдисциплинарное рассмотрение исследовательской проблемы.

Методы исследования. В процессе исследования поэтапно использовались следующие методы:

– *первый этап* – анализ педагогической, философской, культурологической, политологической литературы, исследований по политической и социальной истории России, позволивший установить социокультурный контекст историко-педагогического процесса; культурно-генетический метод, открывший генетические корни отечественных идеалов воспитания на рубеже XIX – XX вв; контент-анализ для определения взаимосвязи между основными понятиями исследования;

– *второй этап* – сравнительно-исторический анализ, позволивший проследить динамику идеалов воспитания в российском историко-педагогическом процессе; дефинитивный анализ, результатом которого было установление различных трактовок базовых понятий исследования («модернизация», «идеал воспитания» и пр.); типологизация, посредством которой описывались позиции авторов отечественной педагогической периодики рубежа XIX – XX вв. при

формулировании ими идеала воспитания;

– *третий этап* – обобщение, систематизация, рефлексия, применявшиеся для формулирования выводов исследования, его научной новизны, значения для педагогической науки и образовательной практики, определения дальнейших перспектив.

Источниковая база: нормативно-правовые акты в области образования; российские педагогические журналы (64 издания), выходившие в свет как в столицах Империи (Петербург, Москва: «Вестник воспитания», «Вестник знания», «Воспитание и обучение», «Журнал министерства народного просвещения», «Народное образование», «Свободное воспитание», «Учитель и школа» и др.), так и в провинции (Астрахань, Варшава, Гродно, Екатеринодар, Казань, Киев, Новочеркасск, Саратов, Симбирск и др.: «Вестник образования и воспитания», «Вестник семьи и школы», «Городской и сельский учитель», «Жизнь и школа», «Западно-русская начальная школа», «Кубанская школа», «Педагогическое дело» и др.).

Исследование проводилось в 2021–2025 гг. и включало **три этапа**.

Первый этап (2021–2022 гг.) посвящался разработке плана исследовательской работы; поиску, анализу, систематизации и критическому анализу имеющейся научной литературы по проблематике исследования; ознакомлению с материалами педагогической периодики рубежа XIX – XX вв. с целью формирования теоретических основ диссертационного исследования.

На *втором этапе* (2022–2023 гг.) уточнялся и корректировался план исследовательской работы; были изучены научные подходы к понятию «модернизация», а также проведен анализ влияния процессов модернизации российского общества на отечественное педагогическое сознание; проанализированы подходы к определению понятия «идеал воспитания», полемика в педагогической среде на рубеже XIX – XX вв. об идеале воспитания и взгляды дискутантов; установлена роль педагогической периодики рубежа XIX – XX вв. в формулировании идеала воспитания личности; апробированы предварительные результаты исследования.

На *третьем этапе* (2023–2025 гг.) обобщались и систематизировались результаты исследования; устанавливались перспективные направления дальнейшей научной деятельности в области исследуемой проблемы; редактировались и оформлялись тексты диссертационного исследования и автореферата.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Идеал воспитания представляет собой продукт педагогического сознания, содержательно и емко определяющий качества личности, полагаемые как образцовые и нравственно оправданные. Эти качества являют собой кристаллизацию социокультурного опыта общности, результат коллективной рефлексии оптимальных ответов ее представителей на вызовы природной и социальной реальностей. Идеал выступает структурообразующим элементом педагогической культуры как программы воспроизводства общности посредством обучения и воспитания новых поколений; фокусом системы ценностей (фундаментальных мотивов жизнедеятельности) и ценностных ориентаций; стратегической целью воспитания, образом его проектируемого и желаемого результата.

2. Генезис идеала воспитания, обосновывавшегося авторами педагогической периодики рубежа XIX – XX вв., был обусловлен модернизацией России, которая приобрела догоняющий, неорганичный, избирательный, имперский характер. Социокультурная трансформация «вдогонку» за Западом, перенос на российскую культурную почву инокультурных поведенческих образцов и ценностей, интериоризация последних лишь элитарными слоями общества сгенерировали социокультурный раскол и разлом отечественного образовательного пространства. На одном (суб)пространстве воспитание происходило преимущественно на базе традиционной педагогической культуры автохтонного происхождения, ценности которой структурировались интересами социальной целостности, на другом – подрастающие поколения воспитывались на основе заимствованной с Запада педагогической культуры, структурированной интересами индивида. В результате ко второй половине XIX в. сложились два

полярных идеала воспитания: социоцентристского характера (ориентировал личность на служение интересам социальной целостности – общины, государства) и антропоцентристского характера (полагал в качестве нравственного образца личность, чья ценностная пирамида венчалась интересами индивида). На протяжении конца XIX – начала XX вв. мыслителями, учеными-педагогами, общественными деятелями предпринимались попытки разработки идеала воспитания дуалистического характера, который, признавая самоценность личности, стремится учесть интересы социальной общности.

3. Педагогическая периодическая печать на рубеже XIX – XX вв. играла ключевую роль в определении идеала воспитания в качестве одной из основных проблем образования в условиях модернизации российского общества. Она не просто обеспечивала коммуникацию субъектов образования (педагогов, образовательных учреждений, учащихся и их родителей и пр.) по широкому спектру вопросов (образовательной политике, методике обучения и воспитания, истории образования и пр.), но и позволяла дискутировать о сущности и содержании того идеала, который следует рассматривать как стратегическую цель воспитания. Степень свободы педагогической мысли, представленной на страницах журнала, во многом зависела от того, является издание официальным (аффилированным с каким-либо государственным ведомством или образовательным учреждением) или же неофициальным (не связанным с государством юридически). На отбор публикаций для журнала также влияли идейно-политические предпочтения его редакции (консервативные, либерально-консервативные, либерально-демократические).

4. Столкновение в российском обществе ценностей модернизации и традиционализма на рубеже XIX – XX вв., социально-политические потрясения 1905–1907 гг. оказали решающее влияние на позиции авторов публикаций об идеале воспитания, представленные в педагогической периодике. Модернизация социума, девальвировавшая многие ценности, хранимые и транслировавшиеся педагогическим сознанием традиционного общества, вызывала ответную консервативно-традиционалистскую реакцию. Авторы статей, укреплявшиеся в

своей поддержке традиционного социоцентристского идеала воспитания, полагали необходимым формирование у личности таких качеств, как самоотречение от личных интересов в угоду интересам социальной целостности, готовность к взаимопомощи, неприятие индивидуализма. Ключевыми ценностями личности полагались «государство», «взаимовыручка», «самопожертвование», «общие интересы», «стабильность». Авторы публикаций педагогической периодики, видевшие в модернизации общества магистральный путь развития России, обнаруживали в обнажавшихся проблемах модернизационных процессов доказательство необходимости отказаться в воспитании от ориентации на традиционный социоцентризм. Они определяли антропоцентристский идеал в качестве цели воспитания, ориентируя воспитателей на формирование личности, стремящейся к самоосуществлению, отличающейся открытостью новшествам и инициативностью, готовой конкурировать с себе подобными. Присвоению личности данного типа подлежали ценности «индивидуальная свобода», «инициативность», «эффективность», «частная собственность», «развитие». Авторы статей педагогической периодики, видевшие пагубность социокультурного раскола и разлома образовательного пространства, предлагали дуалистический идеал воспитания. Он представлялся как нравственный и поведенческий образец, примиряющий полярности социоцентризма и антропоцентризма. Личность должна была объединять в себе ряд качеств: стремление к индивидуальной свободе и уважение права других не нее; готовность действовать инициативно, не лишая окружающих возможности действовать подобным образом; целерациональность поведения, но с оглядкой на традиции. Дискуссия об идеале воспитания в ходе и после революции 1905–1907 гг. утрачивала свой прежний, преимущественно деполитизированный, характер и оказалась включенной в латентные, а иногда и явные размышления авторов публикаций о будущем России. Тем самым в этой дискуссии в исследуемых хронологических границах выделяются два периода: 1890-е гг. – 1905 г.; 1905–1917 гг.

Научная новизна результатов исследования:

– *уточнено* содержание понятия «идеал воспитания» в аспекте его взаимосвязи с другими понятиями, отражающими воспитательный процесс («педагогическая культура», «педагогическое сознание», «парадигма воспитания»);

– *углублено* понимание влияния модернизационных процессов в обществе на состояние отечественного педагогического сознания, выразившееся в появлении трех педагогических позиций по вопросу о том, какой идеал воспитания (социоцентристский, антропоцентристский, дуалистический) отвечает интересам поступательного развития России, и в политизации дискуссии об идеале воспитания;

– *выявлены* сущностные черты идеала воспитания, предлагавшегося общественности авторами педагогических журналов (социоцентристского – ориентировавшего личность на интересы социальной целостности; антропоцентристского – исходившего из приоритетности интересов индивида; дуалистического – нацеливающего на воспитание личности, признающей равноценность интересов общества и индивида);

– *уточнена* роль педагогической периодики рубежа XIX – XX вв. в формулировании и представлении педагогической общественности идеала воспитания, которая заключалась в обеспечении коммуникации педагогов и общественных деятелей, предоставлении им дискуссионной площадки, содействии развитию педагогической культуры читателей и их ценностно-мировоззренческому самоопределению, а также в стимулировании педагогических поисков в области воспитания;

– *установлена* взаимосвязь между правовым статусом педагогического издания, идейно-политическими предпочтениями его редакции, с одной стороны, и отбором статей на тему идеала воспитания, с другой;

– *установлена* периодизация процесса поиска и обсуждения идеала воспитания в педагогической периодике в исследуемых хронологических рамках.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в следующем:

– уточненные в исследовании сущностные характеристики идеала воспитания конкретизируют и дополняют научные знания о данном феномене, существующие в теории воспитания;

– представленная в диссертации характеристика влияния процесса модернизации общества на состояние отечественного педагогического сознания и на формулирование идеала воспитания рубежа XIX – XX вв. углубляет научные представления об истории развития педагогической науки и образования;

– уточненные научные представления о роли педагогической периодики в формулировании и представлении идеала воспитания педагогической общественности, доведении позиции ученых и общественных деятелей до сведения современников дополняют научное понимание значения информационно-образовательной среды для развития теории и практики воспитания;

– выявление позиций различных авторов по вопросу об идеале воспитания, представленных на страницах педагогических журналов, вносит вклад в теоретическое осмысление развития отечественного педагогического сознания;

– сделанный в диссертации вывод о взаимосвязи правового статуса педагогического издания с идейно-политическими предпочтениями его редакции и отбором ею статей по теме идеала воспитания способствует углублению научного историко-педагогического знания о взаимоотношениях акторов образования в переломные моменты отечественной истории;

– установленная периодизация процесса поиска и обсуждения идеала воспитания в педагогической периодике в исследуемых хронологических рамках (1890-е гг. – 1905 г., 1905–1917 гг.) углубляет научные знания о развитии отечественного историко-педагогического процесса.

Практическая значимость результатов исследования состоит в следующем:

– охарактеризованные в исследовании сущностные черты идеала воспитания, формулировавшиеся авторами педагогической периодики рубежа XIX – XX вв., могут быть учтены при подготовке учебных курсов, посвященных как ретроспективному анализу роли педагогической периодики в развитии

отечественного образования, так и проблеме динамики идеала и ценностей в отечественном историко-педагогическом процессе;

– выявленное в диссертации влияние модернизации общества на отечественное педагогическое сознание и на дискуссии об идеале воспитания может стать основанием для включения в структуру учебных дисциплин по выбору историко-педагогического характера специального раздела, рассматривающего воздействие на педагогическое сознание, идеал и ценности воспитания транзита от традиционного общества к современному (модерному);

– материалы исследования о позициях авторов педагогической периодики по вопросу об идеале воспитания могут быть востребованы при написании глав учебников и учебных пособий для студентов педагогических вузов, посвященных педагогической культуре, истории отечественного образования и педагогической мысли;

– представленные в диссертации выводы могут быть использованы при подготовке информационных материалов для «круглых столов» педагогической общественности, посвященных обсуждению отечественного историко-педагогического опыта, сущностных черт отечественного педагогического сознания, ключевых проблем прошлого, настоящего и будущего российского образования.

Достоверность результатов исследования обусловлена репрезентативностью источниковой базы; корректным применением исследовательского инструментария, адекватного его объекту и предмету, цели и задачам; соответствием полученных выводов представлениям о состоянии отечественного педагогического сознания рубежа XIX – XX вв., сложившимся в историко-педагогической науке.

Личный вклад автора заключается в комплексном исследовании вопросов, ранее недостаточно освещенных в научной литературе; определении замысла исследования; обосновании его теоретико-методологических основ, исследовательских процедур, позволивших адекватно описать и концептуально осмыслить процесс обсуждения идеала воспитания отечественными авторами

рубежа XIX – XX вв.; обнаружении, анализе и синтезе, систематизации и интерпретации фактического материала; использовании в качестве источниковой базы исследования малоизученных педагогических журналов; публикации статей по теме исследования (в т.ч. в соавторстве с научным руководителем – 9 публикаций); формулировании выводов исследования; в оформлении текста диссертации и автореферата. В результате получены данные, которые могут служить основой для дальнейших научных изысканий и практического применения.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертация соответствует направлениям паспорта научной специальности 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: 7. История развития педагогической науки и образования. Историко-компаративные исследования; 8. Исследования педагогического наследия выдающихся ученых и педагогов-практиков.

Апробация результатов диссертационного исследования осуществлялась на следующих научных и научно-практических конференциях:

– международные: XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО «Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века» (Вологда, 2022); «Единое образовательное пространство региональной системы общего и профессионально-педагогического образования» (Волгоград, 2022); Третьи Международные историко-педагогические чтения «Историко-педагогический потенциал системы непрерывного педагогического образования: традиции и инновации» (Москва, 2023); Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения» (Саранск, 2023); «Актуальные проблемы интеграции науки и образования в современном обществе» (к 300-летию Российской академии наук) (Махачкала, 2024 года).

– всероссийские: «Воспитание в моральном климате памяти» (Волгоград, 2023); «Содержательные и методические аспекты формирования и оценки

функциональной грамотности» (Волгоград, 2024); с международным участием «Интеграция результатов психолого-педагогических и предметно-методических исследований как фактор развития практик общего образования» (Волгоград, 2023); с международным участием «Социально-педагогические вопросы образования и воспитания» (Чебоксары, 2024).

По теме диссертации опубликовано 9 статей, 4 из них – в изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России.

Структура и объем диссертации обусловлены логикой проведенного научного исследования. Диссертация (193 с.) состоит из введения (18 с.), двух глав (1-я глава – 62 с., 2-я глава – 81 с.), заключения (5 с.), списка источников и литературы (252 наименования).

ГЛАВА 1. ИДЕАЛ ВОСПИТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРИОДИКА РУБЕЖА XIX – XX ВВ. КАК ПРОДУКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ

1.1. Генезис отечественного идеала воспитания рубежа XIX – XX вв.

Идеал воспитания всегда и везде отражает социокультурные процессы, протекающие в обществе. На его содержание напрямую влияют изменения, происходящие в ценностной системе носителей определенной культуры, в их политико-идеологических пристрастиях и пр. Россия рубежа XIX – XX вв. не является исключением. В указанный исторический период отечественный социум испытывал на себе мощное воздействие феномена, маркируемого в науке термином «модернизация». Данный феномен не только приводил к трансформации российского педагогического сознания, но и породил к тому времени ряд новых для России продуктов культуры, включая педагогическую периодическую печать. Данное обстоятельство побуждает нас начать анализ генезиса отечественного идеала воспитания рубежа XIX – XX вв. с определения сущностных черт «модернизации».

Поскольку в науке отсутствует единое понимание названного явления, остановимся кратко на характеристике его трактовок различными исследователями. Все работы, раскрывающие содержание понятия, отражающего феномен «модернизация», можно условно объединить в две большие группы. Одна группа исследователей понимает модернизацию как *транзитивный* процесс – переход от традиционного общества к современному (модерному), от социума, воспроизводящего себя посредством *копирования* ценностных и поведенческих образцов старших поколений к социуму, репродуцирующему себя через поиск *новых* знаний и технологий [166; 167]. По сути, термин «модернизация» в трактовке этой группы авторов (А.С. Ахиезер, С.Н. Гавров, В.А. Красильщиков, Р. Нисбет, С.Г. Новиков, Н. Смелзер, В.Г. Федотова и др.) обозначает переход той или иной социокультурной общности от социального устройства, ментально базирующегося на приверженности ценностям традиционной культуры, к иному типу мироустройства – основанному на следовании ценностям культуры модерни

(современности). Другая группа ученых (Д.В. Доленко, В. Мур, Н.Ф. Наумова, Ш. Эйзенштадт и др.) полагает, что процесс модернизации отдельных обществ и человечества в целом сводится в конечном счете к вестернизации – принятию за образец культурных продуктов Запада. Так, Ш. Эйзенштадт (Айзенштадт) утверждает: «Исторически модернизация есть процесс изменений, ведущих к двум типам социальных, экономических и политических систем, которые сложились в Западной Европе и Северной Америке в период между XVII и XIX веками и распространились на другие страны и континенты» [113, с. 575]. Схожим образом дефинирует «модернизацию» В. Мур: «Модернизация является тотальной трансформацией традиционного домодернистского общества в такую социальную организацию, которая характерна для “продвинутых”, экономически процветающих и в политическом плане относительно стабильных наций Запада» [113, с. 576]. При этом исследователи данной группы обращают внимание на то, что если модернизация в странах западной цивилизационной платформы носит органический характер (поскольку является продуктом естественного развития их культуры, политических и социальных структур), то в странах незападного цивилизационного пространства она приобретает черты неорганичности (ввиду вынужденного заимствования обществами Восточной Европы, Азии и Африки культурных плодов Запада).

Специальный анализ позиций вышеназванных групп ученых находится за рамками предмета нашего исследования и потому не входит в перечень его задач. Отметим лишь, что нам представляется убедительной точка зрения, высказываемая первой из выделенных выше групп авторов. Как показывает наш анализ исторической эмпирики, «модернизация» включает в себя не просто перенятие западных культурных образцов, но и их адаптацию, то есть выходит за границы вестернизации. На этом основании термином «модернизация» мы будем маркировать социокультурный транзит, который радикально меняет темпоральные ориентиры общества. Социум становится устремлённым не на воспроизводство опыта предков, но на поиск путей повышения эффективности жизнедеятельности; он не боится изменений, инноваций (включая педагогические), но приветствует их.

Соответственно в ходе и результате модернизации общества индивид начинает ориентироваться не на веру, а на рациональную логику, не на внешний социальный контроль, а на контроль внутренний. В социально-историческом контексте модернизацию мы понимаем как макропроцесс полной или частичной «реконструкции» общественной системы с целью ускорения ее развития, перехода от традиционного общества к обществу модерна [118, с. 4].

Модернизация общества, её протекание в той или иной стране, имеет свою специфику. Исследование отечественных особенностей модернизационных процессов, обстоятельств её развертывания в сфере воспроизводства новых поколений носителей российской культуры осуществлялось рядом ученых (Н.М. Арсентьев, А.С. Ахиезер, М.В. Богуславский, С.Н. Гавров, Д.В. Доленко, В.А. Красильщиков, Н.Ф. Наумова, С.Г. Новиков, Н.В. Проскурякова, В.Г. Федотова и др.). В частности, Д.В. Доленко, отмечал, что «модернизация в незападных обществах (а к ним относится и Россия – А.Ф.) неизбежно содержала в себе лишь определенный элемент вестернизации, по крайней мере в экономической и политической сферах» [125, с. 52]. При этом исследователь подчеркивал, что *такая* модернизация ведет к стиранию границ между традиционной культурой и культурой модернисти, что может иметь как позитивные, так и негативные последствия (рост сепаратизма и/или экстремизма как реакция на модернизацию и отказ от традиционных ценностей).

Солидарен с такой позицией и А.С. Панарин. Он обращал внимание на то, что «модернизации через вестернизацию – пассивное заимствование западной традиции» изначально «обрекает на эпигонство, на культурную, идейную и политическую зависимость», вследствие чего «наиболее чуткие умы» начинают противопоставлять ей «модернизацию через реинтерпретацию своей собственной традиции» [182, с. 144]. А.С. Панарин полагает, что стратегия «догоняющего развития» не должна быть связана с «рабским копированием» эталона, иначе с большой долей вероятности в области образования мы вместо педагогики модерна получим традиционалистскую авторитарно-догматическую педагогику [182, с. 23].

Пагубные последствия бездумного следования западным образцам отмечает и А.А. Награльян. По его мнению, это приводит к тому, что в вестернизируемом обществе, помимо духовно-нравственной деградации, утверждаются «суррогатные и подражательные формы западной массовой культуры, происходит девальвация ценностей, нарастают межгенерационные противоречия между поколениями» [162, с. 50]. Именно поэтому, по мнению исследователя, «более привлекательной моделью модернизации является модернизация без вестернизации, которая не подразумевает под собой отказ от традиционной культуры и разрушение национальной идентичности» [162, с. 50].

По сути, к такому же выводу пришел и А.С. Панарин. Он постулировал: общества, исторически не связанные с западной цивилизацией, но выбравшие путь западного развития, не могут полностью воспринять ценности западного мира, такие как гармония труда и потребительства, аскетизм и гедонизм. В результате они могут принять только гедонистические ценности, что может привести к распространению негативных явлений в области морали.

Обобщая и подытоживая размышления ученых, М.В. Богуславский отмечает, что модернизацию можно определить как «внутренне противоречивый и многоплановый процесс, основанный на дифференциации социальных структур, экономических ролей, политических институтов, ценностных ориентаций и поведенческих стереотипов, дополненный их интеграцией на основе как традиционных, так и новых синтетических ценностей» [96, с. 9]. Обращая внимание на роль Запада в российской социокультурной трансформации, А.Н. Медушевский формулирует следующий тезис: модернизация может быть определена как «сознательная установка общества, а точнее, его правящих классов и государства на восприятие достижений других, более передовых стран» [156, с. 125].

С.Г. Новиков определяет модернизацию российского общества как *догоняющую* и вследствие этого *неорганичную, имперскую* и потому *избирательную* [165, с. 68]. Логика исследователя такова. Правящие круги России, осознав на рубеже XVII–XVIII вв. отставание страны от наиболее развитых держав Западной Европы, приступили к осуществлению политики, целью которой была

ликвидация этого отставания. Имея перед собой в качестве образца для военно-технического и технолого-экономического развития Западную цивилизацию, властная элита стала переносить в Россию плоды культуры, выросшие на иной культурной почве. Вследствие этого отечественная модернизация приобрела неорганичный характер, порождавший стремление части общества отказаться от заимствованных культурных образцов. Поскольку инициатор модернизации – Петр I – считал главной задачей модернизационной политики укрепление военной мощи, постольку заимствование западных культурных образцов осуществлялось с самого начала избирательно. С.Г. Новиков полагает: все перечисленные черты отечественной модернизации (догоняющий и неорганичный, имперский и избирательный характер) определяли как образовательную политику России на протяжении XVIII – нач. XX вв., так и метаморфозы отечественного педагогического сознания (включая поиски в области идеала воспитания) [177, с. 68–69; 180, с. 21–22].

Залогом успеха «догоняющей модернизации», по мнению Ю.И. Матвеевко, являлся ряд факторов, среди которых наиболее существенными были следующие: формирование эффективной системы общественно-политических институтов (это позволяло обеспечить адекватное адаптирование к резким переменам), способность организовать стабильность и согласие, получить поддержку у населения, построить паритетный и конструктивный диалог с оппозицией и социокультурное взаимодействие России с уже существующими центрами индустриальной культуры [155, с. 158–159].

Объясняя все повороты в социокультурной динамике нашей страны на протяжении конца XVII – нач. XXI вв., В.Г. Федотова пишет: «исторически Россия – всегда модернизирующаяся страна, от Петра I, Александра II, большевиков и до нынешних реформаторов» [212, с. 14]. По этой причине, развивает свою мысль исследователь, постоянно разворачивается «проблема поиска российской идентичности» [212, с. 14], осуществляемая через призму двух парадигм – «Восток – Запад, отражающих соотношение традиционного (незападного) и современного

(западного) обществ и переход от одного к другому как процесс модернизации» [212, с. 14].

Продолжавшаяся на протяжении более чем двух столетий догоняющая, неорганичная, имперская, избирательная модернизация породила такое значимое для российского образования явление как *социокультурный раскол*. Наше понимание вышеназванного феномена определяется исследованиями А.С. Ахиезера, а осмысление его воздействия на воспитание детей и продуцирование воспитательных идеалов в России задано работами С.Г. Новикова. Учитывался также в качестве важного теоретико-методологического ориентира тезис А.Н. Медушевского о том, что практически каждая страна, выбравшая путь модернизации, получает в конечном итоге раскол общественной мысли на два лагеря: сторонников консервативного национализма (ратующих за сохранение традиции и самобытности нации) и сторонников модернизации (стремящихся, как правило, к европеизации общества и нацеленных на ускорение общественного развития за счет целенаправленного заимствования опыта, культуры, традиций и т.д.) [156, с. 126].

Как отмечает С.Г. Новиков, социокультурный раскол не просто разделил соотечественников на носителей двух культур – вестернизированной, современной (современной), с одной стороны, и автохтонной, традиционной, с другой. Но и породил два полярных образовательных пространства: вестернизированное (для элиты) и традиционное (для «простого народа») [179, с. 219]. По замечанию исследователя, вследствие этого Россия раскололась на два общества, два народа, переставших понимать друг друга – элиту (сначала была представлена одним дворянством) и «народ» (представлен всеми остальными классами общества). Как подчеркивает С.А. Нефёдов, «политика культурного онемечивания дворянства» особенно болезненно была воспринята крестьянами, которые «считали своих господ то ли немцами, то ли французами» [164, с. 70]. Ориентация воспитания социальных верхов на идеал, пришедший из инокультурной среды, чуждой и непонятной «простому народу», формировали индивидов, воспринимавшихся крестьянством как чужаки, иностранцы. Их образ мысли, язык, формы

повседневной жизни – всё это в глазах тружеников лишь подтверждало такое мнение.

Социокультурный раскол и разлом образовательного пространства, возникшие вследствие модернизационной политики Петра I, усугублялись в течение XIX в., поскольку тогда не происходило качественных изменений в образовательной политике Империи. Ценности, идеи и идеал культуры модерна/модернити транслировались только в семейном кругу и образовательных учреждениях для элитарных слоев общества. Новые поколения крестьян и рабочих людей, прочих сословных групп по-прежнему воспитывались преимущественно в рамках традиционной культуры. Более того, «великие реформы» императора Александра II, создавшие социальные лифты для различных социальных групп и приведшие к открытию образовательных учреждений для разных слоев населения, не привели к ликвидации социокультурного раскола и разлома образовательного пространства. Реформы 60–70-х гг. XIX в., способствовав распространению в общественном сознании в целом и в его педагогическом сегменте, в частности, западных по происхождению идей и ценностей, девальвировали традиционный идеал воспитания. Всё это вызывало у консервативной части общества неприятие «культурной интервенции». Тем самым укреплялись антимодернизаторские, антизападнические настроения, стремление противодействовать трансформации российской культуры в сторону культуры модернити.

Наше утверждение о влиянии модернизации общества на метаморфозы отечественного педагогического сознания и, прежде всего, на идеал воспитания, требует определения как категорий «педагогическое сознание» и «идеал воспитания», так и связанных с ними понятий: «педагогическая культура», «модель воспитания», «парадигма воспитания», «ценности». В отечественной педагогической науке термином «педагогическое сознание» активно оперируют, начиная с 60–80-х гг. XX в. В частности, еще И.Я. Лернер отмечал, что «заинтересованность всего общества в воспитании нравственно здорового поколения, необходимость во взаимовоспитании всех граждан вызывают массовую

потребность в научных педагогических знаниях, порождают формирование педагогического сознания у всего общества» [150, с. 52]. Ученый определял данную категорию как «совокупность педагогических идей, целевых установок, ставших ориентиром и инструментом педагогической деятельности индивидов – ученых-педагогов, учителей, организаторов просвещения, это целостная система ориентаций и ценностей общества и индивида в области педагогики» [150, с. 53]. Полагаем, что данная дефиниция корректна и фиксирует как структурные элементы определяемой целостности, так и ее функции. Однако считаем необходимым указать на то, что «педагогическое сознание» является видовым понятием по отношению к более широкой категории «общественное сознание». И потому его можно определить как «форму массового сознания, которая отражает деятельность по включению растущего человека в соответствующую социокультурную среду» [165, с. 59]. Согласимся с С.Г. Новиковым, что носителем педагогического сознания является любой индивид, обладающий в той или иной мере отрефлексированными представлениями об обучении и воспитании, их целях, задачах, методах и пр. [166, с. 59–60]. Как и всякая форма общественного сознания, педагогическое сознание представлено на двух уровнях – теоретическом и обыденном. На первом из перечисленных уровней – в виде идей, теорий, концепций и пр. А на втором – в виде самых общих представлений о «правильном» и «эффективном» обучении и воспитании. По точному замечанию С.А. Днепров, теоретическое педагогическое сознание проявляется в способности «человека к восприятию, пониманию, осмыслению и предвосхищению явлений в образовательном процессе и себя в этом процессе на основе представлений, знаний, установок, базирующихся на изучении свойств, законов и закономерностей возникновения и развития явлений в образовании» [122, с. 3]. Обыденное же педагогическое сознание складывается стихийно, в процессе социализации индивидов, накопления ими социокультурного опыта и может фрагментарно, иногда весьма неточно и приблизительно, содержать в себе те или иные достижения и открытия ученых-педагогов.

Педагогическое сознание формируется под влиянием природно-климатических и геополитических факторов генезиса социокультурной структуры (цивилизации), вбирая в себя положительный опыт предков [165, с. 20–21]. Доказав свою эффективность с точки зрения воспроизводства социокультурной общности, нормы и образцы поведения, ценности и идеалы кристаллизуются в виде *педагогической культуры*. Понятие, отражающее данный феномен, попало в научный оборот историков образования в середине прошлого столетия. И тогда оно обычно дефинировалось как элемент культуры, непосредственно связанный с воспитанием детей [110]. В современной педагогической науке предложены различные определения «педагогической культуры». При этом многие исследователи подчеркивают её связь с общечеловеческой культурой, обнаруживая её истоки в мировом педагогическом опыте (М.В. Богуславский, А.П. Валицкая, И.А. Колесникова и др.). В.Л. Бенин понимает под «педагогической культурой» интегративную характеристику педагогического процесса, включающую в себя как непосредственную деятельность «по передаче накопленного социального опыта», так и результаты этой деятельности, закрепленные «в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от данного поколения к другому» [86, с. 10]. Эта культура, как правомерно отмечала Е.В. Бондаревская, является частью «общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов» [100, с. 39].

Важным для нашего исследования стало указание И.Е. Видт на то, что педагогическая культура – это «исторически развивающаяся программа социального наследования, включающая в себя социально-педагогический идеал; адекватные ему формы, методы его достижения; субъекты педагогической культуры, структурированные в определенное педагогическое пространство» [108, с. 6]. Ключевыми моментами в данной дефиниции представляется: а) выделение исследователем *исторического* характера педагогической культуры

(обусловленности социокультурными и социально-политическими реалиями); б) определение ее в качестве *программы* жизнедеятельности, в) постановка в центр структурной целостности *идеала*, связанного со средствами его реализации. Единственно, что видится нам небесспорным в определении, так это включение в него субъектов культуры. Согласимся с С.Г. Новиковым, что субъекты культуры – это всё же *носители* культурной программы, её «материализация» [169, с. 61]. Нельзя не обратить внимания еще на один момент. И.Е. Видт обнаруживает три уровня педагогической культуры («реликтовый» – включающий нормы, формы, педагогические установки, рожденные в прошлом; «актуальный» – отражающий специфику современного образовательного пространства; «потенциальный» – содержащий педагогические образцы, «обращенные в будущее») [108]. Тем самым исследователем фиксируется динамический характер педагогической культуры, наличие в ней «прошлого», «настоящего» и «будущего» образования.

Исходя из обозначенных выше теоретико-методологических ориентиров, примем в качестве рабочего определения «педагогической культуры» дефиницию, данную С.Г. Новиковым: подсистема культуры, обеспечивающая «содержанием и средствами деятельность по воспроизводству человека, присвоению им базовых ценностей, позволяющих ему идентифицировать себя с конкретной социокультурной структурой» [165, с. 21]. Ученый полагает фокусом педагогической культуры идеал воспитания. Наше согласие с данным определением указывает на то, что мы рассматриваем педагогическую культуру в качестве: а) подсистемы культурной программы, «отвечающей» за организацию и осуществление воспитания и обучения; б) инструмента репродукции исторически сложившейся социокультурной общности; в) системного целого, чьими структурообразующими элементами выступают идеал воспитания и ценности.

Констатируя ключевую роль идеала воспитания в сохранении социокультурной общности через воспроизводство носителей её культуры, нельзя не задаться вопросом о содержании данного понятия. К его определению сегодня обращаются философы, психологи, педагоги, представители других социально-

гуманитарных наук. Этот факт неслучаен: ведь «идеал» представляет собой (по меткому замечанию С.Л. Фроловой) «понятие многофакторное» [222, с. 12].

Особое внимание ему уделяют авторы теоретико- и историко-педагогических трудов (Н.Н. Баркова, М.В. Богуславский, Л.А. Грицай, А.Я. Данилюк, Н.Н. Забелина, Е.В. Кириллова, С.Г. Новиков, М.В. Прилепская, Л.В. Тодоров, С.Л. Фролова и др.), рассматривающие «идеал» как феномен педагогического сознания и педагогической культуры. Ряд авторов определяют сущность идеала с позиции философии (А.А. Аль-Сади, Р.Г. Апресян, В.Ю. Бельский, П.А. Гагаев, В.Е. Давидович, Е.И. Добринская, И.А. Ильин, С.А. Муравьев, К.М. Никонов, И.Н. Сиземская и др.). Другую группу ученых интересует проблема общественного идеала (М.Я. Ковальзон, В.Ж. Келле, Е.М. Амелина, В.С. Барулин, М.Ю. Билаонова, Л.П. Буева, П.А. Рачков, А.К. Уледов, В.И. Шишкина и др.). Третью группу – занимают вопросы *воспитания* на основе идеалов. Ученые рассматривают взаимосвязь идеала: с нравственным воспитанием (Е.В. Андриянов, Н.В. Архангельский, Н.Н. Баркова, Н.И. Болдырев, В.О. Гусакова, А.В. Деникин, Ф.С. Газизова, И.С. Марьенко, О.В. Розина, И.А. Соловцова, К.В. Филиппова и др.); религиозным воспитанием (М.С. Акишева, Е.В. Грязнова, С.Г. Зубанова, Е.В. Чмелева и др.); патриотическим воспитанием (Д.О. Заречнев, Л.А. Мангасарова, В.А. Морозов, А.С. Нефедова, Б.А. Федулов и др.).

Актуальность проблемы идеала воспитания обнаруживается в той заинтересованной дискуссии, которую ведут сегодня ученые по вопросам о качествах субъекта нынешней модернизации отечественного общества, методах достижения идеала. Одна из таковых развернулась вокруг проекта «Национальной доктрины образования в Российской Федерации», подготовленного под редакцией члена-корреспондента РАО В.И. Слободчикова. Авторы доктрины рисуют национальный образовательный идеал через систему качеств личности. Стране, по мнению ученых, требуется индивид: 1) самостоятельный, творческий, грамотный и умелый; 2) стремящийся познавать истину, созидать красоту и творить добро; 3) устремлённый к духовному, умственному, нравственному и физическому совершенствованию; 4) укоренённый в духовных и культурно-исторических

традициях многонационального народа России и заботящийся о его сохранении и воспроизводстве; 5) заботливый семьянин, любящий родителей, супругу/супруга, детей и внуков, живущий интересами близких, хранящий, приумножающий и передающий потомкам наследие своих предков; 6) гражданин, осознающий себя сыном/дочерью своего Отечества и принимающий ответственность за его судьбу как свою личную [163, с. 11].

Схожую позицию занимают О.Т. Рабинович, О.Е. Фомина, А.В. Есина. Эти авторы считают, что стремление к осуществлению идеала воспитания (воспитательного идеала) предполагает: 1) духовно-нравственное развитие, заключающееся в выборе жизненных целей, ценностей и приоритетов; 2) реализацию в различных видах деятельности православных, нравственных и профессиональных норм, традиций и обычаев; 3) формирование социально значимых ценностей (о семье, морали и т.д.), самосознания и критического мышления; 4) формирование качеств социально активной личности, способной осуществлять организацию общественно и личностно значимых дел [187, с. 104].

На роль цели-идеала в целеполагания духовно-нравственного воспитания указывает И.А. Соловцова. Исследователь указывает: цель-идеал «позволяет наглядно представить “разность потенциалов” между желаемым и наличным уровнями духовного и нравственного развития человека» [199, с. 92].

Ученые, разрабатывающие интересующую нас проблему, признают, что всякий раз формулирование «идеала воспитания /воспитательного идеала» зависит от видения его авторами будущего страны, желаемой траектории её развития. Как отмечает И.П. Подласый, для того чтобы определить суть воспитательного идеала, необходимо сначала ответить на «острейшие жизненные вопросы: к чему идет общество, насколько долгий путь ему предстоит пройти к достижению запроектированного состояния, какой человек должен соответствовать модели перспективного общественного развития, что он должен знать и уметь, носителем какой морали должен быть?» [184, с. 82].

Что касается содержательного наполнения понятия «идеал», то ученые в целом единодушны по этому вопросу. Пожалуй, большинство представителей

отечественной гуманитаристики согласилось бы с определением, данным В.Е. Давидовичем: идеал «есть идея, представленная как цель и ценность», «идеал ... цель, та точка в будущем, к которой устремлено внимание субъекта деятельности. Это та цель, которая властно детерминирует направленность деятельности, задает ей вектор» [119, с. 33]. Развивая мысль, ученый заключает: идеал является «оцененной целью» и поэтому – высшей ценностью.

В.И. Блинов отмечает, что «идеал человека» являет собой «абстрактное представление о совершенном человеке», обладающем «лучшими нравственными качествами, знаниями и умениями» и выступающем «связующим звеном между призываемыми обществом ценностями и целями воспитания» [90, с. 4].

Соответственно, идеал выполняет ряд функций: целеполагания (задает личности жизненную цель); регулирующую (направляет ее поведение); познавательную (открывает границы социального универсума), воспитательную (ориентирует личность на самостроительство в соответствии с избранным образцом), мобилизационную (концентрирует волевые усилия личности на приближении к идеалу), организующую (побуждает ее к деятельности), преобразующую (приводит к совершенствованию личности и общества), стимулирующую (поощряет личность к самодеятельности), мотивирующую (побуждает к решению определенных задач), направляющую (ведет по жизни), программную (задает «программу» повседневной жизни), прогностическую (позволяет спрогнозировать будущее), оценочную (позволяет соотнести свое поведение с образцом) [222, с. 12].

По мнению И.В. Хлызовой, *идеал воспитания* представляет собой «совокупность определённых качеств личности, то, к чему мы стремимся, воспитывая человека, это цель и результат воспитания... это некий нормативный образец личности, задающий ориентир в виде системы ценностных координат» [225, с. 37]. Он «ориентирован на воспитание человека и включает в себя методологию и технологию воспитания современного человека» [225, с. 37–38]. Именно через идеал воспитания, подчеркивает исследователь, человеку

предъявляются «социально-значимые требования с учётом потребностей и возможностей общества» [225, с. 37].

Е.В. Кириллова отмечает, что идеал не просто «образец-мечта», а «живые и действенные высокие представления и цели, приобретающие большую практическую силу, так как они дают определённый образец разуму, который согласно этому оценивает и измеряет степень и недостаток совершенства» [137, с. 3].

По мнению Н.Н. Барковой, идеал воспитания обрисовывает конкретные качества разносторонне развитой и гармоничной личности, раскрывает возможности ее более полной физической, интеллектуальной, духовно-нравственной самореализации. Однако, по замечанию исследователя, идеалы всегда недостижимы, так как «возникновение тех или иных идеалов человека опережает формирование воспитательных целей» [85, с. 4].

С тем, что идеал воспитания достичь в социальной практике достаточно трудно, а порой – невозможно, согласны многие ученые. На этой позиции стоит и философ С.А. Муравьев, который понимает под идеалом воспитания «нормативный образец личности, принципиально не достижимый в реальной воспитательной практике и в силу своей недостижимости задающий ориентиры в виде системы ценностных координат» [160, с. 225].

Теоретико-методологическое значение для нас имеет и следующий тезис, отражающий позицию С.А. Муравьева: идеалы, взятые только в теории, отвлечённо от жизни, мало что значат, так как не способствуют даже малейшему улучшению окружающей человека реальности (исследователь подчеркивает, что многие мыслители XIX века указывали на невозможность его достижения) [161, с. 12]. В связи с недостижимостью такого абсолютного, по определению философа, идеала, в воспитательной практике бытует воспитательный идеал, которого можно достичь – «реальный», так он носит «конкретно-исторический характер» (т.е., адаптирован к условиям повседневной жизни) и может быть «осуществимым в личной земной жизни человека» [161, с. 16].

Рассматривают сущностные черты идеала воспитания также историки образования, оперирующие данным понятием при реконструкции и осмыслении мирового историко-педагогического процесса. Нельзя не обратить внимания, что наряду с понятием «идеал воспитания / воспитательный идеал» ими применяется и понятие «национальный образовательный идеал». Его использует С.В. Куликова при ретроспективном анализе истории национального образования в России. Данное понятие ученый определяет как «представления нации об идеальной личности, сформировавшиеся под воздействием педагогически обоснованных и инструментализированных в системе образования историко-культурных, политических, социально-экономических, географических и климатических факторов» [147, с. 88]. Полагаем, что термин С.В. Куликовой является комплиментарным термину «идеал воспитания», поскольку он акцентирует тот факт, что идеал воспитания всегда связан с представлениями, складывающимися у этнокультурной общности об образцовом субъекте.

В нашем исследовании мы будем опираться на формулировку понятия, данную С.Г. Новиковым. Этот выбор обусловлен тем, что «идеал воспитания» оказывается у ученого элементом понятийно-логической сетки, иерархически и системно выстроенной. А именно: «*культура*» (надбиологическая программа жизнедеятельности, приобретаемая личностью в процессе образования) – «*педагогическая культура*» (подсистема культуры, обеспечивающая преемственность поколений социокультурной общности) – «*идеал воспитания*» («искусственно созданный образец, фиксирующий качества личности, признаваемые носителями данной культуры образцовыми и нравственно оправданными») – *ценности* – фундаментальные мотивы жизнедеятельности, долгосрочные жизненные ориентиры, указывающие «на должные поступки, жизненные цели и формирующие отношение к происходящему») – ценностные ориентации («направленность на добро и на отказ от зла») [167, с. 44].

Обратим внимание, что на взаимосвязь идеала воспитания и ценностей указывают многие ученые. Так, фундаментальное исследование В.И. Блинова (2001 г.) доказывает, что в общественном сознании России XVIII – начале XX вв.

происходил взаимообусловленный генезис «человеческих ценностей, идеала человека и целей воспитания» [90, с. 8]. Ученый также обнаруживает влияние европейских представлений о жизненных ценностях и идеале человека на подходы отечественных педагогов к воспитанию.

О.А. Бобылева рассматривает ценности воспитания «как социально значимые ориентиры жизнедеятельности человека, вобравшие в себя позитивный, проверенный временем социально-культурный опыт прошлого, отражающие социально-нравственные приоритеты настоящего и прогнозирующие принципы построения и смысловые характеристики будущего социума» [91, с. 206]. При этом исследователь подчеркивает, что транслируемые ценности приводят к формированию социально-нравственного идеала через призму симбиоза двух компонентов – внешней составляющей (идеалы, формируемые обществом в процессе воспитания и социализации) и внутренней составляющей (идеалы, формируемые личностью самостоятельно в процессе самовоспитания) [91, с. 206].

И.А. Соловцова высказывает замечание, имеющее для нас теоретико-методологическое значение: цель, идеал и ценности воспитания неразрывно связаны. Она указывает на то, что «прежде чем формулировать цель духовно-нравственного воспитания, необходимо выбрать ту ценность (или те ценности), которая станет ведущей в совместной деятельности педагога и обучающихся на определенном ... этапе их совместного бытия» [199, с. 92].

Неотрывность «национального идеала» от «базовых национальных ценностей» отмечает С.В. Куликова. По мнению исследователя, «базовые национальные ценности являются источником для педагогического целеполагания, находящего отражение в национальном идеале воспитания, и включают в себя ведущие ценности национальной культуры, памятники национальной педагогической культуры, классическое наследие выдающихся национальных педагогов» [146, с. 59]. Кроме того, С.В. Куликова выделяет группу ценностей, соответствующую гуманистической традиции на рубеже XIX – XX вв. и отражавшуюся в трудах отечественных педагогов: «Духовность, Любовь к ребенку, Вера в его позитивную мотивацию, Софийность как основа познания Божьей

Премудрости, Соборность как условие социализации ребенка в народной среде» [146, с. 59]. Взаимобусловленность феноменов «идеал» и «ценности» подчеркивает также А.М. Аллагулов. Он рассматривает воспитательный идеал как «определенную совокупность системы ценностей, присущих человеку, семье, социальной группе и обществу в целом, включающей в себя представления о благом и должном, проявляющийся в действиях и отношениях между людьми» [78, с. 231]. Ученый поясняет: ценность – это основание деятельности человека, «включающее в себя интересы, мотивы, смыслы, цели, потребности личности, детерминированных рядом адекватных общезначимых и личностно значимых принципов, ориентиров...» [78, с. 231].

С нашей точки зрения, идеал воспитания обуславливает сущностные черты еще двух педагогических феноменов: «парадигмы воспитания» и «модели воспитания». Понятие «парадигма» применительно к процессам обучения и воспитания применяют в своих исследованиях многие ученые. Г.Б. Корнетов оперирует понятием «педагогические парадигмы базовых моделей образования», А.П. Валицкая – «парадигмы образования», Н.М. Борытко и И.А. Соловцова – «образовательная парадигма», О.Г. Прикот – «научно-педагогические парадигмы», И.А. Липский, Вал.А. Луков, В.А. Мосолов, И.Е. Шкабара – «парадигмы воспитания») и т.д. [165, с. 41]. Не менее широко в историко- и теоретико-педагогических работах распространено понятие «модель воспитания». Мы разделяем позицию С.Г. Новикова, указывающего на неразрывную связь феноменов, отражаемых вышеперечисленными понятиями. Логика ученого такова: педагогическая культура структурируется идеалом воспитания, нацеливающим субъектов целенаправленной инкультурации и социализации на его достижение; в педагогической культуре откладывается «сформировавшийся в педагогическом сознании ... нормативный образец воспитательной деятельности, выражающий понимание её субъектами сущностных черт воспитания, его целей, идеалов, ценностей, допустимых и оправданных средств и методов» (парадигма воспитания); данная парадигма концептуально обосновывает модель воспитания –

конструкт, отражающий структуру и сущностные черты воспитания [См.: 165, с. 42–43].

Из этого следует, что педагогическая культура хранит и транслирует идеал воспитания. А непосредственный ориентир воспитания (модель личности, «человек воспитанный», по выражению С.Г. Новикова) формулируется уже интерпретаторами идеала в процессе педагогического проектирования, посредством его конфронтации «с действительностью и является превращением идеала в *реальную* цель (курсив наш – А.Ф.)» [167, с. 62] Иными словами, если идеал воспитания формулируется в виде *общих* требований, то модель «человека воспитанного» возникает «путем “поименного” отбора качеств и базовых ценностей “идеальной личности”» [174, с. 93].

Идеал воспитания, хранимый отечественным педагогическим сознанием на протяжении IX – XVII вв., не имел типологических различий у представителей разных слоев общества. Иными словами, педагогическая культура социальных низов и социальных верхов в течение как минимум восьми столетий типологически не различалась и носила *традиционный* характер. Последняя характеристика основывается на сложившейся в науке дихотомии «традиционное общество (культура) – современное общество (культура)». В соответствии с ней выделяют традиционную культуру, включая ее педагогическую подсистему, обращающую взоры ее носителей в прошлое. Именно в нем они находят идеалы, ценности, образцы поведения, «открытые» предками. Отечественная педагогическая культура IX – XVII вв. не была исключением. Она, подобно многим другим культурам, хранила и транслировала идеал воспитания (и связанные с ними ценности), которые мы можем также обозначить как традиционный.

Следует заметить, что типология идеалов воспитания, проистекающая из взгляда на историко-педагогический процесс сквозь призму теории модернизации, не является безраздельно господствующей в отечественной педагогической (и шире – социально-гуманитарной) науке. В ней существуют самые разные их типологии. Одну из первых попыток типологизации идеалов как ориентиров воспитания предпринял в начале XX в. А.Ф. Лазурский, взявший в качестве

критерия ценности, лежащие в основе того или иного идеала [148]. Ученый-психолог, определяя идеал как направленность личности на определенную ценность, выделял в качестве идеалов «альтруизм», «религию», «знание», «красоту», «общество» («государство»), «систему» («организацию»), «внешнюю деятельность», «инициативу», «власть» («борьбу») [222, с. 14].

Что касается собственно ученых-педагогов, то в числе первых исследователей, типологизировавших идеалы, был Л.Е. Раскин [188]. Рассматривая идеалы учащихся старших классов, он выделил степень обобщенности как основополагающий критерий и на этом основании разделил идеалы на три группы: конкретные, синтетические и обобщенные. Конкретные идеалы, полагал ученый, хоть и немногочисленны, но имеют крайне важное значение, так как представляют собой конкретные образы, которым можно подражать: в поведении, поступках. Фактически, развивал мысль Л.Е. Раскин, названный тип идеала – это конкретный образ героя, которому дети подражают. Это могут быть герои кинофильмов или книг, исторические персонажи, деятели политики, науки или искусства, а также ближайшее окружение ребенка (семья, родственники, друзья, сверстники и т.д.). Синтетические идеалы, по мнению Л.Е. Раскина, представляют собой собирательный образ, который составлен из положительных качеств каких-либо людей, литературных и киногероев. Обобщенные же идеалы, согласно точке зрения ученого, являются собирательным эталоном конкретных черт и качеств (например, трудолюбие, патриотизм, духовность и т.д.) воспитываемого без привязки к конкретной личности. Все перечисленные типы идеалов могут выступать в качестве ориентира воспитания [222, с. 16].

Современный исследователь С.Л. Фролова выделила сразу несколько критериев для классификации идеалов воспитания. В зависимости от носителя идеалов: индивидуальные (личностные), групповые (корпоративные), массовые (общественные, национальные, общечеловеческие); по объему содержания: «полиценностный идеал, включающий в себя несколько ценностей и их интерпретаций», и моноценностный идеал, «содержащий только одну ценность и ее интерпретацию» [222, с. 16]; по направленности: гуманистические, которые

учитывают интересы других людей, и эгоистические, которые интересы других людей не учитывают, ставя на первый план собственное благополучие, в том числе в ущерб окружающим; по отношению к нравственным ценностям: нравственные, в которых упор делается на духовные ценности, и нравственно-индифферентные, в которых нравственные ценности не выносятся на первый план [222, с. 16–17].

Кроме вышеперечисленных типологий идеалов выделим также широко распространенную в научной литературе типологию, базирующуюся на религиозно-конфессиональном признаке. Соответственно ученые выделяют христианские, исламские, буддийские, конфуцианские и прочие идеалы воспитания. Кроме того, по-прежнему в гуманитаристике используется типология идеалов воспитания, восходящая к предложенному в XVIII в. А. Фергюсоном членению развития человечества на стадии дикости, варварства и цивилизации. Если базироваться на данном историческом подходе, то можно обнаружить во всемирном историко-педагогическом процессе идеалы воспитания, соответствующие природе названных ступеней социокультурной динамики [133; 165, с. 22].

Однако, с нашей точки зрения, наибольшими эвристическими возможностями для историко-педагогического анализа обладает типология идеалов воспитания, базирующаяся на отношении индивида к социальной целостности. В самом деле, человек как существо социальное, неизбежно определяет свое место в общественной структуре. Как заметил К.М. Кантор, взаимоотношения могут строиться в трех вариантах: «Я – это ОНИ», «Я против НИХ», «Я вместе с НИМИ» [133, с.76]. Соответственно в иерархии интересов в первом случае на вершину ставятся интересы целостности (общины, общества, государства и пр.), во втором – интересы индивида, в третьем – присутствует стремление примирить эти интересы. На данном основании можно выделить три типа идеалов воспитания, систем ценностей и педагогических культур. Первый тип мы, вслед за К.М. Кантором и С.Г. Новиковым, будем именовать социоцентристским, второй – антропоцентристским, третий – дуалистическим.

Для отечественного педагогического сознания (на обоих его уровнях – теоретическом и обыденном) в течение многих столетий было характерно господство социоцентристского идеала воспитания. Данный факт обусловлен природно-климатическими и геополитическими условиями генезиса древнерусской цивилизации [165; 154, с. 58–59]. Особенности климата той территории, на которой формировалась эта социокультурная структура, характер почв, растительности поддерживали коллективные формы социальной организации, коллективистскую ментальность. Интересы социальной целостности выходили на первый план и вследствие геополитического фактора: только Северная Русь (ядро будущей России) выдержала с 1228 по 1462 г. 160 внешних войн, а с 1380 по 1918 г. уже Московская Русь и Петербургская империя провели в войнах 334 года [138, с. 369; 201, с. 83]. Таким образом, повседневная жизнь, полная испытаний, предрасполагала русских людей к воспитанию детей и молодежи, ориентирующем на примат интересов социальной целостности (общины или государства).

Как показывают исследования С.Г. Новикова, вплоть до начала петровской модернизации отечественная педагогическая культура хранила и транслировала два варианта социоцентристского идеала воспитания, именуемого ученым (вслед за А.С. Ахиезером) *авторитарным* и *соборным*. Оба они являлись продуктом дифференциации изначального идеала синкретического характера (*вечевого*, по терминологии А.С. Ахиезера и С.Г. Новикова) [165, с. 60–62]. Дело в том, что исходный вариант восточнославянского идеала воспитания содержал в себе две ориентации – на власть «большаков» (авторитарных глав семейств), и на власть «мира» – общины, чьими главами те являлись [165, с. 61]. И потому вечевой идеал воспитания, оценивавший качества личности по её способности «растворяться в целом, противостоять отпадению от целого» выделил из себя соборный идеал, требовавший от личности подчинять свою волю воле коллектива, и авторитарный, ориентировавший воспитанника на мнение старшего члена социума (главы семейства, «царя-батюшки» и т.п.) [131, с. 224–225]. С.Г. Новиков описывает ситуацию следующим образом: «В педагогическом сознании сложилась

изоморфная нормативная поведенческая модель: от “человека воспитанного” требовалось “вручение себя”: в семье – отцу, в государстве – царю, во вселенной – Богу» [165, с. 62].

Данная модель была, с одной стороны, продуктом педагогической культуры, а с другой, средством ее воспроизводства. Она обуславливала соответствующее *мировидение* воспитателей и воспитанников. Уточним содержание последнего феномена. В научной литературе указывают на близость содержания понятия «мировидение» с содержанием ряда других понятий: «мировоззрение», «картина мира», «мировосприятие» и др. В нашем исследовании мы исходим из того, что если «мировоззрение» представляет собой *систему* взглядов человека на мир, то «мировидение» является его способностью «не только воспринимать и оценивать окружающее, но и вырабатывать *определённые правила*, с помощью которых человек может *взаимодействовать с миром* (курсив наш – А.Ф.) [79, с. 47]. В известном смысле, мировидение – это *образ*, содержащий не изображение реальности, но *представляемое* индивидом [168, с. 5]

Данный феномен и соответствующие ему версии социоцентристского идеала воспитания формировались под влиянием объективных условий, которые создавали также возможность для того, чтобы у носителей отечественной педагогической культуры возникали мировидение и идеал иного, не социоцентристского типа. Как точно заметил К.М. Кантор, природа и климат тех пространств, в которых родилась и существовала Русь/Россия, позволяли одним и тем же индивидам, неизбежно совершавшим коллективно-совместные действия в одних случаях, действовать в других обстоятельствах изолированно-индивидуально [133, с. 82]. Данное обстоятельство стало основой для органичного возникновения уже в эпоху модернизации двух типов идеала воспитания: антропоцентристского и дуалистического. Первый из вышеназванных родился во многом под влиянием заимствованных элементов западной антропоцентристской педагогической культуры. Однако возможность для рецепции педагогических образцов Запада были созданы в самой России уже в середине XVII в. (с

появлением ярко выраженного личностного начала, которое обнаружило себя в момент культурной и религиозной реформы) [129, с. 32; 165, с. 68].

Модернизационные процессы, протекавшие в России в XVIII – нач. XX вв., влияли на педагогическое сознание на обоих социальных этажах общества. В социальных верхах распространялись западноевропейские философские и педагогические идеи, способствовавшие принятию многими представителями элиты антропоцентристского идеала воспитания. Вестернизация её культуры побуждала воспринимать отечественные традиции как архаичные, а зачастую и «как нечто аномальное и даже постыдное, недостойное человека» [157, с. 37]. Элита стремилась сменить свою идентичность и внедрить обретенное представление о социокультурной принадлежности в сознание более широких слоев населения, дабы соответствовать так называемым «современным тенденциям». Согласимся с В.М. Межуевым, подчеркивающим, что этот процесс являлся «не естественным желанием что-то изменить, улучшить, усовершенствовать в своей жизни, оставаясь при этом самими собой, а именно стремлением стать во всем другими, избавиться от чувства своей ущербности и неполноценности, чуть ли не уродства, возникающего при сравнении с другими, современными, странами и народами» [157, с. 37].

В то же самое время, «простой народ» продолжал воспитывать своих детей в духе традиционного социализма, чья правота подтверждалась для членов крестьянской общины и рабочих людей (недавних общинников) повседневными практиками (системой взаимопомощи, прежде всего). Описывая сложившееся положение, современный исследователь констатирует: «“вхождение в возраст” детей элиты и податных сословий совершалось на разных “территориях смыслов”. Если воспитание дворянских отпрысков осуществлялось с использованием западноевропейской лексики и заложенной в ней семантики, то возвращение чад хлеборобов и заводских рабочих базировалось на смыслах автохтонной культуры» [165, с. 72].

Социокультурный раскол тревожил мыслящую часть «образованного общества» – воспитанных, как правило, в «европейском духе». Следствием этого

беспокойства стал поиск русскими мыслителями и педагогами возможности примирить два мировидения, две системы ценностей – антропоцентризм и социоцентризм. Работу над формулированием такого дуалистического идеала мы обнаруживаем в трудах К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнина, Н.И. Пирогова. Этот идеал воспитания мог приобретать в XIX в. различные версии (соборно-либеральную; либерально-почвенную; большевистского варианта марксизма и пр.). В первом из перечисленных случаев могло происходить синтезирование элементов либерализма с традиционной соборностью, во втором – «умерение» либерализма традиционным консерватизмом, в третьем – приспособление западного по происхождению учения к реалиям расколотого, модернизируемого общества [84, т. II, с. 454, 248, 86].

Однако во всех вариантах дуалистического идеала и системы ценностей присутствовало желание найти меру между интересами социума и индивида. Как отмечал один из сторонников дуалистического идеала П.Ф. Каптерев, его суть заключалась в связи «личного» идеала с «общественным» в духе национальной принадлежности индивида. Педагог ратовал за «народность», так как считал необходимым сохранять социокультурную самобытность русских. Но при этом он полагал, что слепо следовать народному идеалу бессмысленно, поскольку данный идеал лишен ряда ценных для развития страны моментов (установки на повышение эффективности, открытость новшествам и пр.). И потому, полагал П.Ф. Каптерев, следует обратиться к идеалам и ценностным установкам других народов, заимствуя у них то, что соответствует интересам поступательного развития российского общества и индивида [166, с. 45].

По сути, формулирование идеалов воспитания с конца XVII в. по начало XX в. являло собой продукт процесса модернизации образования как структурного элемента модернизации общества. Современные ученые предлагают различные определения данного феномена. По мнению М.В. Богуславского, он представляет собой «процесс формирования в системе образования способности постоянно и успешно адаптироваться к меняющимся условиям и задачам, создавать новые образовательные институты, модифицировать старые, формируя каналы для

эффективного диалога между обществом и государством, развивая новый демократический тип взаимодействия в сфере образования» [96, с. 10]. Близкую трактовку феномена предлагал Э.Д. Днепров, под редакцией которого был подготовлен фундаментальный труд «Модернизация российского образования: документы и материалы». Термином «модернизация образования» исследователь обозначал «комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования» [159, с. 5]. И.А. Колесникова считает, что «модернизация образования с позиций современной науки предстаёт как нелинейный историко-педагогический процесс, логика развития которого производна от общего контекста изменений, происходящих в конкретной стране (группе стран) и в мире» [99, с. 159]. По мнению исследователя, это как раз и обуславливает неоднозначность метаморфоз, происходящих с российским образованием. С точки зрения В.С. Аванесова, модернизация образования представляет собой, во-первых, «приведение системы образования и образовательной деятельности к текущим и опережающим требованиям жизни» [74, с. 72], во-вторых, «процесс перехода образования из одного состояния в другое, с четко артикулированными, общественно одобряемыми целями» [74, с. 72]. Все исследователи, таким образом, подчеркивают, что модернизация образования – это сложный процесс ориентирования акторов социализации и инкультурации подрастающих поколений на требования современного общества.

Поскольку модернизация общества (и его образовательной системы) протекала в России весьма противоречиво, а подчас и болезненно, встает вопрос о том, можно ли было обойтись без этих трансформаций. Ответ на него нам дает мир-системный подход, разработанный в трудах Дж. Арриги, Ф. Броделя, И. Валлерстайна, А.Г. Франка и др. ученых. Исследования «мир-системщиков» показывают, что Россия уже в XVIII в. была втянута в глобальные экономические отношения и оказалась на полупериферии капиталистической мир-системы. Её положение подталкивало к наращиванию своего технико-технологического и экономического

потенциала, что, в свою очередь, требовало формирования субъекта, способного обеспечить осуществление данного политического курса. А значит, модернизация образования становилась жизненно необходимой для страны, не желавшей оказаться на периферии планетарного развития. Задача разработки идеала воспитания в таком контексте становилась важнейшим аспектом модернизационных процессов. От принятия системой образования Империи того или иного его варианта зависело будущее державы, её конкурентоспособность. Судьбами России были озабочены широкие слои общественности, включая педагогическое сообщество. Обсуждение проблемы идеала воспитания велось на различных «площадках»: в образовательных учреждениях, неформальных кругах общения, на страницах печати (прежде всего, педагогической). Авторы педагогической периодики имели в своем распоряжении исторически сложившиеся в отечественном педагогическом сознании представления об образцовых, нравственно оправданных качествах личности. Одни из них уходили своими корнями в традиционное общество, другие – формировались уже в процессе и вследствие модернизации страны.

1.2. Роль педагогической периодической печати в определении основных проблем образования в условиях модернизации общества

Педагогическая периодическая печать (периодика) рубежа XIX – XX вв. являлась одним из структурных элементов феномена, возникшего в России благодаря модернизационной политике Петра I. Для воспитания подданных в нужном ему духе и внесения в их сознание элементов «новой культуры» самодержец приступил в 1702 г. к изданию печатной газеты «Ведомости» («Ведомости о военных и иных делах, достойных знаний и памяти»). Тем самым было положено начало одному из важных коммуникаторов общества в России.

Современная наука, основываясь на различных признаках, выделяет различные типы журналов. Так, М.В. Шкондин предлагает следующие критерии типологии: характер аудитории, целевое назначение, характер транслируемой информации [234]. А.И. Акопов выделяет в качестве типоформирующих признаков

орган издания, его цели и задачи, характер аудитории. Кроме того, исследователь как на дополнительные факторы типологии указывает авторский состав, жанры материалов, тематическое направление и пр. [76, с. 37]. В современных научных работах называют и другие типологические критерии (предмет или отражаемая сфера действительности, характер изложения и пр.). Однако большинство авторов сходятся на том, что главным из них выступает читательская аудитория. Кроме того, исследователи отмечают, что многие журналы представляют собой «систему в системе», то есть они могут быть одновременно ориентированы на разный вид творчества (научное, научно-популярное и пр.) и на различный уровень «включенности» читателей в ту или иную тему («для профессионалов». «для интересующихся» и пр. [235].

Анализ издававшихся на рубеже XIX – XX вв. периодических изданий убеждает нас, что большинство из них можно отнести сразу к различным типологическим разновидностям. Об этом свидетельствует формулирование самой редакцией своей целевой аудитории и характера издания: «общественно-педагогический и литературный», «для учителей и родителей», «педагогический, литературный и научно-популярный», «общественно-политический, педагогический», «филологии и педагогики», «для родителей, воспитателей и педагогов», «иллюстрированный литературный и популярно-научный журнал с приложениями для самообразования», «научно-популярный журнал для родителей и воспитателей» и пр. [167, с. 181] Наряду с ними, в конце XIX – нач. XX вв. издавались журналы четко ограничивавшие предмет своего анализа и обсуждения: «общественно-педагогический», «журнал рационального воспитания», «общепедагогический журнал для школы и семьи», «для воспитателей и начальных учителей», «педагогический», «научно-педагогический журнал». Наличие разных точек зрения на основе типологии, с одной стороны, и функционирование журналов рубежа XIX – XX вв. в виде «система в системе», с другой, побуждают нас выделить для определения периодического издания как «педагогического» в качестве критериев следующие: целевая аудитория, отражаемый предмет объективной реальности, тематика публикаций. Исходя из этого, термином

«педагогическое периодическое издание» будем обозначать издание: а) рассчитанное на субъектов формального, неформального и информального образования; б) описывавшее и анализировавшее события, процессы и проблемы в сфере социализации и инкультурации подрастающих поколений; в) регулярно представлявшее своим читателям материал научного, научно-популярного характера, посвященный вопросам обучения, воспитания и развития растущего человека.

Педагогическая периодика, как это установил М.А. Гончаров, возникла в России только в начале XIX в. На роль ее родоначальника может претендовать журнал под названием «Периодическое сочинение об успехах народного просвещения», появившийся на свет в 1803 г. [116, с. 113]. Что касается возникновения педагогической периодики как заметного, самостоятельного направления печати, то это закономерно происходит только во второй половине XIX в. – под влиянием модернизационного курса Александра II. Педагогические периодические издания в то время приобретали важнейшее значение для модернизации общества и образования, поскольку становились площадкой, на которой шло обсуждение опыта воспитания и обучения, делались той базой, на которой формировался стиль педагогического мышления как профессионалов-педагогов, так и прочих участников образовательного процесса [153, с. 134].

Круг проблем, рассматривавшихся на страницах изданий, был достаточно широким. Среди ключевых выделим следующие: «вопросы дошкольного, школьного и университетского образования, рефлексии педагогической деятельности, формирования идеала воспитания личности, государственной политики и стратегии развития образования, инновационных педагогических процессов, роли учителя в учебно-воспитательном процессе и многие другие» [215, с. 130].

По подсчётам М.А. Гончарова, в Российской империи в XIX – начале XX вв. издавалось свыше двухсот журналов, посвященных вопросам народного образования [116, с. 115]. В работах С.Г. Новикова и С.В. Куликовой называется еще большая цифра. По их данным, дореволюционная педагогическая периодика

включала в свой состав приблизительно 300 изданий из 50 различных городов (по мнению С.Г. Новикова, изданий было около 300 [166, с. 52], по мнению С.В. Куликовой – более 300 [145, с. 66]). Практически треть журналов (если быть точным – 117) издавалась в столице – Санкт-Петербурге. Донская государственная публичная библиотека на своем сайте приводит следующее количество периодических изданий дореволюционного периода (подсчет осуществлен за период 1803 – 1916 гг. – А.Ф.): 252 наименования, из которых 114 изданий публиковались в Санкт-Петербурге [72].

В корпусе педагогических периодических изданий мы обнаруживаем те, у которых есть основания для квалификации их в качестве «научно-педагогических». Их появление было естественным следствием возникновения в России научной педагогики /феномена культуры модернити/. В современной науке выделяют следующие критерии для атрибуции научно-педагогической периодики.

Первый – содержательный. Научно-педагогические периодические издания, прежде всего, отличаются происходящим на их страницах теоретическим осмыслением вопросов образовательной практики. Достаточно обратиться к перечню постоянных рубрик того или иного журнала, дабы обнаружить является ли он научным, научно-популярным или принадлежит к другой какой-то группе периодических изданий. В научно-педагогическом издании уже по формулировкам рубрик можно судить о том, что его авторы представляют на суд читателей результаты научных исследований (которые так или иначе верифицированы, построены на научной методологии). Статьи этих журналов в той или иной форме подвергаются экспертизе, что гарантирует их научную значимость и актуальность. Для этих журналов важно, как заметил Л.И. Лурье, «не только задавать уровень современной педагогической науке, но и обсуждать, какой концептуально-методологически должна быть педагогика как учебный предмет» [153, с. 121].

Второй критерий – широта спектра затрагиваемых педагогических проблем. В научно-педагогической периодике обычно рассматриваются разнообразные аспекты теории и практики образования: инновации в преподавании, образовательные системы, вопросы воспитания, психология обучения, прошлая

образовательная реальность, философские проблемы образования и т.д. Эти издания служат площадкой для обмена знаниями между исследователями, разработчиками образовательных программ, с одной стороны, и педагогами-практиками, с другой. По мнению Л.И. Лурье, «периодические научно-педагогические журналы – это база, на которой формируется стиль педагогического мышления, на которую ориентируются профессионалы, из которой черпается новый опыт участников образовательного процесса» [153, с. 134].

Современные исследователи отмечают, что научно-педагогические периодические издания публикуют статьи, позволяющие ученым и педагогам-практикам, родителям обучающихся, всем интересующимся проблемами образования оценить имеющийся педагогический опыт, определить направления для дальнейших исследований, пути совершенствования учебно-воспитательного процесса. Они помогают своим читателям определить собственную образовательную и карьерную траекторию, а тем из них, кто занимается педагогическими исследованиями, – задуматься над стратегией своей будущей научной работы. Научно-педагогическая периодическая печать становится ареной для инновационного педагогического поиска, который развивается в контексте модернизации отечественного и мирового образования.

Если применить обозначенные выше критерии к оценке педагогической периодики рубежа XIX – XX вв., то приходится признать, что под категорию «научно-педагогическое периодическое издание» подходит незначительное количество журналов. В большинстве изданий, наряду с научными статьями по вопросам обучения и воспитания, помещались работы публицистического характера. Поэтому типология собственно педагогических журналов рубежа XIX – XX вв. с выделением в их числе научно-педагогических изданий может стать предметом дальнейшего специального изучения. И хотя данная исследовательская процедура не входит в число наших задач, заметим, что формальным основанием для отнесения журнала к числу «научно-педагогических» может послужить формулирование редакцией характера своего издания и научный уровень статей.

Трудность для будущих исследований создает то, что их авторам не помогут формальные признаки издания. Ведь на изломе XIX – XX столетий не существовало специального научного учреждения, подобного АПН РСФСР или РАО современной России. А в периодических изданиях, как правило, не было института научных рецензентов, который бы оценивал и отбирал статьи для публикации по четкой системе критериев. Кроме того, в журналах того времени, наряду с сугубо научными статьями, могли публиковаться материалы научно-популярного характера. А сами они, как отмечалось нами выше, представляли собой нередко «систему в системе».

Однако практически в любом из изданий, которые отнесены нами к числу «педагогических периодических», как правило, заметное место занимала педагогическая публицистика. Функции последней определены в исследованиях Т.А. Сутыриной. В их ряду: информационная (педагогическая публицистика отражает или предвосхищает актуальные, общественно значимые педагогические проблемы), информационно-когнитивная (продвижение и популяризация новых знаний, идей, технологий и т.д.), формирующая (позволяет выработать общественное отношение к актуальным проблемам современного педагогического процесса), антиципационная (предвосхищает, предвидит развитие событий, явлений, идей, результатов действий, новаций и т. д.), апперцепционная (способствует эффективному восприятию педагогической информации, так как активно воздействует на мировоззрения, убеждения, идеалы и ценностные установки личности), атрибутивная (наделяет, «достраивает» объекты публицистического текста авторскими характеристиками, не представленными в поле восприятия читателя, что позволяет адекватно воспринимать авторскую позицию), воспитательная (определенным образом воздействует на поведение читателей, осуществляет процесс их социализации), стимулирующая (побуждает различные группы населения к определенным действиям, направленным на решение педагогическим проблем, а также способствует осмыслению и реализации идей, которые были отражены на страницах педагогических публикаций), актуализирующая (вводит читателя в педагогическую действительность, позволяя

осмыслить проблемы и их потенциальные пути решения, переводя «потенциальное знание в актуальное»), интегрирующая (соединяет знания и информацию из различных областей образования, культуры, науки и создает некое качественно новое упорядоченное единство и целостность), диагностико-прогностическая (отражает текущее состояние педагогического пространства и делает прогноз потенциальных педагогических изменения), инвертированная (влияет на ход исторического и социального процессов) [204, с. 168].

Б.Х. Хамукова выделяет как основные, так и специфические функции педагогической публицистики. В числе первых: информативная и воздействующая. Среди вторых: просветительская, образовательная и воспитательная. Просветительская функция, объясняет исследователь, проявляется в публикациях, которые освещают развитие и специфику работы учебных заведений и образовательной системы в целом. Образовательная функция, полагает Б.Х. Хамукова, создает среду для педагогов, которые стремятся к улучшению своего профессионализма в условиях быстрого изменения образовательной сферы. Воспитательная функция возникает из взаимодействия обучения и воспитания и формирует ценностные ориентации подрастающих поколений. Исследователь утверждает, что функции педагогической периодики не статичны – в результате изменений в образовательной среде могут появляться новые функции. Среди них, по мнению Б.Х. Хамуковой, когнитивная функция (акцентирует внимание на инновациях в педагогике), прогностическая функция (предвосхищает изменения в образовательной сфере) [223, с. 92–95]. Согласимся с ученым, что педагогическая публицистика в России «выступает как неотъемлемая составляющая культуры, и ее культуuroобразующая роль становится особенно необходимой тогда, когда формируются новые ценностные ориентации» [223, с. 93]. Данный тезис целиком и полностью относится к рубежу XIX – XX вв. – времени, появления ярких научно-публицистические публикаций.

Публицистические статьи, публиковавшиеся на страницах педагогической периодики, способствовали реализации последней целого ряда функций. Вслед за Е.В. Царевой выделим следующие: информационную (коммуникативную),

интерактивную, ценностно-ориентационную, культууроформирующую и стимулирующую [227, с. 291]. Реализуя коммуникативную функцию, педагогическая периодика интеллектуально соединяла между собой педагогов и общественных деятелей, позволяя им доносить до сведения коллег идеи и предложения, которые высказывались по вопросам воспитания в разных регионах Империи. Выполняя интерактивную функцию, она выступала в качестве открытой распределенной дискуссионной площадки, на которой обсуждались качества личности, должны быть сформированными в процессе воспитания. Выполняя ценностно-ориентационную функцию, педагогические журналы предлагали своим читателям спектр мнений и суждений, ориентирующих их на различные системы ценностей. Это способствовало профессиональному самоопределению педагогов относительно путей интериоризации идеала воспитания детьми и молодежью. Выполняя культууроформирующую функцию, педагогическая периодика способствовала развитию педагогической культуры своих читателей, их ценностно-мировоззренческому самоопределению. Выполняя стимулирующую функцию, педагогические журналы побуждали педагогов к поискам в области средств и методов воспитания.

Развернем данный тезис, конкретизировав его содержание. Педагогические периодические издания достаточно оперативно (если учитывать возможности средств коммуникации рубежа XIX – XX вв.) доносили до сведения читателей разнообразную информацию: о передовых педагогических технологиях, принципах образования, книжных новинках, способных помочь родителям в воспитании подрастающих поколений и пр. Впрочем, выполнение коммуникативной функции педагогической периодикой не всегда было идеальным. Причиной тому была плохая информированность педагогов о номенклатуре педагогических журналов. В качестве доказательства приведем отчет Московского библиографического кружка за 1893 год. В предисловии к отчету его авторами отмечалось, что кружок опубликовал общий список *всех* периодических изданий, выходящих и назначенных к выходу в 1893 году с краткими сведениями. Согласно отчету, в 1893 году в России в 112 городах

выходило 753 самых разных по проблематике периодических издания. В разделе же «Педагогические журналы» были названы только 12 периодических изданий: «Вестник воспитания», «Воспитание и обучение», «Детская помощь», «Женское образование», «Педагогический сборник», «Помощь самообразованию», «Przegląd Pedagogiczny» (педагогическое периодическое издание на польском языке), «Профессиональная школа», «Русская школа», «Русский начальный учитель», «Церковно-приходская школа» и «Школьное обозрение» [209, с. 20–21]. Список педагогических журналов явно был неполным и содержал неточности. Так, журнал «Женское образование», издававшийся с 1876 года, в 1892/1893 гг. уже не существовал. В 1892 года он был переименован и выходил в свет под названием «Образование» вплоть до 1909 года. К тому же, авторы списка не отнесли к разделу педагогических журналов некоторые ведомственные издания: например, журнал «Гимназия», «Журнал Министерства народного просвещения» и т.д. Они были упомянуты в разделе «Издания городских, земских и других учреждений и обществ».

Трудности в коммуникации членов педагогического сообщества, всех интересующихся проблемами воспитания и обучения, пытались компенсировать изданием журналов, непосредственно преследовавших цель информирования общества о состоянии педагогической печати. К примеру, в №1 «Ежегодника внешкольного образования» его редактор В.И. Чарнолуцкий в своем обращении к читателям объяснил, что ежегодник выходит в свет для удовлетворения потребности «в справочном и объединяющем издании... (курсив наш – А.Ф.)» [21, 1907, вып. 1, с. 1]. Он подчеркивал, что достичь этой цели невероятно тяжело. Причиной тому редактор издания называл отсутствие у авторов ежегодника полноценных материалов (поскольку не все редакции педагогических журналов готовы были своевременно предоставить всю необходимую информацию) [21, 1907, вып. 1, с. 1].

Из-за упомянутой выше ситуации на страницах педагогической периодики зачастую размещались объявления об издававшихся в Российской империи журналах. Кроме того, неоднократно различные журналы публиковали статьи с

обзором статей из прочих педагогических периодических изданий. Например, в мартовском номере журнала «Народный учитель» за 1909 год была опубликована статья Я. Арх–ова под названием «Обозрение педагогических журналов». Автором был проведен анализ публикаций за январь – февраль 1909 года из видных педагогических периодических изданий: «Русская школа», «Вестник воспитания», «Свободное воспитание», «Для народного учителя», «Известия по народному образованию», «Педагогический листок» и «Русский начальный учитель». По мнению Я. Арх–ова, анализ приводимых в обзоре публикаций был совершенно необходим воспитателям, поскольку подобная информация помогала ответить на вопрос: «что мы (взрослые люди – А.Ф.) должны делать, чтобы из ребенка вышел человек в лучшем смысле этого слова?» [35, 1909, № 5/6. с. 17]. Пытаясь самостоятельно ответить на него, автор подчеркивал: «... Мы должны поставить его (ребенка – А.Ф.) в такие условия жизни, как физической, так и духовной, при которых личность ребенка – зародыш личности человека – развивалась бы пышным цветом; получила гармоничное развитие» [35, 1909, № 5/6. с. 17].

Постоянный обзор издаваемых педагогических журналов осуществлялся на страницах и других педагогических периодических изданий. Например, «Вестник образования и воспитания», издававшийся при Казанском учебном округе, наиболее часто представлял обзор статей не только из широко известных педагогических изданий («Вестник воспитания», «Русская школа» или «Педагогический сборник»), но и из менее известных (например, «Вестник школы», «Законоучитель» и т.д.).

На страницах журнала «Филологическое обозрение», издававшегося Филологическим обществом, с самых первых выпусков в рубрике «Обзор журналов» публиковался перечень наиболее видных статей в различных периодических изданиях, прежде всего педагогического характера. Обращает на себя внимание то, что редакция делала обзор не только отечественных периодических изданий, но и иностранных [64, 1891, т.1, с. 84–97].

Информация о педагогическом опыте, размышления авторов периодики о проблемах воспитания и обучения в России (в том числе, о том образце, на

приближении к которому следует фокусировать воспитательный процесс) вызывали широкий интерес как у «простого обывателя», так и у профессиональных педагогов. Например, в первом номере журнала «Женское образование» за 1890 год отмечалось, что «из года в год возрастает число подписчиков журнала из среды учительниц и учителей народных школ» [23, 1890, №1]. Поэтому на страницах этого журнала уделялось особое внимание вопросам народной школы и дидактики, сравнению процесса образования в России и за границей, методическим статьям и образцовым урокам по различным предметам и, разумеется, вопросам женской средней школы и женского образования.

С выполнением первой, обозначенной нами функции (информационной/коммуникативной), была тесно связана вторая – интерактивная. Модернизация российского общества, выход на первый план вопроса о ценностных ориентациях и идеале субъекта социокультурной трансформации страны побуждали педагогов, воспитателей и общественных деятелей к активной дискуссии. Дискутанты высказывали разные точки зрения на методы, средства и идеалы воспитания. Среди авторов публикаций мы обнаруживаем как носителей традиционной педагогической культуры, так и носителей современной педагогической культуры. В статьях первой группы авторов читатель находил, обычно, аргументы в пользу традиционного социализма. А в публикациях вторых – чаще всего, – в пользу антропоцентристского мировидения, характерного культуре модернистской. На страницах педагогической периодики, таким образом, были представлены обе позиции расколотого российского общества. Выражая представления о воспитании, хранимые традиционным педагогическим сознанием и культурой, первая из названных групп авторов обычно ратовала за следование автохтонному социалистическому идеалу. Так, один из авторов-социалистов, порицая оппонентов, писал: «Всякая образовательная деятельность совершается на почве общности. Изолированный человеческий индивид является абстракцией, подобно атому физики...» [44, 1914, №3, с. 63]. Резюмируя, автор статьи заключал: «для педагогики остается один только вывод: быть “социальной” педагогией». Это понятие имеет смысл «основного утверждения, что

образование индивидуума во всех отношениях также обусловлено общественностью, как, наоборот, созидание человеческой общественности обусловлено сообразным с нею образованием отдельных индивидуумов, принимающих в ней участие» [44, 1914, №3, с. 63]. Их оппоненты, будучи носителями современного педагогического сознания, ратовали за «ломку» традиционных взглядов на цели и методы воспитания, выражая антропоцентристскую педагогическую позицию [177, с. 84].

В ситуации острых дискуссий редакторы педагогических периодических изданий и их авторы отдавали себе отчет о той миссии, которую несет отечественная педагогическая периодика, о необходимости оперативно модерировать дискуссию, предоставлять ее участникам педагогические новации зарубежных ученых и практиков. В пользу данного утверждения говорит не только публикация на страницах российской педагогической периодики информации о заграничном опыте обучения и воспитания, но и об участии отечественных авторов в международных форумах. Так, в августе 1900 года состоялся Первый международный конгресс педагогической прессы, на котором Россию представлял Е.П. Ковалевский. По итогам обсуждений конгрессом были приняты следующие положения, доведенные до сведения читателей педагогической периодики: «1. Педагогические журналы должны стараться иметь среди своих подписчиков не только педагогов, но и родителей учащихся. 2. В силу этого содержание их должно быть приурочено к пониманию и потребностям читателей обеих категорий. 3. Педагогическая пресса должна взять на себя труд старательного изучения вопроса о роли семьи в физическом, нравственном и умственном развитии детей. 4. Она же (педагогическая пресса – А.Ф.) должна стремиться привлекать самих родителей к обсуждению педагогических вопросов. 5. С этой последней целью следовало бы в педагогических журналах поддерживать и поощрять собеседования школьных учителей и учительниц с родителями, периодические собрания этих последних в школе, организацию при их участии праздников и чтений и т.п.» [52, 1901, №1, с. 49–54].

Российская педагогическая периодика предлагала также для обсуждения

педагогической общественности результаты исследований зарубежных ученых. Например, Л.Д. Сеницкий в журнале «Вестник воспитания» опубликовал статью «К вопросу о детских идеалах», рассказав о работе американского профессора Уилла Гранта Чамберса. В публикации описывалась серия опросов среди детей, проведенных в одном из городов штата Пенсильвания об идеалах воспитания и конкретных людях, на которых равнялись учащиеся. В результате американский исследователь получил значимые с точки зрения детей профессии (солдат, булочник и т.д.), имена конкретных личностей (Робинзон Крузо, королева Изабелла, мисс Рокфеллер и т.д.), а также референтные для детей вымышленные или сказочные образцы (например, фея) [193, с. 12–13]. Л.Д. Сеницкий, подытоживая свой анализ исследований У.Г. Чамберса, согласился с ним в том, что идеалами для детей чаще всего являются конкретные образцы, о которых они слышали, читали или которых видели вживую.

Аналогичное исследование провел в России В. Воронов. В статье «Графическая анкета» он приводил перечень главных персонажей «детских идеалистических стремлений», отмечая, что «большинству из указанных профессий свойственна или значительная духовная творческая способность (художник, ученый, писатель) или яркое выражение физических способностей и наклонностей (атлет, футболист конькобежец, лыжник) или, наконец, соединение тех и других качеств (исследователь новых стран, путешественник, мореплаватель)» [8, 1915, №8, с. 142].

Выполняя интерактивную функцию, российская педагогическая периодика предлагала читателям обсуждать также последние научные открытия в области экспериментальной педагогики. В частности, на суд педагогического сообщества выносился вопрос об использовании внушения как средства воспитания. Уже известный нам автор (Л.Д. Сеницкий) утверждал, что внушение «является фактором, притягивающим к обществу, заставляющим проникнуться его идеалами, следовательно, содействующим общественному воспитанию» [8, 1915, №8, с. 32]. При этом автор обращал внимание читателей на необходимость иметь «хорошие образцы для подражания», дабы «было собственное прочное внутреннее ядро,

которое определяло бы направление, в каком будет развиваться человек» [8, 1915, №8, с. 32].

Интерактивность диалога, происходившего на страницах педагогических изданий, не могла бы быть обеспечена в полной мере, если бы журналы представляли свою трибуну только педагогам и общественным деятелям. Но на их страницах был слышан также голос учащихся, которые даже выпускали собственные газеты и журналы педагогического характера. В качестве примера обратимся к изданию кружка киевских учащихся, получившего название «На рубеже (Возрождение средней школы)». С его страниц авторы активно вступали в полемику друг с другом, призывали к «созданию новой, автономной и демократической школы» [32, 1906, №1, с. 1].

Выполняя свою третью – ценностно-ориентационную – функцию, педагогическая периодика рубежа XIX – XX вв. старалась донести до читателя имеющиеся мнения об идеальных образах различных акторов образования: идеале современного учителя, идеале школы и др. В частности, авторами одного из педагогических журналов педагогам предлагались ряд «аксиом». Как звучали эти утверждения? Первая «аксиома» – глубокое знание педагогом своего предмета. Вторая – педагог должен иметь воспитательный авторитет (а не насаждать, как отмечал педагогический журнал, «воспитательный деспотизм»). Авторы издания подчеркивали, что воспитанники должны обязательно доверять воспитателю. Отмечалось: на этом фундаменте будет строиться «внешнее направление роли воспитанников» [8, 1915, №5, с. 67]. Третья «аксиома» – знание психологии в совокупности с безусловной любовью к ученикам. Авторы ссылались на мнения зарубежных ученых (например, на утверждения английского профессора педагогики Мейкльджона). Согласно ему, симпатия к ученикам без знания психологии не позволит педагогу должным образом выполнить свои обязательства. Четвертая «аксиома» – преподаватель должен обладать знанием истории педагогики и методики преподавания. Это позволит ему, поясняли авторы журнала, подчерпнуть бесценный опыт виднейших педагогов, приложив «мысли и советы... к своему делу в классе» [8, 1890, №8, с. 40].

Реализация трех вышеназванных функций была неотъемлемо связанной с четвертой функцией педагогической периодики – культууроформирующей. По сути, статьи, публиковавшиеся в журналах, содействовали принятию их читателями ценностей, идеалов, педагогических образцов той или иной педагогической культуры (социоцентристской, антропоцентристской или же только «прораставшей» в отечественном образовательном пространстве дуалистической). Строго говоря, на выполнение этой функции «работала» любая журнальная статья, обнаруживавшая педагогическую позицию ее автора. Будь это публикация, описывавшая обязанности родителей перед своим потомством, текст, анализировавший образовательные практики или представлявший идеал «человека воспитанного» – все они презентовали и транслировали ту или иную «культурную программу», структурируемую интересами социальной целостности, индивида или же примиряющая их.

Не менее важной для модернизации общества и образования была последняя из характеризуемых нами функций педагогической периодической печати – стимулирующая. Публикации педагогической периодики нередко были своеобразным призывом к действию – участию в формировании субъектной основы успешного развития страны. Кроме того, педагогические периодические издания на своих страницах размещали статьи, которые помогали их читателям оценить лучшие практики, определить направления дальнейших исследований и пути совершенствования учебного процесса. Более того, периодические издания рекомендовали читателям статьи, представлявшие, с их точки зрения, наибольший интерес для педагогов. Так, в журнале «Сборник Харьковского историко-филологического общества. Труды педагогического отдела» во втором его выпуске М.И. Демков как пример «серьезной педагогической литературы» выделил пять педагогических журналов («Русская школа», «Вестник воспитания», «Педагогический сборник», «Гимназия», «Русский начальный учитель»). Они, делал вывод ученый, «стараятся, по мере сил, разрабатывать педагогические вопросы и разрешать назревающие педагогические нужды» [53, 1894, вып. 2, с. 49].

Скудость дошедшего до нас статистического материала не позволяет с

должной строгостью говорить о широте распространения и степени популярности педагогических периодических изданий в среде учителей. Однако косвенные данные дают основания утверждать, что круг читателей был достаточно широк, а популярность журналов – значительной. Так, авторы одной из статей издания «Учитель и школа» за 1915 г. отмечали, что журналы «Русская школа», «Вестник воспитания», «Свободное воспитание» выписывали во все 15 уездов губернии, журналы «Учитель и школа» и «Для народного учителя» – почти в половине уездов; им по популярности несколько проигрывали журналы «Народный учитель» и «Вестник народного образования» [62, 1915, №3, с. 53]. Получалось, что выделение учителями и учениками личных средств на подписку педагогической периодики позволяла в некоторой степени компенсировать нехватку денежных средств у ростовского земства (всего им на покупку педагогической литературы выделялось 600 рублей, то есть, по 40 рублей на уезд). Авторы статьи также сообщали, что в центральную учительскую библиотеку при земской управе поступали журналы «Педагогический листок», «Школа и жизнь», «Педагогическое обозрение», «Воспитание и обучение» и др. Любопытны содержащиеся в этой информационной статье отзывы читателей о педагогических журналах. По их мнению, журнал «Народный учитель» был особо содержателен в рубрике «Корреспонденция с мест», журнал «Для народного учителя» – приводил наиболее интересные сведения и статьи об устройстве детских праздников, а журнал «Вестник воспитания» читался не столь активно, так как «казался трудным и слишком серьезным после учительского трудового дня» [62, 1915, №3, с. 53].

Педагогические периодические издания, вышедшие в свет в Российской империи на рубеже XIX – XX вв., имели разный правовой статус. По этому критерию их можно разделить на две группы и обозначить вслед за Е.В. Царевой как «официальные» издания и «неофициальные» (вышеназванный исследователь именуется также первую группу государственно-авторитарной, а вторую – антрополого-демократической) [226, с. 6]. Обе группы изданий не отрицали необходимости модернизации российского общества и образования. Однако педагогическая периодика первой группы выступала за консервативную

модернизацию (по терминологии М.В. Богуславского), а вторая – исходила из необходимости разработки альтернативных правительственному курсу вариантов модернизации.

Журналы, разделявшие принципиальные положения правительственной линии в области образования отражали преимущественно традиционалистские, консервативные взгляды на процесс воспитания и обучения подрастающих поколений (напр., «Журнал Министерства народного просвещения» (издававшийся с 1834 г.) или журнал «Народное образование» (издавался с 1896 г.). Их авторы, как правило, разделяли тот или иной вариант социоцентристской системы ценностей и ориентировались на идеал воспитания социоцентристского характера [218, с. 756].

В этой группе педагогических периодических изданий мы обнаруживаем четыре подгруппы журналов. Первая подгруппа – педагогическая периодика, издававшаяся университетами: «Записки Императорского Новороссийского университета» (1867 – 1913 гг.), «Ученые записки Императорского Казанского университета» (1834 – 1917 гг.), «Ученые записки Императорского Юрьевского университета» (1893 – 1917 гг.) и т.д. Эти издания, как правило, не обсуждали проблемы идеала воспитания в современной им России, поскольку полагали её уже решенной официальными инстанциями.

Вторая подгруппа – педагогическая периодика, издававшаяся учебными округами: «Вестник Оренбургского учебного округа» (1912 – 1915 гг.), «Педагогический вестник Московского учебного округа» (1911 – 1917 гг.), «Циркуляр по Варшавскому учебному округу» (1869 – 1915 гг.), «Циркуляр по Западно-Сибирскому учебному округу» (1886 – 1916 гг.), «Циркуляр по Казанскому учебному округу» (1865 – 1916 гг.), «Циркуляр по управлению Кавказским учебным округом» (1867 – 1916 гг.), «Циркуляр по Харьковскому учебному округу» (1861 – 1916 гг.), «Вестник образования и воспитания» (издавался при Казанском учебном округе, 1914 – 1916 гг.) и т.д. Данные журналы были нацелены на выпуск официальных распоряжений императора, министерства народного просвещения, учебного округа, попечителей и т.д. и лишь изредка

затрагивали проблему идеала воспитания. Только в некоторых журналах (например, в «Вестнике Оренбургского учебного округа») была неофициальная часть, где публиковались, хотя и в небольшом количестве, педагогические статьи, выходящие за рамки официальной информационной повестки. Большая же часть журналов из приведенного перечня содержала исключительно официальные материалы (как например, «Циркуляр по Харьковскому учебному округу»). В некоторых регионах издавались журналы, являвшиеся приложениями к официальной периодике учебных округов. В них, помимо официальных распоряжений, зачастую публиковались статьи по различным аспектам обучения и воспитания, в том числе, затрагивавшие полемику об идеале воспитания. В данной группе выделим журналы «Народное образование в Виленском учебном округе» (издавался в качестве приложения к «Циркуляру по Виленскому учебному округу», 1901 – 1915 гг.), «Начальное обучение» (издавался в качестве приложения к «Циркуляру по Казанскому учебному округу», 1901–1917 гг.) и др. Отметим, что на страницах этой группы ведомственной периодики педагогические инновации не отрицались в принципе. Однако всякие предлагавшиеся нововведения могли поддерживаться лишь в случае, если они не «подрывали основ» правящего режима.

Третья подгруппа – педагогическая периодика, издававшаяся Министерством народного просвещения, учеными обществами, комиссиями и отделами разных центральных ведомств. К данной группе можно отнести «Известия по народному образованию» (издавался Министерством народного просвещения, 1904 – 1917 гг.) [215, с. 132–133], «Народное образование» (издавался Комиссией Училищного совета при Святейшем Синоде, 1896 – 1917), «Педагогический сборник» (издавался при Главном управлении военно-учебных заведений, 1864 – 1918 гг.), «Профессиональное образование» (издавался Отделом промышленных училищ Министерства народного просвещения, 1915 – 1917 гг.), «Техническое образование» (издавался постоянной комиссией по техническому образованию при Императорском русском техническом обществе, 1892 – 1917 гг.) и т.д. Их педагогическая позиция была чаще всего официозной и консервативной. Модернизация образования, в понимании редакции журнала, не должна была

входить в противоречие с политической системой и официальной идеологией Империи («самодержавие, православие, народность»). Недостатки в образовании выявлялись, но «рецепты лечения» тех «болезней», которые обнаруживали авторы журнала, не покушались на идеологические основы политического режима.

Четвертая подгруппа – педагогическая периодика, не являвшаяся ведомственной, но в основе своей поддерживавшая официальные правительственные взгляды на воспитательный процесс. Это журналы «Городской и сельский учитель» (1894 – 1899 гг.), «Педагогический еженедельник» (1893 – 1900 гг.), «Просветительное дело в Азиатской России» (1913 – 1917 гг.), «Церковно-приходская школа» (1887 – 1906 гг.) и др. В них трудно найти отклонение от трактовки педагогических проблем, дававшейся официальными инстанциями.

В отличие от первой группы изданий (в которой по-настоящему инновационный поиск в области обучения и воспитания детей и молодежи презентовался нечасто), периодика второй выделенной нами группы («неофициальной») генерировала идеи для разных областей педагогики. Как правило, именно на ее страницах, мы находим аргументацию разных педагогических позиций, вызывавших общественный интерес и обсуждение. В неофициальной (независимой) педагогической периодике нами были выделены две подгруппы журналов в зависимости от степени кардинальности предполагавшихся изменений в образовательном пространстве России.

Первая подгруппа – «умеренные» педагогические периодические издания, ратовавшие, как правило, не за решительную перестройку, но за совершенствование сложившейся образовательной системы. Авторы публикаций, отмечая на страницах данных журналов необходимость модернизации образования, обычно высказывались в пользу эволюционного его пути развития. К данной группе отнесем журналы «Вестник воспитания (1890 – 1917 гг.), «Для народного учителя» (1907 – 1917 гг.), «Женское образование» (1876 – 1891 гг.), «Народный учитель» (1906 – 1916 гг.), «Педагогическое обозрение» (1912 – 1915

гг.). «Русская школа» (1890 – 1917 гг.), «Русский начальный учитель» (1880 – 1911 гг.), «Учительский вестник» (1907 – 1917 гг.) и т.д.

Вторая подгруппа – педагогические периодические издания, чьи редакции (насколько это можно судить по отбору ими статей) были настроены в пользу более радикального преобразования отечественного образования. К данной группе периодических изданий можно отнести, прежде всего, журналы «Свободное воспитание» (1907 – 1918 гг.), «Ежегодник народной школы» (1908 г.), «Обновление школы» (1911 – 1915 гг.), «Эхо средней школы» (1906 г.).

Другой возможной типологией педагогических периодических изданий является их деление по идеологическим симпатиям редакций. И тогда можно говорить о журналах консервативной, либерально-консервативной и либерально-демократической направленности. В первой группе этой типологии окажется большинство журналов выделенной нами выше «официальной группы», во вторую – попадет часть журналов «проправительственного» характера, а в третью – «неофициальные» издания.

Кратко охарактеризуем самые видные педагогические журналы. Начнем с ведомственных периодических изданий.

«Журнал Министерства народного просвещения» (1834– 1917 гг.).

Журнал возник по предложению министра народного просвещения С.С. Уварова. М.А. Гончаров обоснованно утверждает, что основным стимулом для его создания явилась необходимость идеологической пропаганды [115, с. 53], так как ровно за год до этого, в 1833 году, в Российской империи фактически была сформулирована государственная идеология – «теория официальной народности» [211], опиравшаяся на «три основных постулата – православие, самодержавие и народность» [215, с. 132].

Тематика статей, помещавшихся в журнале, охватывала широкий диапазон вопросов – от истории становления и развития образования в Российской империи и за границей до актуальных проблем и успехов современного образования в России [215, с. 132]. Нельзя не согласиться с тезисом М.А. Гончарова, что спектр статей, публиковавшихся на страницах периодического издания, напрямую зависел

от главных редакторов журнала [115, с. 53–58]. В частности, сторонники «осторожной» и более консервативной политики стремились сохранить традиции (к таким М.А. Гончаров относит В.Г. Васильевского (являлся редактором журнала с 1890 по 1899 гг.), в то время как либеральные (например, К.Д. Ушинский (1860–1863 гг.) и Ю.С. Рехневский (1863–1867 гг.) пытались изменить традиционный подход и стандартные рубрики, осуществляя попытку «обнародования основательных мнений наших педагогов и поверку этих мнений одних другими и сближением их в одно, по возможности, общее» [115, с. 54].

Несмотря на «консервативность» редактора журнала В.Г. Васильевского, именно в 1890-е гг. – чего не наблюдалось в предыдущие десятилетия – в «Журнале Министерства народного просвещения» был расширен раздел под названием «Отдел педагогики», допускавший публикации критических статей о современном образовании [215, с. 132]. Как правило, названия таких статей «говорили» сами за себя: «Органический недуг современной гимназии», «Самодеятельность, как принцип в воспитании», «Чем должна быть русская общеобразовательная школа?» и т.д. [215, с. 132]. Впрочем, несмотря на критику недостатков отечественного образования, авторы журнала, как правило, придерживались мнения, что исправить их можно без радикальной перестройки (модернизации) управления обществом и системы целенаправленной социализации детей и молодежи. Так, журнал не соглашался с оппонентами из либерально-демократического лагеря относительно возможности реализации многих идей так называемого «свободного воспитания». Позиция журнала была следующей: «нужно лишь повиноваться природе (ребенка – А.Ф.) и следовать ей», и тогда задумки «оппозиционных» педагогов (если они в интересах ребенка), смогут осуществиться. От преподавателя «требуется лишь умение поставить воспитываемого в благоприятные условия и руководить впечатлениями, воспринимаемым воспитываемыми; тогда сама природа будет развивать ребенка» [25, 1900, ч. СССXXIX, с. 15–16].

Вполне в духе официальной идеологии на страницах журнала критиковались «слишком радикальные», «утопичные и не обоснованные достаточными аргументами» публикации» [215, с. 132]. Так, например, критике подвергся видный

педагог-антропоцентрист М.М. Ключковский. Его перевод труда Ж. Эльсландера «Современное воспитание и новые пути» [195] встретил неприятие со стороны консервативно настроенной редакции журнала. И это неудивительно, ведь в работе переведенного на русский язык автора осуждалась сложившаяся педагогическая практика, а в качестве главного недостатка школы назывались наказание и принуждение. Эта книга удостоилась рецензии самого редактора журнала Э.Л. Радлова – крупного философа, в дальнейшем – члена совета Министра народного просвещения (структуры, занимавшейся рассмотрением общих вопросов развития образования и науки в России). Редактор не просто дал негативную оценку работы, переведенной М.М. Ключковским. Он также охарактеризовал издание «Новое воспитание», опубликовавшее её, как «не производящее благоприятного впечатления» [25, 1905, ч. CCCLXI, с. 75]. Впрочем, Э.Л. Радлов был сдержан в своих суждениях и выразил в рецензии надежду на «более содержательные» следующие выпуски [25, 1905, ч. CCCLXI, с. 77].

Следует признать, что «Журнал Министерства народного просвещения» отнюдь не был «заповедником дремучего консерватизма». Его редакция являлась открытой полемике с оппонентами из либерально-демократического лагеря. Так, на страницах издания была опубликована статья А.Н. Спасского «Свободное воспитание», представлявшая собой взгляд «трезво мыслящего консерватора» на движение педагогов-антропоцентристов. Автор статьи, излагая позицию сторонников более радикального модернизационного курса в образовании, достаточно корректно писал, что их цель – «создать “нового” человека, выработать из ребенка свободную личность, стоящую выше всех “предрассудков” современной жизни и критически отнестись к ней» [25, 1915, № 1, с. 49]. Автор статьи подчеркивал, что «важнейшим руководителем человеческой жизнедеятельности» либеральные модернизаторы считают природные потребности, личные интересы, склонности [25, 1915, № 1, с. 55]. А.Н. Спасский даже заметил положительный момент в предлагавшейся оппонентами воспитательной стратегии: «они не ограничиваются лишь соображениями об идеале истинного воспитания и образования, не рисуют только проектов

воспитательно-образовательных учреждений... они иногда спускаются и на землю и дают нередко весьма ценные практические указания в сфере методики того или другого предмета» [25, 1915, № 1, с. 92] Более того, автор статьи рекомендовал ознакомиться с журналом «Свободное воспитание» (занимавшим противоположную «Журналу Министерства народного просвещения» педагогическую позицию), а также с другими изданиями «Библиотеки Свободного воспитания». Такого рода публикации не были «мейнстримом» для журнала, но их наличие свидетельствует, что его редакция не была идеологически зашоренной.

Журнал «Народное образование» (1896 – 1917 гг.)

Данное издание из консервативного лагеря оценивалось многими современниками как представитель его правого фланга. Уже в советское время в справочнике «Русская периодическая печать» была дана следующая его характеристика: «Журнал противопоставлял светским школам церковноприходские в качестве образца, призывал школы “утвердить воспитанников и воспитанниц... в православной вере и через них повлиять на семью”» [192, с. 21]. Строго говоря, приведенная цитата из советского издания не противоречила фактам. Заметим: иного и нельзя было ожидать от журнала, издававшегося при Святейшем Синоде [215, с. 133]. Автор одной из статей журнала так выражал позицию издания: «Народная школа, устроенная вне Церкви и помимо Церкви, не может иметь глубокой основы и существует без определенного идеала» [33, 1897, № 8, с. 56]. И потому, развивал свою мысль автор данной статьи, светская школа «должна примкнуть к тем идеалам, которые провозглашены церковною школой» [33, 1897, № 8, с. 59].

Для подтверждения собственной правоты авторы издания обращались к трудам К.Д. Ушинского. В одной из подобного рода статей подчеркивалось, что «религия проникла собою все существо Ушинского» и «занимала важное место в системе педагогических его взглядов» [33, 1897, № 11, с. 16]. Опираясь на авторитет отца российской научной педагогики, её автор заключал: «в основании современного воспитания вообще должна быть положена христианская религия, а в основании воспитания собственно русского – православие» [33, 1897, № 11, с. 22].

Крупный современный исследователь М.А. Гончаров высказывает мнение, что данный журнал «никакого научного значения не имел» [116, с. 119]. Наш анализ статей журнала побуждает высказаться более осторожно. Во-первых, обратим внимание, что в журнале активно публиковались материалы учебно-методического характера (например, статья С.И. Шохор-Троцкого «О курсе методики арифметики на Нижегородских учительских курсах» [33, 1896, № 12, с. 20–28], статья «Правописание и диктовка» [33, 1897, № 7, с. 37–45], статья Н. Страхова «Задачи и приемы обучения чтению» [33, 1897, № 10, с. 12–19], статья В.П. Корнакова «О преподавании геометрического черчения и землемерия» [33, 1898, № 4, с. 56–66] и др.). Во-вторых, в журнале все же анализировался широкий спектр вопросов, волновавших педагогическое сообщество (идеи известнейших отечественных педагогов /Н.И. Ильминского, М.Н. Каткова, С.А. Рачинского, К.Д. Ушинского/, зарубежный опыт воспитания и обучения, мнение и наблюдения учителей, государственная образовательная политика). Иными словами, при невысоком, с современной нам точки зрения, уровне теоретического осмысления вопросов обучения и воспитания (включая, проблему идеала воспитания), журнал стремился примирить науку и веру.

Если говорить о неофициальной (независимой) педагогической периодике, то выделим, как наиболее заметные, следующие издания.

Журнал «Свободное воспитание» (1907 – 1918 гг.)

Это издание было одним из центров педагогической мысли, разделявшей антропоцентристский идеал и систему ценностей. Советская педагогическая энциклопедия постфактум давала следующую ему характеристику: «Выступая с критикой старой школы, журнал вёл борьбу с педагогической схоластикой, формализмом, отстаивал свободу инициативы и педагогического творчества» [183, с. 804]. Полагаем, что данная оценка вполне справедлива. Самой редакцией так формулировалась собственная педагогическая миссия: «Журнал “Свободное воспитание” имеет своей целью разработку вопросов о свободном воспитании и образовании, то есть таком воспитании и образовании, которое основано на самодеятельности, на удовлетворении свободных запросов детей и юношества и на

производительном труде, как необходимой основе жизни» [54, 1910/1911, №4, с. 129].

Педагоги-антропоцентристы, публиковавшиеся в этом периодическом издании, «зачастую обращались к анализу современной им западной школы и идей западных педагогов» [218, с. 758]. К примеру, «А. Буткевич и А. Зеленко описывали опыт свободного воспитания во Франции, К. Вентцель – в США, С. Левитин – в Германии» и т.д. [218, с. 758]. Обобщая зарубежный педагогический опыт, С.Н. Дурылин приводил позицию Дж. Дьюи, сравнивавшего «переворот», совершавшийся в современной ему педагогике, с «переворотом, совершенным Коперником в астрономии» [54, 1910/1911, №4, с. 3]. На наш взгляд вывод, следовавший из анализа идей Д. Дьюи, как нельзя более точно характеризовал взгляды педагогов-антропоцентристов: «Теперь ребенок должен стать тем солнцем, около которого вращаются все образовательные средства» [54, 1910/1911, №4, с. 3].

Как либеральное издание, разделявшее антропоцентристское мировидение, журнал приветствовал дискуссии по вопросам воспитания и публиковал работы авторов, находившихся в российском политическом спектре левее либерализма. Н.К. Крупская позднее отмечала: «На его страницах находили место статьи людей разных политических взглядов. В то время, когда кадетская “Русская школа”, не говоря уже о других педагогических журналах, отклоняла все мои статьи, посылаемые из эмиграции, “Свободное воспитание” печатало все посылаемое» [183, с. 804].

Либеральные убеждения редакции журнала «Свободное воспитание» делали ее открытой и для статей авторов, находившихся в идейно-политическом отношении, судя по всему, гораздо их правее. Например, в №1 1916–1917 года издания была опубликована статья К.Ф. Лебединцева «Наблюдение над развитием числовых представлений у ребенка в течение первых шести лет его жизни» [54, 1916/1917, №1]. Её автор ранее критиковал сторонников «свободного воспитания» в журнале «Педагогическая неделя» за 1906 г. Но данный факт не помешал ее публикации в печатном органе этого движения. Можно утверждать, что журнал

«Свободное воспитание» был одним из самых ярких продуктов модернизационных процессов российского общества, поскольку на протяжении всех лет своего функционирования демонстрировал свою приверженность важнейшим ценностям культуры модернисты: «свобода», «развитие», «автономность личности».

Журнал «Образование» (1892–1909 гг.). Издавался ранее под названием «Педагогический листок Санкт-Петербургских женских гимназий» (1872–1875 гг.) и после годичного перерыва – как «Женское образование» (1876 – 1901).

Данное периодическое издание, по нашему мнению, примечательно двумя фактами своей истории. Во-первых, редакцией неоднократно корректировалось целевое назначение журнала (с 1896 по 1901 гг. позиционировался как «педагогический и научно-популярный журнал»; с 1902 по 1905 гг. – как «педагогический, литературный, популярно-научный и общественно-политический журнал», с 1906 г. вплоть до закрытия – как «журнал литературный и общественно-политический»). Во-вторых, в нем на протяжении нескольких лет (1902 – 1908 гг.) публиковались марксисты, включая В.И. Ленина (тексты последнего, впрочем, были не педагогического, но политического характера). Кроме него читатели журнала могли ознакомиться с публикациями социал-демократов В.Д. Бонч-Бруевича, В.М. Величкиной, В.В. Воровского, А.М. Коллонтай, М.С. Ольминского и др., посвященными в том числе педагогическим вопросам. На свободомыслие журнала указывает и то, что с 1906 по 1908 гг. художественный отдел данного периодического издания вел марксист А.В. Луначарский, публиковавший и собственные статьи. Только после смены редакции (с июня 1908 г. ее возглавил И. Василевский) общественно-политическая ориентация журнала стала более «правой». Таким образом, идейная позиция руководителей журнала была достаточно аморфной, колебалась между умеренным марксизмом и либерализмом. Но именно благодаря этому он мог стать площадкой для выражения самых разных идейно-ценностных позиций (левых, левоцентристских).

Журнал «Для народного учителя» (1907–1917 гг.)

Это издание концентрировало свои усилия на доведении до сведения педагогов материалов по методике преподавания различных предметов, публикации практических советов учителям. Сама редакция в первом номере журнала за 1907 год прямо заявила, что ее целью является содействие формированию идеальной образовательной среды или, выражаясь словами авторов: «свободная школа со свободным учителем во главе» [20, 1907, №1, с. 2]. Редакция полагала, что средствами достижения этой цели являются «знания, единения, труд и энергичная борьба», способные помочь торжеству в отечественном образовательном пространстве тех идеалов, «за которые давно уже, начиная с Радищева и Новикова, борются, страдают и отдают жизнь лучшие люди нашей родины» [20, 1907, №1, с. 2]. Редакция поясняла: «Самостоятельность, творчество, близость к жизни – вот основы грядущей школы» [20, 1915, № 7, с. 22].

Журнал «Русский начальный учитель» (1880 – 1911 гг.)

Его редактор (и фактический издатель) В.А. Латышев видел целью своего детища, с одной стороны, предоставление методической помощи учителям, а с другой, – представление им возможности опубликовать собственные тексты. Вследствие этого журнал пользовался достаточной популярностью. Его редактор признавал, что «недостатка в работах начальных учителей нет, напротив, количество доставляемых нам (редакции – А.Ф.) работ все увеличивается» [51, 1882, №1, с. 1].

Чаще всего на его страницах публиковали тексты, чьи авторы разделяли идеал воспитания социоцентристского характера. Данный факт не должен нас удивлять: издание выходило в свет при поддержке Учёного комитета Министерства народного просвещения для народных училищ, учительских семинарий и институтов. Данное периодическое издание получило множество почетных наград, что свидетельствовало о его признании как со стороны педагогического сообщества, так и со стороны имперских управленческих структур. В частности, журнал был удостоен почетного диплома на выставке «Общества поощрения трудолюбия» в Москве (1888 г.), диплома 1-й степени на Всероссийской выставке в Нижнем Новгороде (1896 г.), диплома на серебряную

медаль на сельскохозяйственной выставке в Москве по отделу Московского комитета грамотности (1895 г.) и золотой медали на выставке «Детский мир» (1904 г.).

Журнал «Педагогический листок» (1871–1917 гг.). Изначально издавался в качестве приложения к журналу «Детское чтение» (1871–1898 гг.), с 1898 по 1917 гг. как самостоятельный, в 1917 – как приложение к журналу «Юная Россия».

Ввиду того, что первоначально издание было приложением к журналу, целевая аудитория которого охватывала читателей детских книг, в первые годы своего существования оно уделяло особое внимание образовательным аспектам детского чтения. «Педагогический листок» публиковал регулярные обзорные списки детской и учебной литературы, освещал учебно-методические вопросы (методика преподавания арифметики, геометрии, грамматики и других предметов). Обсуждались на его страницах семейное воспитание, проблемы нравственного и физического развития ребенка.

На страницах периодического издания публиковали свои статьи В.А. Зеленко, П.Ф. Каптерев, В.В. Латышев, В.П. Острогорский, К.К. Сент-Илер, В.Д. Сиповский, Д.И. Тихомиров и другие известные педагоги того времени. Программа периодического издания включала общепедагогические статьи, библиографию, анализ образцовых уроков, сведения об образовании, научно-методические статьи и т.д. Журнал не оставался в стороне от дискуссии по вопросу содержания идеала воспитания. Его издатель-редактор Д.И. Тихомиров в статье «Итоги прошлого и задачи настоящего в деле школьного воспитания и обучения» так сформулировал свой взгляд на конечную цель «идеального» воспитания: «воспитание характера, т.е. приготовление к жизни человека с самостоятельной и устойчивой нравственной физиономией» [42, 1897, №2, с. 3]. Редактор полагал, что педагогическому сообществу предстоит решить весьма непростую задачу соединения в одной ценностной системе интересов индивида и социума (он писал: «интересы личные нелегко подчинить интересам общественным, а тем более общенародным» [42, 1897, №2, с. 3]. Критикуя сложившуюся систему семейного, общественного и государственного воспитания, редактор журнала утверждал, что она вырабатывала

из ребенка безличное существо – бесхарактерное, безвольное, апатичное, озлобленное, несамостоятельное.

Журнал «Русская школа» (1890 – 1917 гг.)

Редактором журнала сначала являлся известный русский историк и педагог Я.Г. Гуревич, а после его смерти, в 1906 году, на посту главы издания оказался его сын – Я.Я. Гуревич. На страницах журнала публиковались статьи по теории и практике образования, истории педагогики в России и за рубежом [215, с. 134]. Его авторы поднимали и проблему идеала воспитания, высказывали суждения по различным позициям, занимаемым по данной проблеме их современниками. Уровень статей был достаточно высоким, а аргументы авторов – взвешенными. Например, весьма убедителен, на наш взгляд, был П.Ф. Каптерев, представивший на рассмотрение читателей журнала свой анализ идейного происхождения движения сторонников «свободного воспитания». Он указывал на наличие у педагогов и психологов двух точек зрения на детскую природу. Одни ученые, напоминая П.Ф. Каптерев, склонны считать детскую душу совершенной, а другие – разделяют противоположную позицию. Из первой точки зрения, пояснял педагог, и проистекало мнение о том, что «дитяти нужно предоставить полную свободу во всем, принуждение в каком-либо виде – величайшее зло» [52, 1898, №1, с. 84]. П.Ф. Каптерев, соглашаясь со сторонниками «свободного воспитания» в признании необходимости ориентироваться при формировании личности на развитие природных качеств индивида, возражал им в тех крайних выводах, которые делались из данного тезиса. Педагог писал: «Вообще, с какой стороны к рассматриваемой теории ни подойти, она повсюду оказывается несостоятельной и противоречивой, постоянно разногласит с несомненными фактами, трещит и рвется по всем швам» [52, 1898, №1, с. 90]. Заметим, что последнее утверждение не отменяло того, что при оценке системы ценностей и идеала, должных лечь в основу воспитания, П.Ф. Каптерев не отрицал ключевых антропоцентристских мотивов жизнедеятельности («свобода» «самоосуществление» и пр.), разделявшихся участниками движения «свободного воспитания».

Большинство авторов журнала ориентировалось, на наш взгляд, на либеральную версию антропоцентризма. Их критика российской школы рубежа XIX – XX вв. вращалась вокруг утверждения о нехватке в ней свободы (творчества, мысли и пр.). Так, автор журнала Н.Л. Леонтьев давал вполне определённый ответ на вопрос педагога В.Д. Сиповского «В чем же беда? (школьного образования – А.Ф.)». Эта беда, утверждал Н.Л. Леонтьев в том, что вследствие жестких идейных рамок, поставленных властью, у ученика отсутствует «всякий живой умственный интерес» [52, 1905, №7–8, с. 45].

Схожие взгляды выражал Н.Ф. Арепьев в статье «Новое воспитание». Анализируя одноименную работу французского педагога Э. Демолена, российский педагог высказывал солидарность с его взглядами. Он отмечал, что «ныне существующая школа не только не воспитывает человека, способного одной своей силой устроить свое положение, но она еще подавляет подобные качества» [52, 1899, №2, с. 105]. Продолжая рассуждение о необходимости изменения характера воспитания, Н.Ф. Арепьев называл средства, «которые способны исправить... зло существующей школьной системы» [52, 1899, №2, с. 106]. Педагог утверждал: во-первых, «необходимо отказаться от нынешних устарелых методов» образования, т.е. сделать так, чтобы оно «не опиралось исключительно на поддержку семьи и окружающей обстановки, на временные и приходящие условия» [52, 1899, №2, с. 106]; во-вторых, «необходимо, чтобы образование прививало способность ребенку опираться на самого себя, умение обходиться собственными силами, самостоятельно справляться со всеми затруднениями» [52, 1899, №2, с. 106]. Подводя итог своему анализу, российский педагог отмечал, что «новая школа» Демолена – знамение времени, соответствующее запросам и симпатиям общества.

Журнал «Вестник воспитания (1890–1917 гг.)

Этот научно-популярный педагогический журнал, основанный детским врачом Е.А. Покровским, систематически освещал актуальные проблемы народного образования, в том числе «модернизацию средней школы, вопросы детской психологии, дошкольного воспитания, школьной гигиены, физического воспитания, экспериментальной педагогики и т.д.» [215, с. 135]. Его заслуги перед

педагогическим сообществом отмечались коллегами по цеху. К примеру, в журнале «Учитель и школа» по случаю 25-летнего юбилея «Вестника воспитания» была опубликована статья, в которой говорилось: «когда берешь с полки запыленные томики “Вестника воспитания” за старые годы и, перелистывая, просматриваешь их содержание, кажется, точно пред тобою разворачивается целая глава из истории русского просвещения» [62, 1915, №2, с. 1].

В советском справочнике «Русская периодическая печать» журнал «Вестник воспитания» был назван «одним из лучших педагогических и научно-популярных журналов своего времени» [192, с. 669]. Такая оценка не удивительна. На страницах журнала свои работы публиковали известные ученые и педагоги: В.П. Вахтеров, Е.А. Звягинцев, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, В.П. Острогорский, Д.Д. Семенов, Д.И. Тихомиров, Н.В. Чехов и др. [215, с. 135].

Журнал старался оставаться «над схваткой» в борении либералов и консерваторов. И потому доносил до читателей различные взгляды – и правительственную, и либеральную позицию по вопросам образования. Этой платформы редакция придерживалась с самого первого номера журнала. В нем редакция заявляла о своем намерении заняться распространением «среди русского общества разумных сведений о возможно правильном установлении вопросов воспитания в семье и школе» [8, 1890, №1, с. 12]. Она планировала «содействовать распространению разумных сведений о воспитании детей в России, отличающейся, как известно, от других государств немалыми особенностями относительно воззрений, образа жизни и быта своего народа, а также климата этой страны...» [8, 1890, №1, с. 14]. Характеризуя эти отличия, редакционная статья отмечала: «... на севере нельзя воспитывать детей так, как на юге Италии, или даже в средней Германии» [8, 1890, №1, с. 14]. По этой причине редакция обращала внимание читателей, что при «изложении и обсуждении новых приемов воспитания, мы обязательно будем стараться везде излагать их применительно к условиям именно русской жизни и русского народа» [8, 1890, №1, с. 14].

Сфера интересов авторов журнала «Вестник воспитания» не ограничивалась российским образованием. Неоднократно на его страницах читатель обнаруживал

анализ зарубежного опыта воспитания и педагогической мысли. Даже в разгар Первой Мировой войны журнал публиковал аналитический обзор «Из жизни немецкой школы». Его автор М. Пилецкая, описывая работу образовательных учреждений в Германии, проанализировала идеи немецкого профессора Г. Гаудига, отмечавшего, что «война предъявила большие запросы к индивидуальности, а будущая жизнь предъявит еще больше» [8, 1915, № 8, с. 63]. По этой причине, размышлял тот, «будущим воспитательным идеалом должно быть широкое развитие личности» [8, 1915, № 8, с. 63]. М. Пилецкая не просто добросовестно изложила взгляды немецкого ученого, но аргументированно подвергла их конструктивной критике, обратив внимание на национальную самовлюбленность зарубежного автора, необъективность его отношения к русскому народу и другим народам, оказавшимся по другую сторону военного противостояния [8, 1915, № 8, с. 63–64].

Приведенное нами обращение журнала к сравнительному анализу того, как рассматривалась проблема идеала воспитания новых поколений за рубежом и в России, не было исключительным случаем в практике издания. Более того, анализу подвергалась и специфика обучения и воспитания в разных частях Империи (включая ее автономные административно-территориальные образования). К примеру, на его страницах мы находим статью М. Штейнгауз «Народный детский сад и народная школа в Финляндии», в которой содержались критические стрелы в адрес российского образования. Автор утверждал, что за границами исторической России (имелось ввиду Великое княжество Финляндское, в том числе) обнаруживается следующее: власть «радуется всякому новому начинанию, приветствует стремление к прогрессу» и потому «идет впереди всех в искании истины и новых путей» [8, 1916, №7, с. 177]. Автор подытоживал: «И невольно спрашиваешь себя: будет ли это когда-нибудь и у нас, будет ли, наконец, и на нашей улице праздник?!» [8, 1916, №7, с. 177]. Не вступая в дискуссию с автором из прошлого, заметим, что его выводы не были мнением одиночки, а отражали негативную оценку правительственной образовательной политики немалого числа отечественных педагогов.

Как видим, отечественная педагогическая периодика рубежа XIX – XX вв. являла собой подлинный продукт модернизации российского общества. Размышления педагогов и ученых, представленные на ее страницах, базировались не на вере, а на рациональном мышлении, тезисы авторов текстов преимущественно опирались на научное знание, а не на мнение авторитетов прошлого. Педагогическая периодическая печать была пространством диалога, а не монолога, субъекты которого обычно были преисполнены уверенности в том, что завтрашний день будет лучше сегодняшнего и вчерашнего. То есть тома педагогических журналов делались своего рода материализацией идей и ценностей, присущих педагогическому сознанию трансформирующемуся из традиционного в современное. В них фиксировались основные проблемы образования, возникавшие в условиях модернизации отечественного общества. Тем самым, педагогическая периодика инициировала дискуссии в профессиональном сообществе, стимулируя интеллектуальные поиски в области учебно-воспитательной практики.

Выводы по главе 1

Установление генезиса идеала воспитания, обосновывающегося тем или иным носителем отечественного педагогического сознания на рубеже XIX – XX вв., может быть произведено объективно и всесторонне посредством применения методологии, включающей в себя теорию модернизации, культурно-историческую генетику и мир-системный подход. Рассмотрение идеалов воспитания сквозь призму перечисленных теоретических конструкторов обнаруживает императивное влияние на них: социокультурного транзита российского общества от традиционного к современному (модерному); мировидения и ценностей, генетически восходящих к педагогической культуре традиционного отечественного социума; включения России в капиталистическую мир-систему.

Модернизационные процессы в российском социуме вызвали раскол отечественной педагогической культуры и разлом прежде единого образовательного пространства. Если до модернизации, начатой Петром I, педагогическое сознание не сепарировало россиян по разделяемым ими ценностям, ценностным ориентациям и идеалам, то с началом данной политики ситуация изменилась. Социальные верхи и социальные низы оказались на двух культурных этажах, расходясь между собой в представлениях о социальном универсуме и, как следствие, взглядах на личностные качества, признаваемые образцовыми и нравственно оправданными.

Взгляды преставителей социальных верхов на идеал воспитания детерминировались особенностями российской модернизации. Её догоняющий характер ориентировал на следование западноевропейским образцам (как продуктам цивилизации, лидировавшей тогда в технико-технологическом и социально-экономическом отношении). А её имперский характер нацеливал образовательные учреждения на предложение воспитанникам системы ценностей, выносившей на вершину ценностной пирамиды интересы державы. Однако широкое распространение в среде вестернизированной элиты получил также антропоцентристский идеал воспитания, что обуславливалось, во-первых, антропоцентристским характером заимствованной западноевропейской культуры

и, во-вторых, обладанием элитариями частной собственностью (предполагавшей первенство интересов индивида). Сохранение же в ее среде позиций социоцентристского мировидения в его авторитарной версии проистекало из тесной связи интересов элиты с интересами государства, признания «сильной власти» необходимой для России в силу ее размеров и наличия геополитических угроз.

Идеал воспитания социальных низов, не подверженных влиянию модернизации (вследствие ее избирательного характера), носил на рубеже XIX–XX вв. преимущественно социоцентристский характер, в традиционных соборной и авторитарной его версиях. Дети крестьян и работных людей, прочих неэлитарных слоев населения вступали в жизнь, как и их родители, в социальных и экономических условиях, предполагавших высокую ценность общинной/корпоративной взаимопомощи. Идеал воспитания крестьянина-общинника конца XIX – нач. XX вв., как и тысячу лет назад, предполагал, что личность должна разделять такие ценности как «взаимная поддержка», «уравнительность», «жертвенность», «бескорыстие», «стабильность» и пр. Этому идеалу воспитания противоречили ценности элитарного антропоцентристского идеала, ориентировавшего индивида на такие долгосрочные жизненные ориентиры как «эффективность», «развитие», «свобода», «открытость новшествам» и пр.

Социокультурный раскол содержал потенциальную опасность для перехода латентных культурных противоречий в открытые, а потом и перерастания их в политический конфликт между сегментами общества, бывшими носителями разных культурных программ (традиционной и современной/модерной). Мешал социокультурный раскол и успешному продвижению России по пути социально-экономического и технологического прогресса. Эти моменты тревожили совестливую и мыслящую часть духовной элиты (философов, общественных деятелей, писателей, педагогов). Обсуждение ими проблем преодоления социокультурного раскола неизбежно выходило на обсуждение идеала воспитания – того конструкта, на воплощение которого в социальной практике следовало объединить усилия воспитателей детей и молодежи.

Одной из важных платформ, на которой происходила дискуссия об идеале воспитания была педагогическая периодическая печать. Заинтересованный разговор педагогов, общественных деятелей, родителей, всех лиц, небезразличных к судьбе российского образования, был встроен в широкую дискуссию о будущем России и роли в его определении отечественной образовательной системы. Педагогическая периодическая печать, возникшая как феномен в первом столетии осуществления имперской модернизации (начало XIX в.), играла важную роль в обеспечении социокультурной трансформации страны. Она стала не только ключевым коммуникатором субъектов образования (учителей, чиновников, управленческих структур и пр.), но и позволяла им вести дискуссию в интерактивном для того времени режиме (если учесть скорость, с которой могли распространяться информация, передвигаться по просторам Империи люди). Кроме того, педагогическая периодика предлагала читателям для размышлений ценностный набор, идеал воспитания, инициируя соотечественников к высказыванию суждений относительно данных образцов мировой педагогической культуры, побуждая к личному педагогическому выбору. Тем самым педагогическая периодическая печать влияла на отечественную педагогическую культуру, оказавшуюся расколота вследствие неорганичной, догоняющей модернизации общества. Мнения ученых, педагогов и общественных деятелей, высказывавшиеся в публикациях журналов, основывались на разных культурных программах (традиционной автохтонной, заимствованной современной/модерной или же дуалистической, находившейся в процессе синтеза). По сути, педагогические журналы выступали своего рода культурными навигаторами для своих читателей, ориентируя их на идеал и ценности, встроенные в один из трех вариантов мировидения (социоцентризм, антропоцентризм, дуализм).

Периодическая педагогическая печать рубежа XIX–XX вв. охватывала собой журналы, которые издавались либо официальными государственными структурами (министерством, учебными округами, университетами и пр.), либо индивидуальными и/или коллективными субъектами, не имевшими юридической связи с властными учреждениями. Среди органов педагогической периодики были

издания, разделявшие консервативную, либеральную или либерально-консервативную идеологию. Эти идеологические предпочтения были встроены в картину мира их редакторов и авторов, структурировавшуюся либо интересами социальной целостности, либо интересами индивида или же стремлением примирить эти интересы путем их взаимного умерения. Особо выпукло различие педагогических позиций авторов публикаций проявлялось в вопросе об идеале воспитания. Разработка его стала одной из ведущих задач, решавшихся авторами журнальных статей.

ГЛАВА 2. ОБСУЖДЕНИЕ ИДЕАЛА ВОСПИТАНИЯ НА СТРАНИЦАХ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ РУБЕЖА XIX – XX ВВ.

2.1. Обсуждение отечественного идеала воспитания в педагогических журналах в условиях столкновения ценностей модернизации и традиционализма

Отечественное педагогическое сознание, находившееся под влиянием модернизационных процессов со времен Петра I, получило в середине XIX в. дополнительный импульс для осмысления проблем обучения и воспитания. Им стал реформаторский курс Александра II 1860 – 1870-х гг. Он способствовал дальнейшей интеграции России в капиталистическую мир-систему, усиливая тем самым возможности для проникновения в страну западных антропоцентристских ценностей, а также идеала, фокусирующего воспитание на возвращении автономной, свободной личности. Это обстоятельство, с одной стороны, содействовало капиталистической модернизации России, но, с другой, вызывало неприятие имплантируемых структур социальными слоями, рассматривавшими вестернизацию как угрозу стабильности своего существования. В результате в российском педагогическом сознании на теоретическом и особенно на его обыденном уровне произошло столкновение двух полярных мировидений, идеалов воспитания (социо- и антропоцентристского). Носители первого типа идеала воспитания численно доминировали в социальных низах общества (крестьянство, нарождавшийся рабочий класс и пр.), а носители второго – среди вестернизированной элиты.

Разлом отечественного образовательного пространства ясно осознавался современниками. Так, профессор И. Скворцов отмечал, что современное ему воспитание в Российской империи «можно поделить на два вида – крестьянское и барское» [215, с. 136]. В чем же состояло отличие первого от второго? Автор журнальной статьи давал на свой вопрос четкий ответ: «в так называемом национальном элементе» [8, 1890, №1, с. 46]. Поясняя, профессор писал: «русский

крестьянский ребенок несомненно воспитывается в духе русского, выработанного исторически-народного быта, тогда как барский ребенок получает воспитание в духе общей европейской культуры и притом очень поверхностное» [8, 1890, №1, с. 46]. Отмечая негативные черты европеизации высших классов (абсентеизм, космополитизм, «подавление национальных особенностей», «бессмысленное увлечение... идеалами совершенного утопического характера» [8, 1890, №1, с. 47]), И. Скворцов подытоживал: «Для устранения их (негативных черт – А.Ф.) очевидно необходимо, чтобы русский человек и воспитывался как русский, а не как француз или немец» [8, 1890, №1, с. 47]. Заявленная автором статьи позиция не заключалась в призыве отказаться от достижений западной культуры. И. Скворцов, во-первых, призывал не заниматься бездумным копированием образцов, выросших на иной культурной почве, и, во-вторых, стереть линию, разделявшую культуру русских людей на две (суб)культуры.

Поскольку социокультурный раскол единой этнокультурной общности на носителей двух (суб)культур был опасен для будущего страны и вызывал у духовной элиты чувство обеспокоенности и вины перед «простым народом», постольку ее представители стремились преодолеть раскол посредством разработки и предложения соотечественникам дуалистического идеала воспитания. Согласимся с С.Г. Новиковым, что таковой начал разрабатывать еще основоположник российской педагогической науки К.Д. Ушинский, возглавлявший в 1860–1863 гг. «Журнал Министерства народного просвещения» [173, с. 4–8].

Особенную актуальность проблема идеала воспитания подрастающих поколений россиян приобрела в 90-е гг. XIX в. – в момент, когда Россия совершала рывок в раннеиндустриальной модернизации. Сопровождавший его уход в города на заработки массы молодых крестьян, становившихся рабочими, создавал ситуацию маргинализации и аномии. Бывшие хлебопашцы переставали быть крестьянами, но не приобретали черт промышленного пролетариата. Оставшись без социального контроля общины, рабочая молодежь теряла нравственные ориентиры, в ее глазах обесценивались многие традиции. Острое беспокойство у

старших поколений крестьянского населения вызывало и падение моральных стандартов оставшихся на селе молодых людей (общим местом стало утверждение: «народ забыл Бога»). Социальная поляризация традиционного сельского «мира», распад больших семей, «бабий бунт» (недовольство женщин своим положением), падение авторитета родителей в глазах детей – все это ставило под сомнение вековые устои общины. Приходившие в российское общество вместе с капиталистической модернизацией соответствующие ей ценности (напр., «успех» и его главное мерило – богатство) противоречили традиционным фундаментальным мотивам жизнедеятельности, структурировавшимся общими интересами и ориентировавшими людей на уравнивательность. Культ денег – неизбежное следствие капиталистической трансформации России – шел вразрез с многовековым убеждением народа, что материальные ценности – угроза спасению души.

Традиционный социоцентристский идеал воспитания приходил в столкновение с интересами субъектов раннеиндустриальной модернизации – социальных групп, заинтересованных в капиталистической трансформации России и разделявших вестернизированную культурную программу. Осложняло ситуацию и то, что иные индивиды могли желать индустриальной модернизации России, но одновременно и бояться войти в культурный конфликт с собственным народом, опасавшимся её плодов. В такой сложной социокультурной обстановке педагоги, ученые, общественные деятели повели заинтересованный, но непростой разговор о целях и идеалах воспитания на страницах педагогических периодических изданий.

Строго говоря, разногласия в вопросе об идеале воспитания обнаруживают себя на страницах педагогической периодики еще в 1880-е гг. – когда произошел поворот в модернизаторском курсе Империи с относительно либерального на консервативный (после смерти Александра II и восшествия на престол Александра III). Факт поляризации педагогического сознания в области целей, средств и идеалов воспитания был замечен и зафиксирован, например, в педагогическом и семейном журнале «Записки учителя», издававшемся в Москве в период с 1881 по 1885 г. Во втором его номере за 1883 год была опубликована

статья А. Вышеславцева «Педагогические заметки о двух крайностях в воспитании детей». Название статьи говорит само за себя: автором рассматривались две группы воспитателей, разделявших разные идеалы воспитания. К первой группе А. Вышеславцев относил педагогов – сторонников «излишне-свободного воспитания», которые руководствовались «либеральными идеями личности и равноправия детей, стоят за абсолютно-свободное воспитание их, так чтобы каждый поступок ребенка оставался неприкосновенным, святым, – стоят за полное удовлетворение всем прихотям и капризам детей, как бы они затейливы не были» [28, 1883, №2, с. 79]. Ко второй группе А. Вышеславцев относил педагогов – сторонников «излишне-стеснительного воспитания», которые «проводят мысль, что воспитание ... должно быть строго, до суровости» [28, 1883, №2, с. 79]. Однако, по мнению А. Вышеславцева, обе крайности едва ли можно было признать состоятельными.

Данный автор, раскрывая позиции оппонентов, фактически фиксировал, как мы это понимаем сегодня, расхождения носителей педагогического сознания всех последующих десятилетий, вплоть до Революции 1917 г. А. Вышеславцев, описывая взгляды педагогов 80-х гг. XIX в., по сути, характеризовал точки зрения на воспитание сторонников либеральной версии антропоцентристского идеала и взгляды педагогов-консерваторов, разделявших соборную или авторитарную версии социоцентризма. Характеризуя сторонников либерального варианта антропоцентризма, А. Вышеславцев писал: они полагают, что само по себе воспитание свободно, ведь оно «есть раскрытие, развитие и укрепление всех сил ребенка, и душевных, и телесных; развитие же это совершается в пределах собственной природы развиваемого и под воздействием внешних условиях жизни» [28, 1883, №2, с. 79]. Как следствие, излагал логику педагогов-либералов А. Вышеславцев, «ребенок должен создать себе идеал жизни, чистый и совершенный» [28, 1883, №2, с. 79]. На этот тезис автор журнала «Записки учителя» реагировал достаточно критически. Он отмечал, что в этом случае «ребенок, предоставленный самому себе, заранее уже обречен на рабство дурным началам своей природы, на борьбу с которыми он не получил ни сил, ни средств»

[28, 1883, №2, с. 79]. А. Вышеславцев продолжал: «Поборники абсолютно-свободного воспитания говорят, что эта борьба ребенка с дурными наклонностями совершается сама собою, самую последовательностью и постепенностью жизни» [28, 1883, №2, с. 79]. В случае самонаправляющего развития у ребенка могут быть сформулированы негативные личностные качества – произвольность, эгоизм, капризы, прихоти, бесхарактерность, своенравие, упрямство и даже самодурство [28, 1883, №2, с. 80]. «Пуля в лоб, или петля на шею – вот почти обыкновенный конец этих детей свободного воспитания, которые струсив перед невзгодами жизни, спешат отделаться от них как бы постыдным бегством», – подытожил размышления автор [28, 1883, №2, с. 81].

Достаточно критически описывал А. Вышеславцев и позицию педагогов-консерваторов, оппонировавших педагогам-либералам. Автор статьи так излагал их точку зрения: «...воспитание предполагает известные ограничения воли ребенка...», так как ребенок формируется как «будущий член общества» [28, 1883, №2, с. 79]. Однако А. Вышеславцев отмечал, что зачастую «сторонники излишне-стеснительного воспитания доводят ограничение свободы воспитываемых до слепого и рабского подчинения воли воспитанника воле воспитателя» [28, 1883, №2, с. 82]. Избыточный контроль и стремление привить общественные ценности в ущерб личностным, по мнению автора, вело к формированию негативных нравственных качеств и черт характера – лицемерие, ложь, стеснение, угрюмость, потеря веры в любовь и т.д. [28, 1883, №2, с. 82] Однако, по мнению автора, контроль со стороны воспитателя все же необходим, так как свобода воспитания возможна только при руководстве, исправлении и направлении развития ребенка. Подытоживая и излагая свою точку зрения на идеал и средства воспитания, А. Вышеславцев резюмировал: «чтобы быть рациональным, воспитание должно миновать... излишнюю строгость, стеснительность, и занять, так сказать, золотую середину между абсолютно-свободным и излишне-стеснительным воспитанием: не давать ребенку много воли и не стеснять эту волю» [28, 1883, №2, с. 82].

Как видим, автор периодического издания уже в 1880-е гг. постулировал то, что станет ключевым пунктом поисков педагогов и мыслителей 90-х гг. XIX – нач.

XX вв. А именно: поиск *меры* (между полярными идеалами воспитания и педагогическими культурами). Он говорил о необходимости того, что Н.А. Бердяев вскоре назовет *срединной культурой*. Поясним, что данное понятие мы понимаем в трактовке А.С. Ахиезера: поиск культуры, преодолевающей различия полюсов дуальной оппозиции в осмысляемом предмете [84, т. 2, с. 488].

Раннеиндустриальная модернизация *объективно* нуждалась в субъекте способном принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу, брать ответственность на себя. Такой тип личности мог быть воспитан на основе антропоцентристского идеала. Отвечая на общественную потребность, ряд педагогов и мыслителей предпринимал усилия по наполнению его содержанием и определению путей воспитания подрастающих поколений на его основе. Излагая свои взгляды в периодических изданиях, педагоги, фактически, разрабатывали либеральную версию антропоцентристского идеала воспитания, которая достаточно спокойно воспринималась и консервативной общественностью. Как с легкой иронией заметил на страницах журнала «Женское образование» Е. Балабанов, увлечение новыми либеральными идеями «все-таки симпатичны, так как указывают на пробуждение интереса <...> как появление разных утопий в литературе всегда указывает на поворотный пункт в мировоззрении общества» [23, 1891, №5, с. 496].

Впрочем, терпимость к взглядам либеральных авторов-антропоцентристов не означала, что их оппоненты-социоцентристы не обращали внимания читающей аудитории на имевшееся, по их мнению, несоответствие антропоцентризма традиционным российским ценностям. Так, Н.А. Рубакин в статье «Несколько слов о систематическом чтении» начинал свою критику антропоцентристов с определения императива, которым должны руководствоваться педагоги, формулирующие идеал воспитания. Он писал, что им нужно выработать у себя «представление о совокупности таких условий, при которых были бы удовлетворены потребности всех или по крайней мере большинства, *которое не должно быть приносимо в жертву меньшинству* (курсив наш – А.Ф.)» [16, 1891, №9, с. 276]. В этой связи он негативно оценивал укрепление среди молодежи

«современного» идеала «сытой личной жизни, чуждой всяких рассуждений о “большинстве” и “меньшинстве”, факте приспособления к среде, какая бы та ни была» [16, 1891, №9, с. 276]. Н.А. Рубакин пояснял: «... за частным она (молодежь – А.Ф.) забывает общее, за слепым признанием действительности она забывает идеалы» [16, 1891, №9, с. 277]. В заключение автор выражал надежду на то, что «... в современной молодежи есть люди, не зараженные только что указанным “современным” идеалом ...» [16, 1891, №9, с. 276].

Широкая представленность на страницах педагогической периодики социоцентристского мировидения была вполне закономерной, вытекавшей из господства социоцентристских идеалов воспитания на протяжении столетий в традиционном российском обществе. На уровне обыденного педагогического сознания широких народных масс оно поддерживалось социальными практиками общины и, по сути, общинными нормами жизни, воспроизводимыми бывшими крестьянами в рабочих казармах. Многие родители из рабоче-крестьянской среды исходили из приоритета общего интереса перед частным, ценили уравнительность как принцип жизни, а не свободу. Социоцентристское мировидение репродуцировалось и среди представителей «образованных классов» вследствие геополитических условий (способствовавших воспроизводству представлений о том, что государство – это сила, способная обеспечить благополучие России).

Авторы педагогических периодических изданий, обосновывая правоту социоцентризма и приоритетность интересов социальной целостности, отражали данную картину социальной реальности. Аргументы в пользу социоцентризма находились и в социальной природе человека. К таковым обращался, в частности, Л. Седов – автор журнала «Вестник воспитания», предоставлявшем свои страницы сторонникам обеих полярных педагогических позиций. В одном из его номеров за 1900 год он отмечал, что «в данное время каждый живет в мире, в значительной степени проникнутом общественными тенденциями, и этот мир начинает влиять на ребенка с момента его появления на свет» [8, №5, 1900, с. 129]. Поэтому, продолжал автор, «влияние общественной жизни вообще, данного определенного общества со всеми его конкретными учреждениями в частности и того тесного общественного

круга, в котором приходится постоянно вращаться, в особенности – должно быть поставлено на первом месте» [8, №5, 1900, с. 130].

В пользу приоритетности интересов социальной целостности перед интересами индивида неоднократно высказывались и авторы журнала «Русский начальный учитель». На его страницах они были особо активны. Этот факт можно объяснить тем, что главный редактор журнала В.А. Латышев в разное время занимал важные должности в государственных структурах по управлению образованием. Он был директором народных училищ Петербургской губернии, помощником попечителя Петербургского учебного округа, а также управляющим этим учебным округом и членом Совета Министерства народного просвещения. Профессиональный и жизненный путь В.А. Латышева побуждал его придерживаться «ведомственной» позиции, предполагавшей защиту традиционного социоцентризма. Очевидно, это обстоятельство открывало большие возможности для публикаций в журнале авторов, высказывавших консервативные взгляды, соответствовавшие социоцентристскому мировидению. Поднимали авторы-консерваторы и вопрос о границах допустимой свободы учащихся. В частности, И.В. Староградский, автор журнала «Русский начальный учитель», отмечал, «для детей повиновение необходимо», так как «... детям часто нравится то, что может быть вредно и пагубно» [51, 1892, № 3, с. 25]. Именно поэтому, по мнению педагога, «... волю ребенка весьма важно подчинить такому лицу, которое могло бы направлять волю его на доброе и полезное (курсив наш – А.Ф.)» [51, 1892, №3, с. 25]. Выступая противником свободы, трактуемой как проявление вседозволенности, И.В. Староградский привлекал в качестве союзника немецкого педагога А. Дистервега, считавшего, что свободу воспитанника следовало понимать, как «... разумную (в известных пределах) свободу, а никак не полную, которая обыкновенно не подчиняется никаким законам и не признает даже в них никакой необходимости» [51, 1892, №3, с. 26].

Впрочем, сторонники социоцентристского идеала воспитания рубежа XIX – XX вв. имели идейных предтеч и в отечественной педагогической культуре. К таковым относились славянофилы. В частности, один из главных теоретиков

славянофильства И.В. Киреевский в письме к графу Е.Е. Комаровскому еще в середине XIX в. указывал, что главенствующий принцип воспитания – человек *для семьи*. Семья и ее цельность – «есть одна общая цель и пружина» [136, с. 55]. По сути, один из столпов славянофильства сформулировал тогда кредо педагогов, разделявших соборную версию социоцентристского идеала. Авторы педагогической периодики рубежа XIX – XX вв. иногда сознательно, а иногда, возможно, неосознанно следовали за И.В. Киреевским, утверждавшим следующее: «резкая особенность русского характера в этом отношении заключалась в том, что никакая личность, в общежительных сношениях своих, никогда не искала выставить свою самородную особенность как какое-то достоинство, но все честолюбие частных лиц ограничивалось стремлением быть правильным выражением основного духа общества» [136, с. 207–208].

Соборная версия социоцентристского идеала воспитания (личность должна подчинять свои интересы интересам семьи, общины, общества) была хорошо представлена в журнале «Гимназия» (1888–1900 гг.), авторы которого по большей части поддерживали официальный курс министерства народного просвещения. Некоторые из них прямо ссылались на аргументацию славянофилов в области воспитания. Так, В.В. Розанов в статье «Школа и жизнь» отмечал, что пренебрегать воспитательными идеалами «целой школы национального сознания» (славянофильства – А.Ф.) нельзя [17, 1900, №127, с. 2]. Мыслитель, подобно славянофилам, утверждал, что раскол в сознании соотечественников произошел после реформ Петра I, в XVIII в., который был назван В.В. Розановым «веком забвения» [17, 1900, №127, с. 8]. Философ полагал, что современное ему отечественное вестернизированное образование продолжает ориентировать на чуждые русской культуре идеалы воспитания. Со страниц журнала «Гимназия» В.В. Розанов сетовал, что по-прежнему «незаметно и неуклонно мы переделываем самую структуру русской души “на манер иностранного”» [17, 1900, №127, с. 5], вследствие чего и формируется два полярных взгляда на характер воспитания – «классический» и «туземно-классический». Характерно уничижительное обозначение второго из названных им вариантов цели и идеала воспитания,

уходивших своими культурными корнями на антропоцентристский Запад. Таким термином («туземно-классический») мыслитель подчеркивал неорганичное и пагубное для российской этнокультурной общности, по его мнению, влияние западных педагогических образцов.

В этом же номере журнала «Гимназия» обсуждение вопроса об отношении к инокультурным заимствованиям в области образования поддержал А.А. Башмаков. Он утверждал, что отечественное общество рубежа XIX – XX вв. разделилось на «два лагеря: за и против классицизма» [17, 1900, №127, с. 10]. Первый лагерь состоял из приверженцев сложившегося в процессе модернизации формального образования, уже достаточно «обрусевшего». А второй – из адептов приведения образования в соответствие с новейшими западными образцами. Сторонники классицизма, пояснял автор статьи, отстаивают идею «почвенности», базирующуюся на национальном самосознании и культуре. Противники же классицизма – идею «обогащения культурным материалом, хотя бы иностранного происхождения», необходимым, по их мнению, русскому обществу [17, 1900, №127, с. 11]. Подчеркнем, что проблему перенимания западного опыта автор статьи рассматривал широко. Он говорил не только об образовании в целом, но и о том идеале, на который следует ориентировать воспитание детей. Исходя из сложности проблемы и наличия в ней различных аспектов, А.А. Башмаков приходил к выводу: «нет возможности просто разрешить этот спор, потому что это – не только учебный вопрос, но в нем скрещиваются все элементы народной жизни и определяется значение нашей культуры в ее прошлом и будущем» [17, 1900, №127, с. 10].

Идейная связь сторонников соборного идеала воспитания со славянофильством побуждала авторов педагогической периодики к оценке педагогической позиции последних. Осмыслению славянофильства посвятил свою статью автор либерального (а значит, антропоцентристского по педагогическим симпатиям) журнала «Образование» М. Чадов с говорящим названием «Возможно ли возрождение славянофильства?». Ретроспективному анализу подверг их идейное наследие В.В. Каллаш в периодически выходивших Трудах

Педагогического общества при Императорском Московском Университете (статья «Опыт пересмотра некоторых спорных вопросов о Белинском»). И хотя названные авторы не занимали одинаковой идейно-политической позиции, они сходились в признании того, что отношение к педагогическим идеям славянофилов не может быть однозначным. Так, В.В. Каллаш замечал, что славянофилы во многом были правы, поскольку реформы Петра I, оказавшие существенное влияние на социокультурный облик России, породили в обществе раскол «не столько в области ума, сколько в области сердца». Он не соглашался с тем, что славянофилы разработали свой идеал в полном отрыве от реальной русской жизни [210, с. 240]. В их фундаменте, утверждал В.В. Каллаш, лежали те представления об идеальном мироустройстве, которые существовали в крестьянской среде.

Соборная версия социоцентризма сосуществовала на страницах журналов с его авторитарной версией. Впрочем, при всех их различиях (ориентация на интересы общины-мира или же авторитарного государства), обе они исходили из необходимости применения, преимущественно, авторитарных методов воспитания. Так, профессор гигиены Императорского Харьковского университета И.П. Скворцов в публикации «Гигиена воспитания» высказывался в пользу возможности применения физических воздействий на ребенка, которые «могут нанести какой-либо более или менее продолжительный вред». Правда, этот автор журнала «Русский начальный учитель» оговаривался, что воспитание в принципе должно исключать телесные наказания любого рода. Но, рассуждал профессор, в реальной практике они являются практически неизбежным воспитательным средством [8, 1890, №4, с. 83-84]. Учёный пояснял: детская психика устроена таким образом, что в ней существуют только своеволие и капризы, которые требуют карательных наказаний. И потому воспитатель должен карать воспитанника, придерживаясь «принципа места и времени»: наказания «должны ... производиться на месте преступления и вслед за ним» [8, 1890, №4, с. 83].

Вопрос о допустимости телесных наказаний и принуждения детей стал в педагогической периодике предметом отдельной дискуссии в рамках обсуждения содержания идеала воспитания и путей его осуществления. Сторонники

сохранения физического воздействия на ребенка обычно ссылались на опыт воспитания прошлого, а самым «беспроницаемым» аргументом для них было утверждение «так было всегда». Оппоненты из числа педагогов, разделявших антропоцентристский «символ веры», возражали, приводя аргументы не только гуманистического, но и весьма прагматического характера. Они резонно полагали, что авторитаризм в воспитании не позволит сформировать важные личностные качества – инициативность, волю, предприимчивость – столь необходимые в условиях модернизации общества.

Ошибкой было бы утверждать, что какие-то периодические педагогические издания были безусловными апологетами авторитарных методов воздействия на формируемую личность. Тот же журнал «Русский начальный учитель», опубликовавший процитированную нами выше статью И.П. Скворцова, предоставлял место на своих страницах для выражения противоположной точки зрения. В частности, анонимный автор статьи «Начальные народные училища в их отношениях к учащимся и их родителям» не соглашался с одним из часто встречающихся аргументов педагогов – сторонников авторитарного идеала воспитания. Он писал, что напрасно адепты авторитаризма в воспитании утверждают, что «... крестьяне – сторонники старого обращения и недовольны нынешней школой за то, что в ней нет строгости, запрещены телесные наказания» [51, 1892, №4, с. 144]. Опираясь на личные и общественные наблюдения, автор оспаривал данное суждение. «Смысл их один: учителя, дозволявшие себе употребление телесных наказаний, немедленно вызывали протест в местном (крестьянском – А.Ф.) населении», – подытоживал автор [51, 1892, №4, с. 145].

На отношение педагога к авторитаризму в воспитании накладывала отпечаток та среда, в которой он осуществлял учебно-воспитательный процесс. Скажем, автор ведомственного педагогического издания «Педагогический сборник», издававшегося при Главном управлении военно-учебных заведений, заявлял, что «в школьном деле всегда будет иметь место принуждение, так как это очень полезное принуждение». Любопытно, что статья, в которой содержалось данное утверждение, имела характерное название «Школа будущего» [43, 1890,

№12, с. 522].

Публикации педагогических журналов показывают, что применение принуждения и телесных наказаний в воспитании было, по выражению издания «Вопросы народного образования», «большим вопросом». И, судя по отзывам, содержащимся в периодике, большинство педагогов решало его все-таки в пользу гуманного отношения к ребенку. Так, в циркуляре Ямбургского училищного совета подчеркивалось, что не допускается применение педагогом по отношению к учащимся телесных наказаний. В случае, если будет установлен факт подобных действий, педагоги подлежали увольнению [15, 1912, №3 с. 60].

Авторы педагогических периодических изданий явно понимали, что их представления об идеале воспитания и связанных с ним ценностях, средствах его реализации генетически восходят к различным педагогическим культурам – автохтонной и заимствованной. Об этом говорит то внимание, которое уделялось ими проблеме влияния инокультурных образцов на отечественный исторический процесс. В частности, осмыслению этой проблемы была посвящена статья профессора Е.Ф. Шмурло в научно-педагогическом периодическом издании «Ученые записки Императорского Юрьевского университета». Её автор, размышляя о роли Востока и Запада в русской истории, приходил к выводу, что культурные заимствования обогащали отечественную культуру новыми идеями, достижениями соседей материального и духовного характера. Что касается негативного отношения к Западу, то оно, по мнению автора, происходило «лишь от дурной привычки нашей, мерить свои отношения к Западной Европе непременно или западническим, или славянофильским аршином» [60, 1895, №3, с. 20]. Полагая обе ценностно-мировоззренческие позиции крайностями, Е.Ф. Шмурло, ратовал за преодоление полярностей. Автор статьи показывал, как восточные влияния, включая бытовые традиции, философские учения и религиозную практику, переплетались с западными идеями, особенно в правление Петра Великого, когда началась активная европеизация страны. Автор отмечал: «Мы очутились там лицом к лицу со всем духовным миром Западной Европы, с ее вкусами, интересами, привычками, – короче говоря, с ее идеалами и воззрениями» [60, 1895, №3, с. 19].

Е.Ф. Шмурло подчеркивал, что даже в эпоху жесткой пропаганды западничества, чей «дух более либерален», сохранялись элементы национальной души и «консерватизма – характерной черте народности», которые придавали российской культуре уникальность и глубину [60, 1895, №3, с. 22]. Профессор Юрьевского университета пояснял, что сохранению социокультурного раскола и разлома воспитательного пространства России содействовали неверные оценки заимствованных и автохтонных культурных образцов. Одни, становясь апологетами западной культуры, считали, что «под влиянием индивидуальных условий воспитания личность может и совсем не понимать, чуждаться, – более того: изменять национальным идеалам», придерживаясь западных ценностей. Другие, сторонники традиционализма, негативно относились к заимствованию и подражанию Западу и отстаивали «вековые ценности». Показывая ограниченность обеих позиций, Е.Ф. Шмурло, фактически ратовал за то, что мы, вслед за А.С. Ахиезером, именуем срединной культурой. Выразителем ее сути как раз и выступал дуалистический идеал, синтезирующий ценности социо- и антропоцентризма.

Нельзя утверждать, что стремление преодолеть крайности традиционного социоцентризма и современного антропоцентризма доминировало в публикациях педагогической периодики 90-х гг. XIX в. Ряд педагогических журналов был критически настроен по отношению к западным педагогическим образцам. К примеру, автор одной из статей журнала «Народное образование» ставил такой риторический вопрос: «... Правы ли мы были тогда, когда, взявшись за построение народного образования на новых “европейских” началах, мы не заметили этой первой ступени (церковной школы грамоты – А.Ф.) или отвергли ее, презрительно отвернувшись от школы дьячков и просвирен...» [33, 1898, №4, с. 6]. Полагая образцовыми идеал и ценности, на которых строилась эта школа, автор давал отрицательный ответ на свой вопрос [33, 1898, №4, с. 6]. Что касается школы «нормального типа» (земской школы), то она, считал педагог, тоже может приносить пользу воспитанию и обучению народа, если будет соблюдать следующее условие: «... путем школы грамоты свяжет себя с родным бытом и с

родной историей» [33, 1898, №4, с. 6].

Аргументируя необходимость строить воспитание на основе традиционной автохтонной культуры, противники вестернизации обращались к опыту собственно западноевропейского образования. Так, в статье «Семейное воспитание в Англии» преподаватель Педагогической академии П.Г. Мижурев отмечал, что нельзя отрицать «органическую связь между общим строем жизни в самых крупных чертах её и характерными особенностями национальной жизни» [52, 1899, №10, с. 61–62]. И если данная связь проявляется в английской системе образования, то в российском обществе, по мнению автора, многие не видят наличия тесной связи между «семейным строем», обществом и школой, предлагая «разные проекты оздоровления школы или семьи», отвергая эту связь [52, 1899, №10, с. 61–62].

Защиту процесса становления личности от западного влияния многие консервативно настроенные авторы журналов (педагоги-социоцентристы) видели в церковном образовании и религиозных ценностях. Так, член епархиального Училищного совета и образованной при нем школьной комиссии педагог и библиист М.О. Вержболович утверждал: «Только религиозно-нравственное воспитание будет вполне соответствовать основным задачам школы народной, которая призвана стать воспитательным учреждением по преимуществу» [33, 1898, № 2, с. 2]. Чтобы воспитательный процесс смог достичь «высокой цели религиозного воспитания», считал автор журнальной статьи, воспитателю необходима помощь психологии (исследование духовного строя человека) и педагогики (указывает на наиболее целесообразные методы развития сил ученика). Подкрепляя свою позицию аргументами науки, М.О. Вержболович сообщал читателям, что, по мнению психологов, «человеку неизменно присуще всегдашнее влечение к Богу» [33, 1898, № 2, с. 3].

Вообще же многие авторы, прокламировавшие и обосновывавшие идеал воспитания социоцентристского характера, указывали на его связь с православием. Они утверждали, подобно профессору богословия А.М. Клитину, что воспитание юношества должно соотноситься с истинно-христианскими ценностями и

высшими идеалами прогресса и нравственной чистоты. Названный автор в статье, опубликованной одесским журналом «Записки Императорского Новороссийского университета», постулировал: «вожделенный идеал образования» – это «высоко-гуманная и истинно-благородная личность человека», которая должна быть не эгоистична, а направлена на созидание общественных ценностей; из подобных личностей только и может быть составлено общество, в котором «подают руку помощи друг другу» [27, 1902, Т. 86 с. 54].

О религиозной основе идеала воспитания писал и В.Д. Сиповский, преподаватель истории у детей Александра III. Видный педагог заявлял, что «образование не есть, в смысле круга знаний или степени развития, что-либо законченное, готовое, что можно делить на порции, и давать, сколько кажется нужным, – оно есть бесконечный процесс совершенствования всех лучших сторон человеческой природы; оно есть вечное движение к тому божественному идеалу, на который указал на Христос, сказавший: будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» [38, 1892, №1, с. 22].

Схожую позицию формулировал уже на страницах журнала «Вестник воспитания» Н.И. Соколов. В своих статьях, вышедших в дальнейшем в виде отбельного сборника «Науки развивают ли ум или дают только знания?», он нарисовал портрет идеальной личности, долгосрочными жизненными ориентирами которой полагалось стремление к «честности, справедливости», чьими качествами должны были стать великодушные, желание «поступать возможно правильное и разумнее» [196, с. 77], быть «... хорошим, честным и справедливым в христианском смысле» [196, с. 54].

Наиболее часто и развернуто о религиозной основе идеала воспитания писали авторы журналов, принадлежавшие к числу официальной (ведомственной) периодики. Однако этому аспекту проблемы уделяли внимание и частные издания. Всё зависело от мировоззренческой позиции редактора и издателя журнала. Одним из периодических педагогических изданий, уделявших внимание вопросам нравственности, религии и воспитания, был журнал «Городской и сельский учитель» (1894 – 1899 гг., Симбирск, затем Казань). Очевидно, вследствие своей

мировоззренческой позиции он был одобрен для приобретения в учительские библиотеки второклассных и учительских церковно-приходских школ Училищным при Святейшем Синоде Советом и допущен Особым отделом Ученого комитета Министерства народного просвещения в учительские библиотеки семинарий, институтов и городских училищ. Редактором-издателем журнала являлся крупный педагог А.И. Анастасиев – директор Казанского учительского института, нередко публиковавший свои работы в различных педагогических журналах. Так, в №1 журнала «Городской и сельский учитель» за 1897 год была опубликована его статья «Русская начальная народная школа», в которой было детально проанализировано содержание работы немецкого педагога Л. Келльнера «Мысли о школьном и домашнем воспитании». А.И. Анастасиев соглашался с мнением зарубежного коллеги о том, что воплощением идеала воспитания на практике должна заниматься, прежде всего, школа, представляющая собой «не простой, не заурядный дом, не мастерскую ремесленника, а училище труда, требующего от учеников устойчивого и напряженного внимания, ...дисциплины, вытекающей из *сознательного повиновения* учеников учителю (курсив наш – А.Ф.)» [19, 1897, №1, с. 33]. Продолжая рассуждения о воспитании, отечественный педагог указывал, что «начальная школа, как народная, *подготавливает вообще людей* (курсив автора – А.Ф.), из которых слагается народ, воспитывает *человека* (курсив автора – А.Ф.) в высоком значении этого слова, со стороны качеств, принадлежащих ему, как существу разумному, нравственному и свободному» [19, 1897, №1, с. 34]. Главными же качествами, определяющими идеал личности, должны быть, писал А.И. Анастасиев, стремление «носить в себе образ Божий», быть открытым «для идеальных жизнерадостных ощущений» (например, ощущение красоты, нравственного настроения, религиозного созерцания и благоговения), иметь твердую волю и т.д.» [19, 1897, №1, с. 35]. Похоже, российский педагог не замечал, что, постулируя воспитанника как существо «свободное» (в соответствии с христианским вероучением) и, одновременно, соглашаясь с Л. Келльнером в его скептическом отношении к предоставлению ребенку свободы, он вступал в противоречие с самим собою [19, 1897, №1, с. 36]. Можно предположить, что одной

из возможных причин данного противоречия было присущее соборному идеалу признание необходимости личности раствориться в целом (общине).

Схожие взгляды излагал в том же журнале А.С. Рождествин (на протяжении своего профессионального пути: педагог Казанской русско-инородческой учительской семинарии, Мариинской гимназии и т.д.). В статье «Задача народной школы», он, подобно А.И. Анастасиеву и Л. Келльнеру, отмечал важность разработки такого идеала воспитания, который позволил бы сформировать достойного члена общества. Соглашаясь с тем, что на эту тему написано немало, А.С. Рождествин утверждал, что «многие взгляды отличаются поверхностностью, односторонностью, партийностью» ввиду того, что о вопросах воспитания «говорят и пишут часто такие лица, которые не имеют понятия ни о школьном деле, ни о запросах и истинных нуждах народа» и предлагает «услышать *умное* (курсив автора – А.Ф.) суждение о народном образовании» [19, 1897, №1, с. 49]. А.С. Рождествин считал, что воспитательные идеалы не «мыльные пузыри», как их именовали некоторые педагоги, а скорее «плавательные пузыри, которые поддерживают нас в водовороте жизни и сохраняют от потопления» [19, 1897, №1, с. 49]. Переходя к анализу отечественных идеалов воспитания, А.С. Рождествин отмечал назревшую в педагогическом пространстве дискуссию о путях их достижения. Идеи антропоцентристского идеала, популярные на рубеже XIX – XX вв. и названные педагогом «Контовскими и ...Спенсеровскими воззрениями» в «духе позитивной философии», представлялись ему ложными, так как подразумевали «исключительно земные интересы человека» и стремились «доставить наибольшую пользу себе самим и другим людям» [19, 1897, №1, с. 51]. Истинным должен быть идеал, формируемый народной школой, и служащий народу, приносящий пользу народной жизни и отвечающий народным требованиям [19, 1897, №1, с. 52]. Такой идеал, по мнению А.С. Рождествина, мог быть достижим только «в духе христианской веры и благочестия» [19, 1897, №1, с. 53]. Воззрения же позитивизма должны быть отодвинуты на второй план. На первом месте, резюмировал отечественный педагог-социоцентрист – интересы «общества вообще и отечества в особенности» [19, 1897, №1, с. 53].

Педагоги-социоцентристы, будучи традиционалистами, осторожно, а иногда и гиперкритично, относились к педагогическим образцам, порожденным культурой модернисты и связанным с антропоцентристским идеалом воспитания. Как пример такого отношения можно привести статью священника М. Хитрова «Два идеала» в журнале «Народное образование». Поводом для её публикации стал отчет о Московских уездных краткосрочных педагогических курсах 1897 года. Руководители курсов, составившие программу занятий, постарались выявить идеал земской школы, к которой, по их мнению, «склоняются симпатии народа» [33, 1898, №4, с. 73–74]. Ими были выделены следующие черты идеальной земской школы, которая должна воспитывать тот тип личности, в котором, по их мнению, нуждалась Россия: 1) школа ... по необходимости должна заимствовать у других более цивилизованных народов, как самые знания, так и методы передачи знаний; 2) национальной школой надо считать такую школу, которая задается целью воспитать гуманную человеческую личность, человека-гражданина, врага всякого насилия и неправды, работающего на пользу родины, но не чуждого общечеловеческих интересов; 3) школа должна развить в ученике стремление к самообразованию, к самоусовершенствованию, к разумным отношениям к природе, людям и самому себе; 4) знания лучше черпать из произведений, облеченных в художественную форму, т.е. из беллетристики, так как книги для чтения с религиозно-нравственным характером, появившиеся в начале прошедшего десятилетия (1890-е – *А.Ф.*), сухи, мало пригодны [33, 1898, №4, с. 74].

М. Хитров подвергал в журнале «Народное образование» данные утверждения жесткой критике. По его мнению, в основу учебно-воспитательного процесса должно быть положено не секулярное, а религиозное мировоззрение. Автор отмечал, что началом, «которое воздействует не на разум только, но на всего человека ... может быть только религия» [33, 1898, №4, с. 87]. К такому выводу, по утверждению священника, давно уже пришли и на Западе. Подытоживая свои рассуждения, М. Хитров заявлял: «Все народное воспитание должно происходить среди религиозной атмосферы, чтобы религиозные впечатления и навыки проникали его со всех сторон» [33, 1898, №4, с. 87]. Нельзя не заметить, что автор

периодического педагогического журнала, критикуя носителей вестернизированного педагогического сознания, невольно способствовал распространению информации о его продуктах среди широкой читающей публики.

То, что в педагогической общественности происходил рост популярности педагогической культуры модернити (антропоцентристской и секулярной по своей природе), и этот рост тревожил педагогов-традиционалистов, говорит неоднократное обращение к данной проблеме журналов, стоявших на консервативной позиции. В том же «Народном образовании» Н. Вишневский, повествуя о летних церковно-учительских курсах 1898 года, отмечал, что в преподавательской среде периодически звучат «нерациональные» призывы «модных современных мудрецов, именующихся интеллигентами». По мнению автора статьи, они оказывали неплодотворное влияние на отечественное образовательное пространство и общество в целом, формируя ложные идеалы. Им должны, полагал Н. Вишневский, противостоять те педагоги, которые нацелены на формирование истинного идеала воспитания, те, кто «зажигают в нем священный огонь любви к делу серьезному, к идеалам высоким». Обнаруживая свою социоцентристскую позицию, автор статьи писал: «они вдохновляют его на служение благу народному, а не личным только эгоистическим целям... они пробуждают и питают благороднейшие чувства патриотизма и нравственного героизма...» [33, 1898, №8, с. 61–62].

Впрочем, ошибкой было бы утверждать, что только педагогосоциоцентристы указывали на связь разделяемого ими идеала воспитания с христианством. Среди их оппонентов тоже было немало верующих людей, видевших истоки своей позиции в учении Христа, наделившего человека свободой воли. Отсылка представителей полярных этико-педагогических лагерей к христианству была совсем неудивительной. Как отмечает исследователь А.В. Рогова, подавляющее большинство педагогов считало, что отказ от христианских ценностей приведет «к утрате человеком внимания к своему внутреннему миру», что обусловит глобальный кризис «человека в разных сферах его духовно-предметной деятельности» [190, с. 31].

Педагоги-традиционалисты, критикуя вестернизацию отечественного образования (включая предложение педагогами для присвоения формируемой личностью ценностей антропоцентризма), нередко обращались к идеям С.А. Рачинского. Так, в статье «Школьный завет» С. Рыбаков прямо указывал, что С.А. Рачинский, осуществляя «многоплодотворную педагогическую деятельность исключительно в недрах коренного русского населения и, путем близкого и глубокого уразумения духовного строя и духовных нужд нашего народа», сумел «понять народные идеалы просвещения и школьного обучения» [33, 1898, №11, с. 69]. Автор статьи акцентировал внимание своих читателей на том, что взгляды педагога, проистекавшие из отечественной педагогической традиции, встречали сопротивление «разного рода школьных реформаторов в духе западно-европейских, главным образом немецких, педагогических теорий», которые «стремились придать нашей школе реалистичный характер, ...стремились воплощать в крестьянском мальчике непонятный для народа идеал “человека”» [33, 1898, №11, с. 69]. Автор статьи восхищался провозглашенным С.А. Рачинским в «Заметках о сельских школах» особым идеалом школы, базирующемся на традиционных религиозных ценностях.

Строго говоря, в вопросе о том, что России нужны «национальная школа» и «национальное образование» (отвечающие культурным особенностям общества) у авторов из разных общественно-политических и ценностно-мировоззренческих лагерей не было разногласий. Эту мысль высказывали, вслед за К.Д. Ушинским, многие педагоги и общественные деятели, публиковавшиеся в отечественной педагогической периодике. В частности, на страницах одного из самых популярных педагогических журналов – «Вестник воспитания» – М.И. Демков выражал полное согласие с мнением славянофилов и отмечал, что российское обучение и воспитание «оторвались от почвы», находясь «под чужеземным, иностранным влиянием... запада, приучились мыслить по-французски, по-немецки, по-английски» [8, 1891, №3, с. 31]. Он сетовал на то, что русское «образованное» общество, воспитанное на западноевропейских культурных образцах, встретило в середине XIX попытки славянофилов возродить самобытную

науку и философию равнодушно, а зачастую – с ожесточенной критикой [8, 1891, №3, с. 32]. Ныне же, утверждал автор статьи, ситуация изменилась и наступило «хорошее время», так как «источник национального самосознания начинает бить довольно сильным ключом» [8, 1891, №3, с. 32] и российское воспитание отходит от «слепого поклонения западно-европейским образцам» [8, 1891, №3, с. 32]. Размышляя об иностранном влиянии на отечественную педагогику, М.И. Демков делал вывод в пользу того, что «педагогика должна быть национальной, что она должна быть построена на русских начала, выражающихся в идеалах простоты, истины и добра» [8, 1891, №3, с. 33]. «Что порой бывает немцу здорово, а русскому смерть», – подытожил собственные рассуждения автор.

Однако согласие М.И. Демкова (как и ряда других авторов) со славянофилами в вопросе о важности следования в воспитании ценностям, вызревшим в ходе исторического развития России, не означало, что они были ретроgrадами, отрицавшими заимствование педагогических образцов извне как принцип. Напротив, в данном вопросе этот педагог (автор курсов педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий, очерков по истории русской педагогики) занимал взвешенную позицию. По сути, он выступал за синтез обеих ценностных систем в рамках дуалистического идеала воспитания, чью версию мы бы обозначили как соборно-либеральную. От соборности в нем было признание важности национальных начал в воспитании, выдвижение интересов «мира» на высокие позиции в ценностной системе воспитанника. От либерализма – принятие идеи свободы, признание важности диалога. Развивая в своем учебнике по педагогике мысли, изложенные на страницах педагогической периодики, М.И. Демков особо подчеркивал место в идеале воспитания ценности «добра». Он зафиксировал, что этот идеал можно определить «как идеал человечности, так как он требует гармонического единения всего человеческого и вместе с тем сосредоточения добра в *целях личности* (курсив наш – А.Ф.)». Чеканно звучал его призыв: «Стремись к тому, чтобы в *тебе самом и в обществе* осуществить идеал человечности (курсив наш – А.Ф.)» [121, ч. I, с. 8].

О том, как важно избрать в воспитании подрастающих поколений верный

идеал, писал В.П. Острогорский. Так, в своей статье «Еще об идеализме в детской литературе» он подчеркивал, что именно «идеализм» (предложение детям высокого идеала) формирует у несовершеннолетних читателей представление о окружающей действительности, обогащает их внутренний мир и способствует развитию нравственных ценностей. Автор публикации отмечал: идеал в детской литературе – это не столько «эстетический прием», сколько – необходимый компонент воспитания, позволяющий молодому поколению формировать высокие стремления и мечты. Идеалы, продолжал В.П. Острогорский, вдохновляют юных читателей на свершения и созидательные действия. Те же идеалы, утверждал автор журнала, которые детьми не усвоены, «им не понятны и смешны» [42, 1895, №2, с. 29]. В.П. Острогорский писал, что в воспитании посредством литературы необходимо соблюдать баланс между идеализмом и реализмом (тем, куда зовут ребенка, и тем, что есть на деле), дабы книги не создавали иллюзий, но оставались источником вдохновения, позволяя воскресить «забытые обществом идеалы» [42, 1895, №2, с. 29].

Авторы периодических изданий обращались к литературным произведениям не только в поисках средств воспитания ребенка и реализации идеала, сложившегося в их сознании. Они искали в них подтверждение правоты собственным представлениям о нравственно оправданной и одновременно эффективной системе воспитания. Так, А. Скабичевский опубликовал в журнале «Педагогический листок» статью «Очерки русского воспитания в XIX столетии по беллетристам», в которой сквозь призму произведений И.С. Тургенева критиковались сложившиеся в XIX в. методы и средств воспитания. Автор статьи порицал практику воспитания за «отсутствие любви и гуманности по отношению к детям, полное незнание детской природы и неумение вести воспитание ребенка мало-мальски рационально и правильно». А. Скабичевский утверждал, что дети XIX века воспитывались бесхарактерными, слабовольными, запуганными, нервно-развинченными, ожесточенно-желчными и развращенными до мозга костей [42, 1895, №2, с. 19]. Одной из причин формирования личностей с «нравственно-извращенными качествами», автор публикации называл общественную

обстановку, в которой происходило воспитание. «...Рядом с остатками грубого варварства, зверской домостроевщины», всё воспитание строилось на внушении у детей «панического страха», – считал А. Скабичевский.

С антропоцентристских позиций критиковал авторитарный идеал воспитания автор «Вестника воспитания» А. Чеглок. Он считал недопустимым использование страха в качестве метода формирования личности и проповедовал необходимость любви и уважения к детям. А Чеглок объяснял читателям журнала: «Если эмоция страха пагубно влияет на мышление, то на нравственную сторону она оказывает развращающее влияние» [8, 1903, №8, с. 193]. Происхождение подобных воспитательных практик и причина их применения в прошлом были, с точки зрения А. Чеглока, очевидны. Они заключались «в удивительной простоте этого метода и в том, что педагоги на учащихся смотрят по-чиновничьи, формально» [8, 1903, №8, с. 193].

Некоторые авторы педагогической периодики конца XIX – нач. XX вв. в своих размышлениях об идеале воспитания современного им россиянина обращали свои взоры не столько в отечественное прошлое, сколько на современный им Запад. Например, автор «Вестника воспитания» Е. Лозинский, ратуя за обновление традиционных подходов к обучению и воспитанию, предложил читателям свой анализ иностранного опыта в статье «Попытки коренной реформы воспитания на Западе». Автор показывал, как в условиях быстро меняющегося мира возникали новые требования к образовательным системам, заставлявшие государства адаптироваться к вызовам времени. Е. Лозинский освещал примеры успешных образовательных реформ в различных странах, подчеркивая важность интеграции практического опыта в учебные программы, а также роли критического мышления и креативности в процессах формирования личности ребенка. «Светлая картина первых многообещающих попыток практической реформы» воспитания, по мнению автора, только набирает обороты [8, 1904, №3, с. 91]. Параллельно автор критиковал устаревшие методики обучения и воспитания, которые продолжали влиять на образование, препятствуя его развитию.

В этой связи Е. Лозинский поддержал идею свободного воспитания,

распространявшуюся в отечественном педагогическом сознании на исходе XIX – начале XX вв. Автор статьи возражал традиционалистам, считавшим, что реализовать её на практике невозможно. Он отмечал, что попытки организации образовательных учреждений, построенных на основе идеи свободного воспитания, уже предпринимались в отечественной и зарубежной образовательной практике (например, Яснополянская школа Л.Н. Толстого). Что же касается сложностей в реализации идеи, то автор периодического издания признавал их наличие. Однако, по его мнению, проблемы для осуществления идеи свободного воспитания коренились не в принципиальной её неосуществимости, а в социальной обстановке, действовавшей «в противоположную сторону лучшим педагогическим идеалам», в результате чего все стремления сторонников «свободного воспитания» и «попытки коренной реформы воспитания были осуждены на гибель и носили прямо-таки утопический характер» [8, 1904, №3. с. 93]. Автор прямо не писал, но думающий читатель понимал: следовательно, для реализации идеи нужны широкие *социальные* преобразования. В заключение Е. Лозинский заявлял о необходимости международного сотрудничества в области образования, которое позволит обмениваться успешными практиками и вырабатывать его общие стандарты, учитывающие культурные и социальные особенности каждой страны.

Те педагоги, которые на страницах педагогической периодики развивали идею свободного воспитания, безусловно, находились под влиянием педагогического творчества Л.Н. Толстого. Они определенно разделяли позицию великого русского писателя, сформулированную им еще в 1862 г. в статье «Воспитание и образование». Из публикаций многих педагогов, обладавших антропоцентристским мировидением, видно, что они были согласны с идеалом Л.Н. Толстого: школа не должна вмешиваться в формирование «верований, убеждений, характера образовывающегося». Они, как и писатель, желали, чтобы «право свободного развития каждой личности» вошло «в сознание каждого родителя». Соответственно, педагоги-антропоцентристы не принимали «принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим» [207] Выражая в педагогических

журналах свою позицию, они заявляли о непозволительности превращения воспитателя в бездумного исполнителя указаний «начальства». Так, И.И. Чернавцев подчёркивал, что учитель не должен становиться машиной, скрупулезно выполняющей «многочисленные министерские циркуляры и окружные предписания» [38, 1900, № 9, с.1]. Его деятельность должна быть направлена на воспитание у ребенка таких личностных качеств, как альтруизм, открытость новшествам и т.д.

Думается, осторожное, а чаще всего отрицательное, отношение педагогов-социоцентристов к педагогическим инновациям в области цели и содержания воспитания обуславливалось опасением того, что в результате педагогических поисков возникнет субъектный элемент перемен, который сгенерирует социальную нестабильность в обществе. Однако фундаментальная причина, полагаем, заключалась всё же в другом: традиционная педагогическая культура, носителями которой были педагоги-социоцентристы, имела малый «шаг новизны». Последним термином, мы, вслед за А.С. Ахиезером, обозначаем величину новшеств, не разрушающих комфортное состояние индивида [84, т. 2. с. 564]. Традиционная педагогическая культура принимала тишь те новшества, которые не подрывали ее основополагающих начал (прежде всего, обращенности в прошлое, к накопленному опыту, который не мог подвергаться сомнению). И потому педагоги-традиционалисты отстаивали «непреложные педагогические истины», что проявлялось, в том числе, в отказе их от расширения пространства свободы личности. В отличие от педагогов-антропоцентристов, считавших авторитет злой силой, «бездушной дрессировкой черт и черточек», они призывали его «благодать».

Поиск авторами педагогической периодики рубежа XIX – XX вв. эффективных средств образования, позволяющих достичь разделяемого ими идеала воспитания, побуждал их обращаться к самым «свежим» зарубежным научным поискам. К таковым, в частности, принадлежал гипноз, предложенный в качестве средства воспитания французом А. Берильоном на конгрессе ученых в Нэнси в 1886 году. Этот ученый призывал обратить внимание образованных людей, в особенности педагогов, на вопрос о значении гипнотических внушений в

педагогике. Как отмечал автор «Педагогического листка» В.Е. Ермилов, за эту идею «в последнее время ухватились некоторые врачи, а вслед за ними и воспитатели, ожидая от неё великих для себя благ» [42, 1895, №3–4. с. 41].

Среди сторонников применения гипноза в образовательном процессе оказались, как правило, специалисты в области естественных наук. Они опирались на идеи и практический опыт европейских исследователей Берильона, Вуазена, Ладама и других, считая, что «врачебное внушение (гипноз – А.Ф.) является существенным и даже необходимым пособием при исправлении ненормальных детских характеров, дурных привычек...». Отмечалось, что «в такого рода случаях – простого воспитания, как бы старательно оно ни велось, недостаточно» [89, с. 33]. Однако педагоги в массе своей отнеслись к использованию гипноза в воспитании с настороженностью. Так, автор журнала «Женское образование» А.С. Вирениус, не отрицая реальную пользу, которую принес гипноз в ряде случаев, высказывал мнение о недопустимости его использования в массовой педагогической практике из-за влияния на нервную систему ребенка. «Воспитание не должно иметь целью превращать человека в машину», – подытоживал А.С. Вирениус [23, 1890, №2, с. 173].

Впрочем, обращение к «экзотическим» средствам воздействия на растущего человека не было мейнстримом российских носителей современной педагогической культуры. Их искания шли по линии развития гуманистических идей, восходивших к Ж.-Ж. Руссо, а через него – к положению о самоценности личности и её праве на свободное развитие (оформившемуся в педагогической мысли Запада уже к XVII в.).

Подвергая рецепции идеал личности, обладающей антропоцентристским мировидением и обусловленным им качествами (стремление к свободному самоосуществлению, предприимчивость и пр.), педагоги-антропоцентристы и выделились в самостоятельное движение сторонников свободного воспитания, всё чаще заявлявшего о себе со страниц педагогической периодической печати.

Полемика для их публикаций могли стать новые педагогические периодические издания, появившиеся в начале XX века. К примеру, в первых номерах журнала

«Вестник знания», выпускавшегося с 1903 года, авторами статей высказывались мысли о необходимости демократизации школы и изменения принципов воспитания детей. В статье профессора А.А. Исаева «Еще о личности и среде» было упомянуто, что современная воспитательно-образовательная система строится на устоявшихся ценностях, которые автор, называя «аристократическими», предлагал «сдать в музей древностей». Он считал, что «прогрессивен только один идеал, – истинно демократический», но на пути к его достижению современное общество встречает большое количество труднопреодолимых преград [9, 1903, №4, с. 6]. Последние, пояснял А.А. Исаев, возникали повсеместно в мире, даже в странах с «более высокой культурой». Для их преодоления в России необходимо время, которое вот-вот наступит. «Мы пришли; мы пройдем», – завершая рассуждения, заверял автор [9, 1903, №4, с. 7].

Одним из главных теоретиков свободного воспитания можно по праву назвать выдающегося российского педагога и философа К.Н. Вентцеля. В его взглядах на воспитание уже в конце XIX в. отчетливо прослеживается стремление к внедрению более гибкой и человеческой системы образования. Выступая против «узкокласического» подхода к воспитанию и акцентируя внимание на необходимости формирования гармонично развитой личности, педагог подчеркивал важность индивидуального подхода к каждому ребенку, заявляя, что лишь уважение к личности может привести к её истинному развитию. На страницах периодического издания «Вестник воспитания» в 1896 г. педагог выразил свои взгляды в статье «Основные задачи нравственного воспитания» (это была первая статья К.Н. Вентцеля), которая в тот же год была издана в виде отдельной брошюры, что помогло распространению основных идей педагога среди широкой общественности. Педагог начинал текст с формулирования своего кредо: «Воспитать в человеке нравственные стремления, сделать его неутомимым борцом за нравственный идеал, так чтобы вся жизнь его служила живым воплощением этого идеала...» [105, с. 1]. Отвечая на естественный вопрос, а что же такое нравственность, К.Н. Вентцель предлагал собственное ее определение: «сознательное стремление и деятельность, направленная на увеличение общей

суммы и напряженности жизни в мире» [105, с. 2]. Объясняя свою дефиницию, педагог заявлял, что «жизнь» составляет «самое высшее, самое драгоценное благо и сокровище для человека». Отсюда логичным выглядело формулирование К.Н. Вентцелем цели воспитания: выработка «человека, который обладал бы способностью с наибольшей полнотой, точностью и ясностью воспринимать явления окружающей его жизни, который мог бы наиболее легко, свободно и на продолжительное время удерживать в своей памяти все то, что ему приходится переживать и воспринимать, и который, наконец, в наивысшей степени располагал бы даром *творчески перерабатывать* имеющийся в его распоряжении психический материал, чтобы создавать из него более совершенные возможные комбинации действительной жизни. Творчество есть высшая духовная способность» (курсив наш – *А.Ф.*). Как видим, К.Н. Вентцель был носителем современной педагогической культуры, нацеливающей индивида на непрерывные изменения, поиск нового. Его идеал «человека воспитанного» – это личность, стремящая к построению общества, основанному на «началах любви и солидарности», в котором будут созданы возможности каждой индивидуальности «развернуть все свои силы и способности» [105, с. 4]. Читателю журнальной статьи не надо было читать «между строк»: автор явно давал понять, что «гармоничное общество» – это и продукт усилий нравственной личности и условие, без которого трудно надеяться на появление её как массового типа. Читатель узнавал, что нравственность, с точки зрения педагога-антропоцентриста, «немыслима без установления гармонии между многообразными целями жизни». А именно: целями индивидуальными и социальными [105, с. 5]. К.Н. Вентцель призывал родителей и коллег-педагогов «с малых лет воспитывать в человеке творческое отношение к практической жизни», приучать «человека смотреть на каждый проведенный им день в жизни...как на продукт его творчества» [105, с. 16]. Как видим, педагог выделял в качестве отличительного качества формируемой личности стремление к творчеству (последний феномен являлся одномерно важнейшей ценностью, наряду с «истиной», «красотой», «гармонией», «сознательной и разумной жизнью»). В качестве ключевых индивидуальных целей читателям «Вестника воспитания»

предлагались «самосохранение», «доставление себе счастья», «самосовершенствование и саморазвитие» [105, с. 23]. Педагог пояснял: когда он говорил о «самосохранении», то имел ввиду, что для нравственной личности (в отличие от существа, знакомого только с «одними животными потребностями») оно необходимо, чтобы сделать жизнь «источником наибольшего тепла и света для окружающих людей» [105, с. 23–24]. Квинтэссенция его педагогической позиции, полагаем, содержалась в следующем тезисе: «Нет ничего выше идеи человека, ставшего творцом своей собственной жизни» [105, с. 16].

К.Н. Вентцель отдавал себе отчет в том, что в социуме, состоящем из личностей, обладающих антропоцентристской системой ценностей, может возникнуть ситуация, определённая когда-то Т. Гоббсом как «война всех против всех». Поэтому он предлагал воспитателям «обращать внимание ребенка...на те ограничения, которым должно полежать стремление к счастью для того, чтобы впоследствии оно не переходило за пределы, за которыми оно начинает становиться грубым ненавистным эгоизмом» [105, с. 26]. Однако, как показывает наш анализ педагогической периодики, сторонников социоцентризма не очень убеждало подобное напутствие ребенку со стороны воспитателя. Так, С. Португалова в статье «Прошлое, настоящее и будущее воспитания», помещенной в журнале «Педагогический листок», писала, что следование идеям свободного воспитания привело бы к «развитию эгоизма и корыстолюбия», забвению необходимости заботиться о «развитии благородных чувств, альтруизма, взаимопомощи, жертвования личных интересов общественным» [42, 1897, №1, с. 33].

Представляется, К.Н. Вентцель и без критики сторонников традиционного социоцентризма понимал уязвимость радикального варианта антропоцентризма. И в его идеале воспитания уже в конце XIX в. заметно стремление поставить личность в рамки социальных требований. С одной стороны, он не принимал отрицания автономии личности: «мечтать об уничтожении всего личного, всего, носящего индивидуальный оттенок, стремиться индивидуума целиком без остатка растворить в общем, – значит работать против начал самой жизни, значит вместо

жизни сеять всюду смерть и разложение» [105, с. 46]. Но с другой, – К.Н. Вентцель пояснял: задача воспитателя – «наибольшее развитие всего личного и индивидуального уметь гармонически соединить с наибольшим развитием безличного и всеобщего» [105, с. 46]. При этом педагог оговаривал, что индивидуум «как индивидуум имеет неизмеримую цену и не допускает для себя замены». Данная констатация не позволяет нам причислить К.Н. Вентцеля к числу педагогов, разделявших дуалистическую систему ценностей. Но ясно, что педагог был далек от трактовки идеала воспитания в духе крайнего индивидуализма.

Размышления К.Н. Вентцеля о диалектике отношений «личное – общественное» были свидетельством того, что эта проблема волновала российских педагогов рубежа XIX–XX вв. Свидетельством тому было и появление статей в педагогической периодике, чьи авторы искали меру между социо- и антропоцентризмом. Их поиски дуалистической системы ценностей «человека воспитанного», став достоянием читающей публики, расширяли круг педагогов, которые, как минимум, начинали сомневаться в правоте обоих полярных мировидений. В то же время, некоторые авторы, стремясь соединить полярности, делали это не самым удачным образом. Как пример такого не самого убедительного проектирования идеала воспитания можно привести статью в «Вестнике воспитания» А. Гартвига «Общественное воспитание в коммерческих училищах». Автор обнаруживал в учебно-воспитательном процессе, наряду с *самодеятельностью, солидарность* или *сотрудничество* [8, 1904, №3, с. 70]. И постулируя свое понимание их взаимоотношений, писал: «Я держусь того мнения, что личные и общественные интересы совпадают» [8, 1904, №3, с. 69]. Но далее, не развивая высказанную мысль в направлении её подтверждения развернутыми аргументами, и не продвигаясь в сторону дуалистической системы ценностей, А. Гартвиг фактически соглашался с позицией социоцентризма. Автор статьи неожиданно отмечал: «*без идеи подчинения личных интересов общим, вне корыстной преданности целому, невозможно никакое прочное сотрудничество на общественной почве (курсив наш – А. Ф.)*» [8, 1904, №3, с. 69]. В то же самое время, А. Гартвиг оценивал как весьма важные личные интересы. Он пояснял: «личность

должна иметь и свою здоровую жизнь, гармонирующую с интересами целого» [8, 1904, №3, с. 69]. Думается, логика автора была небезупречной и не очень помогала читателю журнала определиться с собственной позицией. Впрочем, при фиксации личностных качеств проектируемого субъекта у автора статьи все-таки присутствовала четкость. Среди выделенных им качеств: энергичность, предприимчивость, «сильная чувствительность», работоспособность, самодеятельность, бескорытность. А. Гартвиг считал, что все они необходимы личности, для которой личный успех будет находиться в тесном переплетении с общественно-важными ценностями, такими как гражданственность, патриотизм, долг и т.д.

Следует признать, что в педагогической периодике не существовало непроницаемых границ, жестко разделявших авторов, стоявших на разных идеологических и ценностно-мировоззренческих позициях, по тем или иным журналам. Так, «Журнал Министерства народного просвещения» (который, казалось, бы, обязан был придеживаться сугубо консервативных взглядов) периодически публиковал статьи, где идеи антропоцентризма рассматривались как прогрессивные. Например, в статье Н.Г. Дебольского «Чем должна быть русская общеобразовательная школа?» читатель обнаруживал не только защиту сложившейся системы образования (автор писал: «нападки на классическую школу вызываются в настоящее время не столько ее отрешенностью от жизни, сколько трудностью ее учебного процесса» [25, 1900, ч. СССXXX, с. 27]). Читатель знакомился и с критикой этой школы: ведь Н.Г. Дебольский настаивал, что «она (единая школа – А.Ф.) должна обязательно... открывать свободный простор индивидуальным склонностям» [25, 1900, ч. СССXXX, с. 34], так как образование не должно сводиться к «совершенной одинаковости» [25, 1900, ч. СССXXX, с. 39].

В том же ведомственном журнале могла появиться статья с характерным названием «Органический недуг современной гимназии». Её автор утверждал, что учебно-воспитательному процессу в Российской империи требуется «радикальное лечение», так как он «по составу своему, есть какой-то компромисс гуманизма, реализма и романтики» [25, 1895, ч. ССXCIX, с. 37]. Более того, в «Журнале

Министерства народного просвещения» читатели могли познакомиться с мнением профессора Ф.А. Зеленогорского (вскоре ставшего действительным статским советником) о важности распространения идей свободного воспитания, поскольку это движение, по мнению ученого, «постепенно улучшается и прогрессирует» [25, 1900, ч. СССXXIX, с. 14]. Еще в большей степени открытыми для обсуждения были издания «либерального лагеря» (журнал «Образование», «Вестник воспитания» и др.).

Таким образом, накануне революции 1905–1907 гг. отечественная педагогическая периодика отражала весь спектр мнений, существовавших в российском педагогическом сознании. На ее страницах публиковались представители консервативной мысли (сторонники авторитарного или соборного вариантов социотризма), либеральной мысли (адепты антропоцентризма), а также авторы, искавшие вариант идеала, который был бы избавлен от «крайностей» обоих мировидений. Несмотря на то, что журналы принадлежали к разным группам («официальные» и «неофициальные» /частные/ издания), а их редакции проявляли симпатии к различным идеологическим системам, в них не происходила жесткая сегрегация авторов статей на «идеологически близких» и «чуждых». Позиции редактора и/или издателя проявлялись только в превалировании публикаций того или иного ценностно-идеологического направления.

2.2. Обсуждение отечественного идеала воспитания в педагогической периодике в 1905 – 1917 гг.

Серьезное влияние на российское педагогическое сознание оказала Русская революция 1905 – 1907 гг. Она не только обнажила общественные противоречия, сделав вопрос о характере модернизации страны и воспитании ее субъекта крайне злободневным. Первая русская революция также сделала явным наличие альтернативных версий будущего страны, включая различия в позициях о характере того идеала, на который следует сфокусировать воспитание. Сдвиги в настроениях общественности, включая учителей, взглядах на обучение и воспитание начали происходить уже в первый год социальных потрясений в

результате, с одной стороны, революционного подъема и, с другой, «отступления» самодержавия, проявившегося в издании в октябре 1905 г. Манифеста, который «даровал» жителям России гражданские права и свободы. Как напишет в 1907 году журнал «Для народного учителя», «17 октября 1905 года Россия перешагнула заветную черту», благодаря чему в психике русского народа совершается громадный переворот: «стомиллионная масса производит “переоценку всех ценностей”, свергает старые кумиры, вырабатывает новые идеалы» [20, 1907, №2, с. 14].

На авторов педагогической периодики не могли не влиять студенческие и школьные волнения, охватившие российское образовательное пространство уже в 1905 г. Забастовки обучающихся, во-первых, были сигналом для педагогов и родителей о необходимости перемен в организации учебно-воспитательного процесса, во-вторых, побуждали учителей и профессуру реагировать на возросшую общественно-педагогическую активность студентов и гимназистов и, в-третьих, свидетельствовали о неудаче усилий по воспитанию из представителей «образованных классов» сколь-либо значимой по численности «группы поддержки» власти (ориентировавшихся на авторитарную или соборную версию социоцентристского идеала). Как типичную для 1905 г. можно оценить следующую ситуацию, описанную в протоколе совещания педагогического персонала Нижегородской мужской гимназии: «учащиеся гимназии прекратили занятия и ходят на все народные митинги... Они быстро освоились с правами русских граждан и сами без разрешения стали устраивать митинги, обсуждая на них политические вопросы и подвергая критике школьные порядки и действия начальства» [194, с. 3]. Обсудив положение, педагоги и родители приняли «решение разрешить эти сходки в гимназии, так как, во-первых, дети всё равно будут собираться вне школы, что может вызвать стычки с “чёрной сотней”, а во-вторых, “школа должна не только учить грамоте, но и воспитывать в детях <...> гражданские чувства”» [194, с. 4].

Революционные события 1905 – 1907 гг. сделали проблематику воспитания подрастающих поколений не просто актуальной для педагогической периодики, но

судьбоносной, поскольку от того, какие из представлений воспитателей о должном и одобряемом поведении, об образцовых личностных качествах воспитанника возобладают в педагогическом сообществе во многом зависело стратегирование образования. По косвенным данным можно предположить, что интерес к педагогическим периодическим изданиям после 1905 г. вырос по сравнению с дореволюционными десятилетиями. В пользу верности такого предположения говорит то, что круг педагогических журналов расширяется (причем, преимущественно, за счет дешевых изданий для массового читателя, выходивших в провинции) [124, с. 102]. По выражению современника, потребовался «новый вид периодического издания, среднего между ежемесячником-журналом и ежедневной газетой» [52, 1907, № 9, с. 22].

На интерес к проблеме идеала воспитания со стороны читателей педагогической периодики также влияло обострение идейных баталий о путях дальнейшего развития России. Этот политико-идеологический контекст (будущая Россия – это инвариант Запада? островок консерватизма и стабильности? страна диктатуры пролетариата?) латентно присутствовал в статьях, посвященных целям, идеалам и ценностям воспитания. Его можно было обнаружить, скажем, в статье Р. Рюмина, опубликованной в издании «Техническое и коммерческое образование». Размышляя о приоритетах и содержании предмета своего анализа, автор журнала, выпускавшегося Постоянной комиссией по техническому образованию при Императорском русском техническом обществе, отмечал, что «рабски копировать те или иные иностранные школы нам не нужно, но пользоваться иностранным опытом не мешает» [58, 1908, №6, с. 34]. С этим утверждением Р. Рюмина могли согласиться и консерваторы-традиционалисты, и либералы-западники, и либеральные консерваторы.

Интерес к опыту воспитания, реализуемому на Западе идеалу не уменьшался и после революции 1905 – 1907 гг. Данный факт неудивителен: западная цивилизация оставалась лидером социально-экономического и технологического развития. И потому, независимо от отношения к ней как к социокультурной и исторической реальности, авторы педагогической периодической печати

регулярно обращались к организации и содержанию формального и неформального образования ведущих стран мир-системы. Так, на страницах журнала «Техническое и коммерческое образование» в разделе «Журнальная хроника» можно обнаружить ряд статей соответствующего содержания. Автор одной из них, явно находясь под влиянием прошедших в России революционных событий, обращал внимание читателей на то, что за рубежом «сотни и тысячи людей, получивших высшее образование, посвящают свою жизнь борьбе с социальной несправедливостью, энергично и неустанно работают во имя идеалов будущего». Далее автор с грустью восклицал: «Как отстало наше отечество», – замечая, что за рубежом «государство не только не оказывает препятствий на пути возможных просветительских начинаний, но относится к ним с величайшим сочувствием» [58, 1908, №4. с. 82].

Однако социальные потрясения не повлияли серьезно на позицию педагогов и органов педагогической печати, отстаивавших традиционно-консервативную, социоцентристскую ценностно-мировоззренческую позицию. По-прежнему в педагогической периодике появлялись статьи, чьи авторы выражали критическое отношение к вестернизации России вообще и петровской модернизации, в частности. Последняя, с их точки зрения, открыла «ящик Пандоры», из которого на российское образование обрушились неорганичные для него новшества. Например, в статье И. Григорьева, опубликованной в журнале «Учительский вестник», посвященной деятельности М.В. Ломоносова, отмечалось, что европеизация российского общества привела к «странной и неудобовразумительной смеси слов и оборотов» [61, 1911, №9, с. 23]. И хотя в статье речь шла, преимущественно, о негативном влиянии вестернизации на русский язык, читателю было ясно: автор текста за заимствованными словами видит проникновение в русскую культуру чуждых ей смыслов.

Не скрывал своего отрицательного отношения к западной педагогической культуре и хранимому ею антропоцентристскому идеалу М.А. Миропиев – главный редактор журнала «Вестник Оренбургского учебного округа» и по совместительству окружной инспектор Оренбургского учебного округа. Во второй

части своей статьи «Необходимость обоснования русской школы на национальных началах» он обрушился с критикой на попытки реализации в отечественном образовательном пространстве западноевропейских идей, называя их «западно-европейским мусором» [12, 1915, №2, с. 91]. Рассуждая о воспитательном идеале, педагог утверждал, что слепое преклонение перед Западом повлечет за собой «упадок сил русского народного творчества и задержку развития русских самобытных идеалов» [12, 1915, №2, с. 91]. Автор статьи не гнушался «неполиткорректными» репликами в отношении рисуемых представителями антропоцентризма идеалов, называя их сторонников «жалкими беспочвенниками» и «хорошими обезьянами, попугаями пред Западной Европой» [12, 1915, №2, с. 91]. По мнению М.А. Миропиева (и в нем он был неоригинален) «обезьяничанье» началось во времена Петра I, когда «мы (русское общество – А.Ф.) только и делали, что целиком пересаживали к себе культуру с Запада» [12, 1915, №2, с. 94]. Вот только заимствование это, продолжал автор статьи, было бездумно, так как частично перенимая западноевропейский опыт, никто не думал о том, как «национализировать» его, приспособив «это чужое к своей родине» [12, 1915, №2, с. 94]. В результате подобной практики общий вид российского социокультурного пространства получился, с его точки зрения, весьма странным и пестрым: «на старом дырявом зипуне ряд блестящих, дорогих заморских заплаток» [12, 1915, №2, с. 94].

Негативное отношение педагогов-традиционалистов к имплантации элементов западной педагогической культуры в отечественное образование скорее всего проистекало из их приверженности консервативной идеологии, подчас крайне охранительного характера. В антропоцентристском идеале (западном по происхождению) они видели угрозу «стабильности и порядку». Поэтому педагоги-консерваторы крайне опасались, что «свободомыслие» обучающихся выльется в проявление ими своей политической позиции. Характерной в этом отношении была резолюция курских педагогов, доведенная до сведения общественности журналом «Русская школа» в 1905 г. Несмотря на то, что те допустили возможность «свободных» бесед воспитателей с учащимися и их совместный анализ

политической ситуации, тем не менее педагоги видели в увлеченности «неокрепших душ» радикальными политическими учениями «нарушение объективного отношения к настоящему положению государства и к непреложным законам эволюции политической жизни народов [52, 1905, № 12, с. 87].

Схожую оценку «увлечений» учащихся педагогами одной из уральских гимназий приводил в своем номере за 1908 г. журнал «Вестник воспитания». Как «сборища» квалифицировались ими самостоятельные организации гимназистов (например, «общества саморазвития»). Журнал, со ссылкой на высказывания этих педагогов, в своей публикации непосредственно указывал и на причину беспокойства педагогов: «увлечения молодых людей, учащихся в гимназиях различными злонамеренными лицами (имелись в виду революционно настроенные современники – А.Ф.)» [8, 1908, №3, с. 112]. Как сообщал «Вестник воспитания», педагоги даже собирались организовать надзор над родителями тех гимназистов, которые попали под «растлевающее влияние» [8, 1908, №3, с. 112]. Конечно, такую реакцию консервативных педагогов можно объяснить недавней революцией. Но мы обращаем внимание на сам дух их решений: традиционно-авторитарный.

С критикой авторитарных методов воспитания и в целом авторитарного идеала на страницах периодической печати выступали представители различных социально-профессиональных групп, включая ученых-естественников. Так, ярко высказался против воспитания, которое «стремится к выработке из личности человека-машину, исполнителя велений другого лица» В.М. Бехтерев. Это был не просто крупный ученый, но и создатель в 1907 г. Психоневрологического института, который в 1908 г. стал не только научно-исследовательским, но и учебным учреждением. Оценивая авторитарность как принцип, идеал и метод формирования личности, ученый писал в педагогическом периодическом издании: учащийся «вместо воспитания встречает несимпатичный ему начальственный надзор, а вместо обучения – своеобразную безжизненную гимнастику ума, ...подвергается растлевающему влиянию со стороны уже ранее испорченных старших товарищей» [8, 1909, №9, с.115]. Антитезу реализации авторитарного идеала он видел в пробуждении у ребенка «добрых чувств», формировании у

личности таких качеств как «самостоятельность» «инициатива» [8, 1909, №9, с. 139]. Важнейшей ценностью желаемой личности он полагал «труд» и предлагал поддерживать у воспитанников «самодеятельность», понимавшуюся как *внутренняя* мотивация поступков. Поясняя свою мысль читателям журнала, В.М. Бехтерев писал: «...если деятельность эта развивается соразмерным образом с силами растущего организма, если она представляет собою плод саморазвития ребенка и поддерживается неослабным интересом к занятиям, если она облагораживается нравственными идеалами, то можно ли сомневаться в том, что школа должна снискать себе полную и самую чистую любовь со стороны детей» [8, 1909, №9, с. 141].

Как явный противник авторитаризма в воспитании и подлинный апологет антропоцентристского идеала проявил себя в послереволюционные годы К.Н. Вентцель. Продолжая дело движения сторонников свободного воспитания, он с 1907 г. принимал активное участие в новом российском журнале «Свободное воспитание». Редактор данного издания И.И. Горбунов-Посадов в первом же номере ясно выступил против традиционной авторитарной парадигмы и модели воспитания. Он заявил: «...царствовавшая наука воспитания учила до сих пор только тому, как удобрять почву для молодых побегов искусственными педагогическими удобрениями, как обрезать их, чтобы они давали такие именно плоды и столько, какие и сколько полагалось по педагогической рецептуре, и как обстригать их по той форме, которой требовали установленные порядки и обычаи» [54, 1907/1908. №1. с. 12].

Этот журнал оставался главным рупором либеральной педагогической общественности вплоть до 1917 г. Его редактор И.И. Горбунов-Посадов, прокламируя идеал свободы, подчеркивал, что издаваемый им журнал не желает никого поучать. Цель журнала: «...лишь участвовать как рабочие в той общей братской работе для счастья новых поколений, которая должна, рано или поздно, возвратить людям их радостное, золотое детство и счастливую юность, отнятые у них системой *насильственного воспитания и образования* (курсив наш – А.Ф.)» [54, 1907/1908, №1, с.14].

Сам И.И. Горбунов-Посадов старался придерживаться центристской позиции. Он поддерживал свободу научного исследования и открывал страницы журнала для разнообразных мнений, при этом был против крайнего проявления антропо- и педоцентрических идей. Для него было важно, чтобы педагоги оставались преданными таким ценностям как творчество и свобода.

В своем обращении «К русским учителям начальной, средней и высшей школы» он подчеркивал необходимость вовлечения растущей личности в свободную деятельность, способствующую ее развитию. Он считал, что поиск новизны является эффективным способом формирования свободной личности, так как самостоятельно развивающаяся личность не склонна к слепому подражанию. Именно это подражание и стадность в раннем возрасте, как на протяжении юности, так и позже в зрелости, создавали основу для распространения глупых идей [117].

Стоит отметить, что И.И. Горбунов-Посадов представлял образовательно-воспитательную систему в виде многоступенчатой структуры, выступающей, как метко заметил С.Г. Новиков, «в качестве форпоста, на базе которого будет осуществляться, если угодно, педагогизация окружающего социума» [167, с. 196]. Тем самым будут созданы условия для формирования «нравственно-осознанной» личности. «Свободное воспитание», полагал И.И. Горбунов-Посадов, даст ребенку толчок к «жизнерадостному, развивающему, укрепляющему труду и к здоровой забаве, влечение к товарищескому, здоровому времяпровождению, к общению во имя здоровых и идеальных интересов» [54, 1909/1910, №10, с. 18]. Редактор журнала, как и другие лидеры движения «свободного воспитания», считал, что реализация их идеала соответствующими ему методами и средствами позволит гармонизировать цели личности, сформировать индивида, свободно и сознательно избирающего нравственность в качестве основы жизнедеятельности.

Понятно, что вопрос реализации идеала воспитания неизбежно выводил авторов педагогических журналов на проблему обеспечения морального влияния педагога на ученика. Последнюю они нередко рассматривали с позиции сравнительной педагогики. Так, в статье «Два идеала гражданского воспитания» Е. Ефимов обращался к западноевропейскому опыту, задаваясь вполне логичным

вопросом: «Способен ли учитель оказать моральное влияние на ученика и имеет ли он право это делать?». Ведь внутренняя жизнь ребенка, напоминал автор статьи, должна быть интимной, автономной и глубоко индивидуальной. Для ответа на свой вопрос Е. Ефимов обращался к сравнительному анализу идеалов воспитания двух ведущих стран мир-системы – Франции и Германии.

Автор статьи отмечал: французский идеал гражданского воспитания (BOUTROUX) конца XIX века, давал положительный ответ на вопрос о возможности активного вмешательства педагога в процесс воспитания. Ведь последнее, по мнению Е. Ефимова, не могло иметь своей единственной целью обучать индивидов как можно больше индивидуализироваться. Российский автор пояснял: произвольное, «какое ни попало» развитие личности не может быть осуществлено в человеческой жизни, потому что личность зависит от общества, формулирующего цель, которой индивид должен подчиняться. Е. Ефимов настаивал: «подняться» без общества индивид не способен; чтобы сделаться «личностью», индивид должен подчиняться обществу, идеалу, долгу. Более того, человек реализовывал «свое истинное “я”, только работая на пользу других людей» [8, 1915, №5, с. 38–39]. Впрочем, уточнял свою позицию автор статьи, такое влияние должно быть не всеобъемлющим, но подчиненным принципу «самое священное в мире – душа ребенка».

Прямо противоположным, по мнению автора, являлся идеал немецкого воспитания. В частности, процесс воспитания строился на системе авторитетов – Бога, государства, монарха. Естественно, что «постановка таких целей сопровождается для учителя – лишением свободы их нравственного и политического сознания; для школы – уничтожением безусловного авторитета истины, добра и красоты; для учеников – низведением их на уровень материала, подвергающегося механической обработке». То есть, весь процесс воспитания сводится в Германии, считал Е. Ефимов, к «беззаветной преданности существующему государству, живым примером которой должен быть сам учитель» [8, 1915, №5, с. 52–53].

С этим тезисом, судя по публикациям в журнале, были согласны С.Н.

Дурылин, М.М. Клечковский, Н.К. Крупская, Н.В. Чехов, ряд других авторов. Но, пожалуй, наиболее ярко и резко высказывался о нежелании следовать в воспитании традиционному социоцентристскому идеалу (проявлявшемуся, по мнению Е. Ефимова, в Германии) К.Н. Вентцель. Обоснование перед читателями своей позиции он начинал через постановку вопроса об отношении воспитателя к феномену, который современной наукой определяется как «традиционная культура» (находящая лучшие образцы исключительно в прошлом). Её носитель, утверждал в полемическом запале педагог, «думает только о культуре, о наследстве, о дальнейшем безмерном увеличении этого наследства», а «о наследнике, о ребенке» он «совершенно забывает» [54, 1907/1908, №7, с. 62]. Как следствие, убеждал читательскую аудиторию автор журнала «Свободное воспитание», эта культура воспитывает в ребенке не личность, «а привратника культуры, ее кладовщика, безразличный и бесформенный аппарат для хранения и дальнейшей передачи добытых результатов культурного развития человечества» [54, 1907/1908, №7, с. 62]. К.Н. Вентцель призывал педагогов отказаться от трансляции воспитанникам этой «культуры рабов», которая «достигается путем внешней дрессировки», и «несмотря на весь свой внешний блеск, – не имеет много цены». К.Н. Вентцель убеждал читателей журнала, что лишь «культура истинно свободных людей принесет поистине роскошные плоды» [54, 1907/1908, №7, с. 64–65].

Строго говоря, К.Н. Вентцель, став автором журнала «Свободное воспитание», развивал в своих публикациях мысли, высказанные еще в конце XIX в., в том числе на страницах «Вестника воспитания» и «Образование». Как и тогда, он не обольщался и призывал не обольщаться своих читателей: антропоцентристский идеал не станет господствовать в педагогическом сознании и не сделается фокусом воспитания там, «где общественные отношения носят преимущественно характер принудительной кооперации человека с человеком» [38, 1900, №5–6, с. 24]. И, тем не менее, целостно излагая в брошюре «Освобождение ребенка» свои идеи, высказанные ранее в педагогической периодической печати, он призывал педагогов сделать выбор «здесь и сейчас»:

«Будем сами свободны и будем пользоваться этой свободой для свободной творческой деятельности и для того, чтобы освобождать других для творческой работы. А высшая цель этой творческой работы – создание свободного братства всех людей и всех народов всего земного шара...» [104, с. 15].

К.Н. Вентцель объяснял читателям педагогической периодики, что для достижения на практике формулируемого им идеала воспитания ребенка (либеральной версии антропоцентризма) необходима модернизация института образования. На первый план в «новой свободной школе», по мнению педагога, следовало вывести производительный труд – он должен был стать «основным, главным делом, а книжное обучение – дополнительным» [54, 1907/1908. №1, с. 44]. Таким образом, К.Н. Вентцель поддерживал одного из основоположников идеи свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо в вопросе о необходимости гармоничного соединения производительного физического труда с умственным развитием детей. При этом российский педагог-антропоцентрист подчеркивал, что «школы будущего» должны «служить не к подготовке ребенка к той или другой специальной профессии, но к подготовке его к профессии человека вообще», «содействовать его всестороннему гармоничному физическому и духовному развитию» [54, 1907/1908. №1, с. 49].

Понимая, что реализация его идеала воспитания невозможна педагогом-консерватором, стоящим на социоцентристской позиции, К.Н. Вентцель рисовал облик такого воспитателя, который захочет и сумеет организовать образовательный процесс на основе субъект-субъектных отношений. Представляя читателям журнала «Свободное воспитание» портрет «педагога будущего», К.Н. Вентцель подчеркивал, что, прежде всего, тот должен чувствовать «“священный трепет” перед каждой детской душой», а его деятельность «носить по преимуществу следящий, выжидающий характер» [54, 1907/1908. №2, с. 2]. Педагог будущего – это друг, брат ребенка, а также его старший товарищ [54, 1907/1908. №2, с. 6]. Только такая позиция, пояснял он читательской аудитории, приведет к тому, что педагог будущего «не будет спешить со своим вмешательством и не ранее прибегнет к нему, как тогда, когда этого будет

требовать естественный ход развития самого ребенка» [54, 1907/1908. №2, с. 2]. Такое воспитание, по мнению К.Н. Вентцеля, позволит реализовать в массовой воспитательной практике идеал свободной, независимой, самобытной личности, которая сможет «самостоятельным творческим путем доходить до раскрытия законов нравственности, до открытия истины и воплощения красоты» [54, 1907/1908. №2, с. 6].

В публикационной активности К.Н. Вентцеля наиболее ярко проявлялось то, как журнал «Свободное воспитание» выполнял свои функции. Во-первых, он информировал общественность о содержании прокламируемого им идеала воспитания и путях его достижения. Во-вторых, издание благодаря содержанию своих статей становилось «местом для дискуссий» по широкому спектру вопросов воспитания. В-третьих, журнал ориентировал своих читателей на антропоцентристскую систему ценностей в ее либеральном варианте. В-четвертых, он содействовал формированию у читателей (педагогов и родителей) современной педагогической культуры. Наконец, редакция журнала и ее авторы стимулировали заинтересованную аудиторию (профессиональных воспитателей – педагогов и «естественных воспитателей» – родителей детей) к самостоятельному поиску средств и методов формирования личности своих воспитанников, к определению личной и профессиональной позиции в области образования.

Идеалы авторов «Свободного воспитания», их антропоцентристская система ценностей были понятны и близки редакциям других журналов из числа «неофициальных» и «либеральных». Поэтому статьи, к примеру, К.Н. Вентцеля размещались на страницах журнала «Вестник воспитания». Так, еще в 1906 г. это издание опубликовало его статью «Этика, педагогика и политика». А в новых, постреволюционных условиях, в 1909 г., – статью «Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании». В первой из названных статей К.Н. Вентцель убеждал читателей, что и педагогика, и политика должны быть этицированы [8, 1906, №3, с. 9]. В этой связи в качестве важной задачи он постулировал воспитание граждан, способных принимать участие в политической жизни, обладающих критическим мышлением и чувством социальной ответственности. Представляя

читателям свой идеал, он полагал его как человека, способного «стать в наибольшей возможной степени свободным творцом и плодотворным работником в деле выполнения выпадающей на его долю этической задачи» [8, 1906, №3, с. 12]. Думается, такие качества совершенной личности не вызывали возражения у читающей публики, разделявшей ценности либерализма. Однако и для нее как минимум небесспорными должны были показаться призывы К.Н. Вентцеля отказаться во имя достижения обозначенной цели воспитания от прямого влияния на личность, от устранения «всего, что имеет хоть какую-нибудь тень принуждения» [8, 1906, №3, с. 14]. «Воспитывать – значит освобождать», – постулировал педагог [8, 1906, №3, с. 11]. Подытоживая, К.Н. Вентцель говорил о своем идеале как о личности «свободной, сознательной, самостоятельной, самобытной» [8, 1906, №3, с. 30]. Как видим, все перечисленные им личностные качества – «плоть от плоти» плоды современной педагогической культуры, полагающей свободную и автономную личность подлинным субъектом истории.

Не менее радикально К.Н. Вентцель мыслил и во второй вышеупомянутой статье (1909 г.). Крайняя степень его антропоцентризма, похоже, вызывала настороженное отношение у либеральной редакции «Вестника воспитания». Очевидно, поэтому из 43 страниц огромной статьи практически 3 страницы заняли комментарии издания (они были размещены в виде сносок к статье). В них теория «свободного воспитания» поддерживалась за «благородные и идеалистические стремления к свободе», но при этом признавалась несостоятельной. Редакция «Вестник воспитания» поясняла: «защитники “свободного воспитания” недостаточно считают с историческим ходом вещей, с условиями конкретной действительности, с психологией детей и большею частью строят свои выводы на весьма спорных и малодоказанных общих началах (философских, этических и социологических)» [8, 1909, №3, с. 92]. Соглашаясь с критикой авторитаризма и принуждения в воспитании, редакция либерального журнала утверждала, что в воспитании «обойтись без принуждения и без применения власти оказывается совершенно невозможным» [8, 1909, №3, с. 93], так как это может привести к формированию негативных общественных явлений – грубому эгоизму, чисто

животным инстинктам, неподчинению велениям долга и совести и т.д. Все это поставит под удар интересы всего общества, что является недопустимым

Еще более жесткой критике подвергался идеал сторонников «свободного воспитания» справа, со стороны консервативной, традиционалистской части педагогической периодической печати. Так, главный редактор журнала «Русский начальный учитель» В.А. Латышев написал рецензию на вышеупомянутую статью К.Н. Вентцеля 1909 г. Он обращал внимание читателей на ряд моментов, делавших, по мнению рецензента, теорию «свободного воспитания» нереализуемой на практике. Во-первых, В.А. Латышев отмечал «сбивчивость речи» педагога-антропоцентриста при трактовке понятий «воспитание» и «влияние» – у К.Н. Вентцеля, считал рецензент, они «наивно» смешаны. В.А. Латышев, подчеркивая важность взаимного доверия между педагогом и воспитанником, в то же время отрицательно относился к позиции К.Н. Вентцеля об их полноценном сближении. По мнению редактора «Русского начального учителя», таким образом терялся смысл понятия «воспитание» [51, 1910, № 10, с. 307]. В.А. Латышеву казалось это очевидным, ведь «равенства и между взрослыми нет» [51, 1910, № 10, с. 307]. Во-вторых, В.А. Латышев не соглашался с тем, что в принципе авторитета нет ничего нравственного. Более того, рецензент указывал, что К.Н. Вентцель, по его мнению, «упустил из виду ... значение свойств нашей природы» [51, 1910, № 10, с. 303]. Свойства человеческой натуры, по мнению В.А. Латышева, играли в воспитании определяющую роль, поэтому «ребенок не может не подчиняться влиянию окружающих», поскольку «не может часто определить свою волю» [51, 1910, № 10, с. 305]. Признавая определенную возможность ребенка самостоятельно действовать, его право на индивидуальность и его способность управлять собственной волей, В.А. Латышев критиковал К.Н. Вентцеля за *полный* отказ от принципа авторитета. «Смешно говорить об отсутствии права взрослых на авторитет, на несправедливость авторитета: таковой существует помимо всяких вопросов о праве его на существование, не может не быть и не влиять», – считал рецензент [51, 1910, № 10, с. 305]. Подытоживая собственные рассуждения, педагог-социоцентрист иронизировал, сравнивая теорию воспитания, построенную

на отрицании авторитета, со зданием, построенным на песке [51, 1910, № 10, с. 305]. Однако В.А. Латышев отдавал дань «искреннему желанию» К.Н. Вентцеля найти достойный идеал воспитания, признавая данные искания «симпатичными» [51, 1910, № 10, с. 309].

Радикальный антропоцентризм сторонников «свободного воспитания» подвергался критике на страницах еще одного ведомственного периодического издания «Вестник образования и воспитания». Это движение стало предметом анализа уже в самом первом номере издания как одно из самых «модных» [11, 1914, №1, с. 25]. Автор статьи А. З-кий, приводя цитаты К.Н. Вентцеля, М.М. Ключковского, Л.Н. Толстого и других антропоцентристов об идеальных качествах ребенка, отмечал, что «жизнь на каждом шагу разбивает эту светлую мечту о совершенстве детской природы» [11, 1914, №1, с. 26]. А. З-кий указывал, что ребенок в силу природных качеств зачастую эгоистичен, жесток, вспыльчив, капризен, склонен ко лжи, а также не выносит никакого порядка, что не позволяет отказаться от необходимости оказания на него воспитательного влияния [11, 1914, №1, с. 26]. Не соглашался А. З-кий и с полным отказом от принуждений, запрещений и наказаний, прокламируемых сторонниками идеи свободного воспитания. По его мнению, каждый педагог был бы счастлив работать в таких «идеальных условиях», когда можно отказаться от принуждений, запрещений и наказаний, но в реальности «всюду встречаемся и с далеко не идеальными детьми и далеко не идеальной организацией школы» [11, 1914, №1, с. 27]. Далее автор статьи предлагал читателям представить образ той идеальной, утопической школы, построенной на принципах полной свободы, за которую ратовали радикальные антропоцентристы. Рассуждая о возможных результатах воспитательной деятельности в такой школе, А. З-кий пришел к выводу, что вместо ожидаемого идеала личность может стать эгоистичной, ведь «при всех своих прирожденных добродетелях он (ребенок – А.Ф.) окажется злейшим преступником против общества... для него не будет существовать ни других людей, ни общества, ни общественной жизни, ни общественных интересов» [11, 1914, №1, с. 28]. По мнению А. З-кого, это не идеал, а «общественный паразит» [11, 1914, №1, с. 28].

Подводя итоги собственным рассуждениям, автор статьи соглашался с мнениями критиков идей свободного воспитания, которые называли их «педагогической маниловщиной» [11, 1914, №1, с. 30].

Как видим, педагоги-традиционалисты, руководствуясь здравым смыслом и многовековым опытом воспитания, указывали не только на нереалистичность, но и на педагогическую вредность, по их мнению, идеи, выражавшейся группой педагогов, которые сплотились вокруг журнал «Свободное воспитание». Последние не были согласны с такими выводами. К примеру, Н.В. Чехов в статье «Освобождение ученика», опубликованной на страницах журнала «Учитель», подчеркивал, что, выйдя за порог школы, взрослые граждане, воспитанные в духе радикального антропоцентризма, не просто смогут жить в обществе, но и при необходимости сами «добудут себе свободу» [63, 1907, №4, с. 6]. В этом высказывании обнаруживается почти неприкрытый намек на то, что реализация идеи «свободного воспитания» может стать одним из средств осуществления социальных преобразований.

Возможность практического достижения идеала «свободного воспитания» нередко поднималась на страницах и других педагогических периодических изданий [215; 216]. Сами участники движения высказывали убежденность в том, что их чаяния не оторваны от реальности и в дискуссии приводили примеры воплощения своих идей в западном образовании («Свободная школьной община» Г. Винекена в Германии, «Ecole Des Roches» Э. Демолена во Франции, «Школа для жизни, через жизнь» Ж.О. Декроли в Бельгии) и в России (Яснополянская школа Л.Н. Толстого, «Дом свободного ребенка» К.Н. Вентцеля, «Сетлемент» С.Т. Шацкого, детский сад М.А. Гущевич). Они полагали, что находятся только в начале своего пути и призывали педагогов и родителей к поддержке и осуществлению высказывавшихся ими идей. И.И. Горбунов-Посадов со страниц редактируемого им журнала обращался к читателям: «... Дай Бог, чтобы число таких родителей и воспитателей (как в «Кружке совместного воспитания и образования детей» и детском саду М.А. Гущевич – А.Ф.) росло, чтобы они объединялись по всем углам России, энергично пытались создать... наилучшие условия для свободного,

естественного воспитания детей...» [54, 1907/1908, №6, с. 112].

Показателем того, что педагоги-антропоцентристы из числа сторонников «свободного воспитания» стремились показать, что они не «витают в облаках», а их идеи реализуемы в педагогической практике был Н.В. Чехов. Его предложения по организации начальной школы, размышления по вопросам обучения и воспитания неоднократно публиковались на страницах педагогической периодики: журналах «Вестник воспитания» (№5, 1906 год), «Вестник учителей» (№3, 1906 год), «Учитель» (№4, 1907 год), «Ежегодник народной школы» (выпуск 1, 1908 год), «Кубанская школа» (№2, 1917 год) и др. В своих работах Н.В. Чехов отмечал, что свобода личности в процессе обучения и воспитания не должна быть ограничена внешней силой. Под свободой субъектов учебно-воспитательного процесса педагог понимал «свободу не только учителя, но и ученика, т.е. устранение всех видов принуждения к учению, начиная с отметок, наказаний и наград и кончая уничтожением правил, в силу которых ученик должен обязательно посещать все уроки и отвечать на вопросы учителей» [22, вып. 1, с. 41]. Н.В. Чехов признавал единственный ограничитель свободы ученика: «Его свобода кончается там, где начинается свобода его соседа и учителя, которую он должен уважать так же, как уважают они его свободу» [22, вып. 1, с. 41].

Н.В. Чехов какое-то время являлся редактором профсоюзного журнала «Учитель», в котором весьма резко высказывался о существовавшей системе обучения и воспитания, а также о деятельности педагогов, ориентированных на социоцентристский идеал воспитания. Так, в одном из номеров этого журнала за 1907 год Н.В. Чехов критиковал деятельность крупнейшего государственного деятеля К.П. Победоносцева, некогда преподавателя наследников российского престола. О смелости педагога говорит уже вступительная часть статьи: «Никогда никакой иностранный завоеватель, никакая моровая язва или другое общественное бедствие не причиняли столько зла русскому народу, сколько принесла его почти сорокалетняя общественно-политическая деятельность» [63, 1907, №4, с. 61]. При этом Н.В. Чехов выражал уверенность, что «глубокие раны» от деятельности

чиновника в скором времени заживут и позволять проявиться той свободе, что зиждется в умах русского народа.

Аргументы и идеи, высказывавшиеся многими сторонниками «свободного воспитания», во многом восходили к педагогическому творчеству Л.Н. Толстого. Этот факт ими отнюдь не ретушировался, а наоборот, подчеркивался. Великий писатель был ясно обозначен как вдохновитель деятельности журнала «Свободное воспитание». Читатель журнала, издававшегося И.И. Горбуновым-Посадовым, мог прочитать следующие слова Л.Н. Толстого: «Единственный критерий педагогики есть свобода, единственный метод есть опыт» [54, 1907/1908, №12, с. 19]. В педагогическом сознании многих педагогов начала XX в. сложилось следующее понимание идеала воспитания Л.Н. Толстого: «это религиозно-нравственный человек, достигший посредством свободного и разумного образования, основанного на разумном религиозно-нравственном учении, понимания истинного религиозного смысла и назначения человеческой жизни» [232, с. 55]. Редактор журнала «Свободное воспитание» И.И. Горбунов-Посадов, будучи последователем Л.Н. Толстого, опубликовал избранные педагогические мысли писателя в последнем номере журнала за 1907–1908 гг. Редакция подчеркивала, что толстовские педагогические статьи «мы горячо рекомендуем читать и перечитывать всем, кому действительно важно правильное разрешение вопроса о воспитании и образовании» [54, 1907/1908, №12, с. 19].

Впрочем, отношение к педагогическим идеям Л.Н. Толстого не было единым и однозначным у сторонников «свободного воспитания», сплотившихся вокруг одноимённого журнала. К.Н. Вентцель, который выступал с наиболее радикальных позиций, не был согласен с редактором-толстовцем в том, что педагоги должны прививать детям моральные убеждения, основанные на христианском вероучении. Он считал, что такие усилия воспитателя противоречат идее свободного развития личности. Н.К. Вентцель в своих статьях утверждал: ребенок должен достигать нравственности через творческую деятельность и собственные размышления, а не через внушения и указания взрослых. А религиозное воспитание по Толстому,

полагал он, ограничивает личность, создавая «цепи невидимого рабства», где «авторитет заменяет авторитет», что исключает «царство свободы».

В большей степени следовал за педагогическими идеями Л.Н. Толстого другой видный сторонник «свободного воспитания» С.Н. Дурылин – секретарь редакции журнала, издававшегося И.И. Горбуновым-Посадовым. Его идейно-общественная позиция корректировалась на протяжении жизненного пути (начинал как революционер и атеист, затем под влиянием толстовства стал сторонником ненасилия, а уже при Советской власти принял сан православного священника). В журнале «Свободное воспитание» он выступал со статьями и заметками, в которых излагал и развивал мысли, сформулированные им в знаковой брошюре «В школьной тюрьме. Исповедь ученика», неоднократно переиздававшейся. В статьях «Школа – жизнь», «Эксперимент или пытка? (К вопросу об экспериментальной школе)», «Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть» и др. он рисовал перед читателями образ новой школы, в которой сможет реализоваться антропоцентристский идеал свободной личности. С.Н. Дурылин убеждал: «Школа должна не готовить к “жизни”, как это пытается делать современная школа, а стать сама этой жизнью, где *личность ребенка свободно развивается* и живет самой полной, разносторонней, интенсивной жизнью (курсив наш – А.Ф.)» [54, 1907/1908, № 12, с. 117]. В ней, заявлял автор журнала, «будет только одно единство – это единство свободы...» [54, 1907/1908, № 1, с. 83]. Школе будущего он резко противопоставлял современный ему институт обучения и воспитания, столь искренне и эмоционально обрисованный им в вышеназванной брошюре. В нынешней школе царят «сплошные надругательства», которые «во имя каких-то программ, классов, наук, уроков и баллов», продолжают «всячески насиловать и извращать и не давать ей свободно и самостоятельно развиваться». Если с такой практикой не будет покончено, заявлял С.Н. Дурылин, «все то, что называют благом, просвещением, воспитанием, школой, будет злом, обманом, надругательством, тюрьмой» [126, с. 19]. Для ответственного педагога в сложившейся ситуации, полагал секретарь редакции журнала, важно заняться

«самопросвещением», предполагавшим «просветление нравственной духовной природы» человека [54, 1910/1911, № 2, с. 85].

То, что публикации педагогов-антропоцентристов имели большой общественный резонанс, побуждавший соотечественников, разделявших традиционную социоцентристскую систему ценностей, вступать с ними в дискуссию говорит следующий факт. Процитированная нами выше брошюра С.Н. Дурылина и его статьи были услышаны далеко за пределами столиц Империи и крупных промышленных центров. На нее откликнулись, в частности, в журнале «Полтавские епархиальные ведомости» за 1912 год, опубликовав статью «Как просвещают земских школьников». Этот текст содержал критику дурылинской брошюры, названной оппонентом «гадкой книжонкой» [46, 1912, №17, с. 1120]. Она, по мнению рецензента, насаждала «свои антихристианские, противоправительственные и всякий другие растлевающие учения, чтобы подобно Франции, обезбожить народ православный...» [46, 1912, №17, с. 1123]. Критик Дурылина подчеркивал, что в современных библиотеках можно найти большое количество книг и статей похожего толка, «готовящие из школьника плохого гражданина и сына церкви» [46, 1912, №17, с. 1124], а также стремящиеся отнять у духовенства «орудия нравственного воспитания народа» [46, 1912, №17, с. 1124].

Думается, что подобного рода оценки проистекали из того, что их выразители точно уловили критический настрой авторов, подобных С.Н. Дурылину, к социальной системе, встроенность идеи «свободного воспитания» и антропоцентристского идеала в стремление изменить существовавшие в России порядки. Что касается обвинений в апологии вседозволенности, то педагоги-антропоцентристы неоднократно указывали на нетождественность «свободы» и «произвола». Сам С.Н. Дурылин пояснял: «Свобода не значит детский и иной произвол: свобода для детского здорового развития, но не свобода произвола, свобода строить и развивать свою личность знанием, трудом, деятельной верой в общее благо, самодеятельностью, творчеством, а не разрушать ее произволом и самообожествлением в смысле идолопоклонства пред собою» [127, с. 78].

О том же писал другой педагог-антропоцентрист Г.А. Роков. В журнале «Вестник воспитания» он подчеркивал: «казарменная дисциплина вредна, но воспитывающая дисциплина для людей еще незрелых необходима» [8, 1906, № 5, с. 44]. Продолжая мысль, педагог заключал: «Отсутствие всяких сдерживающих рамок порождает своеволие, снимает узду с дурных стремлений, развинчивает и расшатывает нравственную устойчивость, понижает чувства нравственной ответственности и личного достоинства» [8, 1906, № 5, с. 44–45]. Как видим, Г.А. Роков был гораздо умереннее К.Н. Вентцеля или С.Н. Дурылина в вопросе о роли авторитета и дисциплины в воспитании ребенка. Однако при расхождении в частностях, он был согласен с главным: идеал воспитания – свободная и автономная личность.

Кстати, умеренные сторонники «свободного воспитания» не подвергались «редакционному фильтру» и публиковались на страницах одноименного журнала. Так, А. Шкарван в статье «Мысли о воспитании», обращаясь к читателям с эмоциональным возгласом: «Ради Бога, только не понимайте так свободу воспитания, – как многие родители, вижу, понимают ее, – будто ребенок может делать все, что ему вздумается». По мнению автора, это нельзя называть свободой, так как это распушенность, которая может привести к необузданности. «Свобода, – по мнению автора, – в том, чтобы не гнести ребенка, чтобы ему ничего не навязывать, и никак не в том, чтобы давать волю всем его желаниям, исполнять все его прихоти» [54, 1907/1908, №9, с. 36.].

Однако авторы журнала «Свободное воспитание» могли и критически оценить позицию умеренных сторонников либеральной версии антропоцентризма. Так, одному из них показалось, что «Ежегодник народной школы» (новый либеральный журнал), уделял недостаточное внимание обсуждению идеи свободного воспитания [54, 1907/1908, № 5, с. 109]. Данная оценка прозвучала несмотря на то, что в первом выпуске журнала за 1908 год была представлена выдержка из работы К.Н. Вентцеля «Освобождение ребенка». В ней говорилось, «что в новой свободной России будет признано одной из первостепенных задач – осуществление свободы воспитания и образования на всех его ступенях и для всех

возрастов...» [22, вып. 1, с. 41]. Рецензент полагал, что извлеченный из брошюры текст не позволял в силу своей фрагментарности полноценно осмыслить ценности, прокламировавшие сторонниками «свободного воспитания».

О ценности «свобода» как долгосрочном жизненном ориентире воспитываемой личности размышляли и авторы журнала «Народный учитель». В нем, в частности, отмечалось, что после революционных событий 1905 – 1907 гг. в воспитании «не особенно быстро, последовательно, хотя и не без обратных течений, поднималась ценность человеческой личности вообще и ребенка в частности», в результате чего «люди приходили к необходимости свободного развития сил ребенка» [35, 1910, № 16–1, с. 9]. Автор процитированной нами статьи В. Вахтеров, ранее издававший педагогический журнал «Просвещение», подчеркивал, что «было время, когда думали, что общество – это все, а личность – только средство для осуществления целого» [35, 1910, № 16–1, с. 9]. Критикуя эту социоцентристскую парадигму воспитания, он писал, что её поддержанию способствовали социальные реалии Империи. Если обратить свои взоры в начало XX в., писал В. Вахтеров, то обнаружим, что по-прежнему «общество состоит под опекой бюрократии, где последняя смотрит на личность, как на бесправную платежную силу» [35, 1910, № 16–1, с. 9]. Педагог в этой связи указывал на отставание России от Запада. Он отмечал, что там давно поняли, что «не личность существует для общества, а само общество создано в интересах всех составляющих его личностей, что общество должно обеспечить всестороннее развитие всех» [35, 1910, № 16–1, с. 9]. Продолжая рассуждения, В. Вахтеров подчеркивал, что после событий Первой русской революции наступило «время синтеза, соглашения и примирения противоречий, когда дело пойдет не о выборе между личностью и обществом, а о соглашении и примирении их» [35, 1910, № 16–1, с. 9]. Тем самым, педагог высказывал весьма продуктивную, на наш взгляд, идею о необходимости сориентировать воспитание на дуалистический идеал, на формирование личности, которая будет стремиться к оптимальному сочетанию индивидуальных и социальных интересов.

Таким образом, сторонники «свободного воспитания» и шире – либеральной версии антропоцентризма – дискутировали между собой о границах допустимости личной свободы воспитанника. Эта дискуссия была не секретом для читающей публики, поскольку авторы журналов вели ее открыто, призывая рассудить их дебаты о степени свободы ребенка в процессе воспитания читателей (приглашая к совместным размышлениям).

В этой дискуссии участвовали и их оппоненты. Педагоги и общественные деятели, критиковавшие радикальных антропоцентристов, задавались вопросом: продуктивна ли воспитательная система, которая представляет ребенку полную свободу? Их ответ был однозначным: нет, ни в коем случае. В частности, таковым был ответ автора журнала «Педагогическое обозрение» М. Раша. В статье «Из практики новых школ в Германии» он, определяя воспитательный идеал как «сознательное свободное подчинение воли нравственным законам», отмечал, что создать условия, в которых свободное проявление воли вело бы действительно к постепенному росту личности, а не наоборот – достаточно сложно [44, 1912, №7, с. 44]. Как и сторонники «свободного воспитания», М. Раша обращался к западноевропейскому опыту, но делал из его анализа совершенно противоположные выводы. Так, рассмотрев деятельность немецкой школы Отто Бертгольда, построенную на идее свободного воспитания, автор статьи писал, что там не смогли найти удачных средств её реализации. Заметим, что редакция журнала «Педагогическое обозрение» сделала примечание к рассуждению М. Раша о «решении трудного вопроса» (реализации идей «свободного воспитания» – А.Ф.). В примечании было указано, что «практическое осуществление идеи “свободного воспитания” у нас в России еще не нашло себе места». В качестве примера редакция приводила опыт устройства в Москве «Дома свободного ребенка» К.Н. Вентцеля. Он, по мнению редакции, показал, что «считаясь с интересами и запросами ребенка, все-таки надо найти способ дисциплинировать волю ребенка и тем положить начало формирования характера» [44, 1912, №7, с. 45].

Предметом обсуждения в педагогической печати стал и опыт работы «Сетлемента» С.Т. Шацкого. Попытка творчески реализовать опыт западного

образования по воспитанию детей в условиях «неблагополучного» района Москвы (Марьино роща) не могла пройти незамеченной общественностью. Практика создания «детского царства», в котором воспитанники благодаря предоставленной им широкой самостоятельности получали возможность для всестороннего развития своих сил [95, с. 74–75], заслужила поддержку у педагогов-антропоцентристов. Она (как и опыт Яснополянской школы Л.Н. Толстого) была высоко оценена редакцией журнала «Свободное воспитание». Более того, редакция пыталась помочь педагогу-новатору. Так, в №1 журнала за 1907–1908 гг. было размещено объявление с пометкой «Нужны детские книги!», в котором сообщалось, что общество «Сетлемент» организует бесплатную библиотеку для малоимущих детей [54]. На страницах журнала появилось и сообщение самого С.Т. Шацкого о том, что в Москве появился «уголок, где был бы простор детским стремлениям, где бы дети могли удовлетворять свои общественные и художественные инстинкты, где бы взрослые энергично приходили на помощь желаниям детей знать и трудиться» [54, 1907/1908, №6, с. 49]. При этом педагог считал, что конструктивная критика данной организации воспитательной деятельности допустима, так как «Сетлемент» стремится к совершенствованию и дальнейшему развитию, позволив совместными общественными усилиями создать «новую детскую жизнь, радостную и деятельностную и трудолюбивую» [54, 1907/1908, №6, с. 49].

Свои страницы для изложения аналогичного опыта С.Т. Шацкого и А.И. Зеленко по организации детской колонии близ деревни Щёлково представлял в 1907 г. московский журнал «Просвещение» (№1 – 7). Помещенная в этих номерах статья С.Т. Шацкого «Общественная жизнь детей» формулировала, по сути, его педагогическое кредо. В классическом виде оно звучало так: «Мы – товарищи детей. Мы должны делать все, что делают дети, и не должны цепляться за свой авторитет, чтобы не подавить ребят. Мы должны подчиняться всем правилам, которые вырабатывают дети» [230, с. 202]. В журнале «Свободное воспитание» С.Т. Шацкий объяснял, что он и его единомышленники стремятся внести «в детскую жизнь элементы свободы, самостоятельности, труда и солидарности» [54, 1907/1908, №6, с. 49]. Полагаем, что уже в это время С.Т. Шацкий вел

интеллектуальный поиск в направлении дуалистического идеала воспитания. В пользу данного утверждения говорят и ценности, на которые ориентировался в воспитательной деятельности педагог («солидарность») и его мысль о том, что в «идеальной» колонии воспитанников должны жить те, «кто хочет содействовать *общему* делу (курсив наш – *А.Ф.*)» [54, 1907/1908, №6, с. 55]. Например, на страницах журнала «Для народного учителя» педагогический опыт «Сетлемента» был оценен крайне высоко, так как «распорядок жизни, устанавливаемый самими детьми, оказывается хорошим» [20, 1913, № 2, с. 20].

При обсуждении проблемы идеала воспитания авторами педагогической периодики неизбежно раз за разом поднимался вопрос о месте свободы и принуждения в формировании личности. Он обсуждался в печати и потому, что, несмотря на частичную отмену Александром II телесных наказаний для лиц, закончивших прогимназию, четыре класса гимназии или реального училища, они продолжали применяться в образовательных учреждениях Российской империи. Конечно же, подобная практика не одобрялась публично, но ее использование было обычным делом в процессе воспитания «нерадивых» детей. В пользу телесных наказаний говорили и представления о воспитании, хранимые на обыденном уровне педагогического сознания (максима: «С детьми без этого нельзя»). Поэтому неудивительно, что рупор антропоцентристской педагогики журнал «Свободное воспитание» обращался к вопросу о наказаниях детей неоднократно. Например, автор статьи «Книга о детских страданиях», подписавшийся как Д., отрецензировал книгу немецкого социалиста О. Рюле «Дети пролетариата», в которой целая глава была посвящена связи школы и детских самоубийств. Анализируя книгу О. Рюле, российский рецензент выражал солидарность со взглядами зарубежного автора, называя одной из причин самоубийства детей «боязнь школы». Это феномен, по мнению Д., был обусловлен двумя причинами: во-первых, муками «школы-тюрьмы и всех орудий ее пыток: экзаменов, баллов и т.д.»; во-вторых, страхом «детей перед наказаниями». Подытоживая рецензию, автор журнала подчеркивал, что несмотря на то, что книга О. Рюле не затрагивала напрямую образовательную систему

Российской империи, в отечественном образовательном пространстве можно найти такое же количество «безотрадных и вопиющих» фактов [54, 1907/1908, №2, с. 96].

Отметим, что противоположная точка зрения на причины роста числа самоубийств среди учащейся молодежи была у представителей традиционного социоцентризма. К примеру, как сообщал автор журнала «Народное образование», С.А. Рачинский видел причины самоубийств в разладе с жизнью, внутренней противоречивости и бездуховности юных душ, «преждевременно отравленных, лишенных пищи духовной» [33, 1898, №11, с. 69]. Отмечалось, что в большинстве случаев виной всему интеллигенция, «от церкви оторванная», «неисцелимо невежественная», ведущая «распущенную и безбожную жизнь» [33, 1898, №11, с. 72]. Представители духовенства, активно выступая в педагогической периодической печати, призывали родителей и воспитателей бороться с самоубийствами. Некоторые из них считали, что данное явление среди молодежи – явление преходящее [11, 1914, №5-6, с. 539]. Такую точку зрения высказывал, к примеру, на страницах «Вестника воспитания и образования» священник Е. Сосунцов. Он, анализируя статью И. Добронравова «О самоубийстве среди учащихся» в журнале «Законоучитель», называл в качестве основной причины собственно школьное образование, которое, не учитывая личностных запросов учащегося, стремится навязать ему идеал. Такой же позиции на страницах журнала «Вестник семьи и школы» придерживался С. Петров. Заметим, что автор, в отличие от большинства «горячих голов» из числа дискутантов, опирался на статистические данные. С. Петров подчеркивал, что за период с 1869 г. по 1878 г. детских самоубийств насчитывалось «всего» 57 случаев в Санкт-Петербурге и 41 в Москве. Статистика начала XX века была куда печальнее: только в 1907 году по врачебно-санитарным данным министерства народного просвещения число самоубийств достигло 74 случаев [14, 1910, №2, с. 10-11]. Анализируя приводимую статистику, автор статьи призывал успокоиться: на долю «школьных причин» с июня 1905 г. по декабрь 1909 г. приходилось, по мнению источника, всего 5,4% (из 4 313 случаев – 237) [14, 1910, №2, с. 14]. На наш взгляд, полярные объяснения причин самоубийств детей (авторитаризм воспитания, с точки зрения одних, и кризис

нравственного сознания, аномия, по мнению других) в реальности не исключали друг друга.

О том, что эта проблема была остроактуальной говорит и то, что она находила отражение в журналах, выпускавшихся учениками. Об этом сообщал, в частности,

Ю.А. Веселовский в работе «Ученические журналы как отражение жизни учащихся». В ней приводились случаи самоубийств учащихся, о которых рассказывали их друзья и сокурсники. Анализируя данные заметки, Ю.А. Веселовский отмечал, что зачастую учащиеся видели происхождение проблемы в характере эпохи, событиях, переживавшихся российским обществом (Первая русская революция, русско-японская война и т.д. – А.Ф.). Автор на частном примере (самоубийстве ученицы одной из провинциальных гимназий, 16-летней Е. Ю-вой) вскрывал негативное влияние социума на душу «прекрасной, изящной, чистой, как капля ключевой воды, блестяще одаренной» девушки. По мнению Ю.А. Веселовского, ученики оказывались меж двух полярных идеалов: «с одной стороны – ясный, определенный идеал, за который борются передовые борцы за свободу и счастье человечества и родины; с другой – ужасающие факты произвола и насилия; с одной стороны – высокие учения о братстве, истине, свободе, с другой – злобная, человеконенавистническая проповедь с той же кафедры, откуда должно бы раздаваться слово христианской любви и всепрощения!..» [107, с. 24–25]. Подобное объяснение суицидов учащихся было достаточно распространено среди педагогов и общественных деятелей, чьи общественно-политические взгляды мы могли бы определить как центристские и левые, а ценностно-идеологическую позицию как антропоцентристскую.

Авторы статей, размышлявших о природе самоубийств среди подростков и молодежи, предлагали различные меры по пресечению суицида детей и молодежи (например, статьи И.Е. Майзель и Г.Л. Шейнис в журнале «Вестник воспитания», А. Трахтенберга в журнале «Русская школа», А. Ульяновой в журнале «Свободное воспитание», Гордона в журнале «Образование» и др.). Всякий раз они были связаны с пониманием участника дискуссии причин явления (авторитарная

социальная среда или же дезориентация нравственного сознания)

Но независимо от точки зрения авторов на причины суицидов среди подростков и молодежи, дискуссия так или иначе выходила на проблему свободы как принципа и ценности воспитания. Характерно, что схожую позицию по вопросу о роли «свободы» среди фундаментальных мотивов жизнедеятельности воспитанника могли занимать педагоги и общественные деятели, имевшие, очевидно, расхождения по другим аспектам воспитания. Например, автор журнала «Учительский вестник» священник Е. Сосунцов высказывал, полагаем, подлинно христианскую точку зрения по этому вопросу. Он писал: «Душа человеческая неприкосновенна и свята и насильственно управлять ею никто не имеет ни права, ни возможностей. Человек выбирает свободно, что ему свойственно» [61, 1917, №5, с. 20]. Кроме того, автором критично оценивались традиционные авторитарные методы воспитания. Среди них: «старинный метод» борьбы с рассеянностью – «телесное наказание, лишение свободы, принуждение, высмеивание...» [61, 1917, №5, с. 19]. Примечательна данная позиция тем, что обычно религиозные деятели выступали с критикой принципа свободы в воспитании личности, отмечая, что личность должна «впитывать» традиционные ценности, полагаясь на авторитет опыта многих поколений.

Оппоненты педагогов-антропоцентристов могли приводить неожиданные, но от этого не становившиеся неубедительными, аргументы в пользу отказа от апологетики свободы в воспитании. Так, А. Спасский в «Журнале Министерства народного просвещения» напоминал, что «человечество сначала пользовалось свободой, затем переживало эпоху ограниченных монархий, потом деспотий, наконец, опять переходит к свободной жизни, но все же до последних дней не отказалось еще от принудительных мер для водворения порядка. Проводя ребенка по всем этим стадиям, мы должны сначала предоставить ему свободу, затем постепенно стеснять его, а потом опять ослаблять режим, но до самого конца воспитания не отказываться от принудительных мер воздействия на питомца. Так, рассуждая последовательно, мы приходим к выводу, с которым модернисты не согласятся, так как они не допускают никаких стеснений» [25, 1915, №1, с. 68]. А.

Спасский далее тонко замечал: «зло может порождаться и не мучением и насилием, а наоборот, свободой» [25, 1915, №1, с. 70].

Педагоги-антропоцентристы, отвергавшие авторитарные методы воспитания и разрабатывавшие свои педагогические рекомендации на основе антропоцентристской парадигмы воспитания, задавались вопросом о причинах столь сильных позиций авторитарности в отечественном педагогическом сознании. Так, свой ответ на него предложил в «Вестнике воспитания» А.А. Дивильковский. Он писал, что всё дело в архаичности российского общества, массовые педагогические представления которого корнями уходят к «Домострою». Автор журнала задавал читателям риторический вопрос: какие социальные институты прежде всего ответственны за процесс воспитания? И сам отвечал на него: школа и семья. И далее продолжал: школа, «являясь воспитателем нашего идеализма» (имелось в виду, что она формирует идеалы индивидов – А.Ф.) отличается «бюрократией с гнетущим авторитетом» [8, 1915, №5, с. 63]. На том же основании, рассуждал А.А. Дивильковский, базируется и семейное воспитание, которое не может обойтись без «патриархального» авторитета. Автор утверждал: русская семья – будь то пролетарская, крестьянская или интеллигентская – строится на беззаветном подчинении воспитателям – родителям. Их авторитет приобрел «сухую, жесткую, требовательную» форму [8, 1915, №5, с. 63]. В результате этого «формально-авторитарного» воспитания ребенок, привыкая смотреть на нарушение и обход педагогических правил как на подвиг, с такой же легкостью относится потом к нарушению правовых и моральных норм [8, 1915, №5, с. 64]. А.А. Дивильковский, как и многие его единомышленники, видел одно из ключевых отличий носителей современной антропоцентристской педагогической культуры от консервативных педагогов-традиционалистов в их отношении к «авторитету». Эта «внешняя – по отношению к воспитаннику – самодовлеющая сила, прилагаемая к нему беспрекословно и безапелляционно, в видах направления к целям», пояснял он, по-разному оценивается современниками. Одни (мы в нашем исследовании их квалифицируем как педагогов-традиционалистов, консерваторов и социоцентристов) полагали авторитет «благом», а другие (педагоги-

антропоцентристы, носители культуры модернити) – злой силой [8, 1915, №5, с. 57], «бездушной дрессировкой черт и черточек» [8, 1915, №5, с. 58]. У первых – идеал воспитания включал формирование у личности уважения к авторитету, а сам процесс воспитания строился с опорой на силу традиции, мнение старших, приобретал характер субъект-объектных отношений. У вторых (при всех нюансах в отношении к авторитету) – идеал воспитания базировался не на авторитете традиции и не на традиционном пиетете к старшему (а значит авторитетному лицу), а на сознательном выборе индивидом нравственных норм и системы ценностей (всё это предполагало равенство обоих субъектов воспитания: взрослого и ребенка).

Авторы либеральных (неофициальных, антропоцентристски ориентированных) периодических педагогических изданий обращали внимание читателей, что оба идеала воспитания разошлись в российском образовательном пространстве между собой «ведомственно». С этим мнением были согласны многие их современники. Так, лидер ведущей либеральной политической силы России – партии кадетов – П.Н. Милюков, выступая на заседании III Государственной Думы 18 октября 1910 года, отмечал следующее: «Светская школа хочет *освободить* личность, а церковноприходская хочет *обуздать* ее (курсив наш – А.Ф.)» [73, с. 14–15]. Он пояснял: «Идеал светской педагогики, – по счастью, идеал, проникающий всю нашу молодую учительскую армию, печатных изданиях, – это развить самодеятельность, развить сознательное отношение к окружающей жизни, природе и обществу, создать в учащихся, в подрастающем поколении, радость жизни, дать народу развитой ум и твердую волю» [73, с. 14–15].

Впрочем, из той же речи П.Н. Милюкова вытекало, что немаловажным мотивом для его критики обучения и воспитания в церковно-приходских школах (ЦПШ) была позиция Русской православной церкви по отношению к самодержавию. Он подчеркивал: «Церковь не могла создать школы, достаточной даже для самой себя, даже профессиональной школы, которая научила бы грамоте само духовенство. Она в последний час была призвана, только как конкурент школы земской, *на помощь правительству* (курсив наш – А.Ф.)» [73, с. 14]. Лидер

русских либералов-западников, так оценил цель воспитания в ЦШШ: «парализовать политическую опасность, могущую явиться от воспитания народа в светских школах» [73, с. 14].

Данная позиция разделялась авторами изданий, стоявших на либеральных идейно-ценностных позициях (как и редакциями соответствующих журналов). Так, «Вестник воспитания» в статье «Итоги деятельности третьей государственной думы в области народного просвещения» утверждал: большинство консервативно настроенных депутатов (наряду со значительной частью бюрократического аппарата) считает, что именно церковно-приходские школы ориентируются на необходимый обществу идеал воспитания. Элитарии, занимавшие консервативно-традиционалистскую позицию, считали, что эти образовательные учреждения закладывают фундамент духовно-нравственных ценностей и благородных качеств личности – чести, достоинства, совести, гражданственности, патриотизма, сострадания и т.д. [8, 1912, №1, с. 66]. Подобная оценка воспитательного потенциала церковно-приходских школ была чужда для носителей либеральной версии антропоцентризма (продукта секулярной культуры модернити). Некоторые из них высказывали крайние суждения. К примеру, на страницах журнала «Голос средне-учебных заведений» была опубликована статья А. Амирова «Темное царство». Она была посвящена грядущим реформам в области образования и устройству церковно-приходских школ. Рассуждая о влиянии религиозного фактора на воспитательный процесс, А. Амиров, опираясь в том числе на личный опыт, приходил к выводу, что религиозное воспитание исключительно негативно отражалось на учащихся. Более того, затрагивая вопрос образования в духовных семинариях, он призывал «во имя свободы личности, свободного и естественного развития умственных и нравственных сил учащихся» к уничтожению семинарий, которые ведут воспитательную деятельность «не во имя истинного знания», а во имя «полицейско-православных наук» [18, 1906, №2, с. 8].

Впрочем, подобный радикализм находил поддержку далеко не у всех педагогов-антропоцентристов. Например, даже на страницах журнала «Свободное воспитание» – «флагмана» антропоцентристских идей – нередко публиковались

статьи, отводившие религии важное место в идеальной (с точки зрения авторов статей) образовательной системе. Так, в №10 журнала за 1907–1908 гг. на суд читателей была представлена статья некой А-ской «Из записок матери». В ней А-ская рассуждала о нравственном воспитании детей, приводя в пример личный опыт по воспитанию сына и выделяя трудности, с которыми ей пришлось столкнуться. Подводя итог своим рассуждениям, автор статьи отмечала, что педагогам придется решать, «что должно положить в основу нравственности наших детей: а) христианскую мораль, б) принцип личной пользы (тесно связанной с общей пользой), в) личное счастье или г) полный произвол желаний» [54, 1907/1908, №10, с. 88]? А-ская отмечала, что воспитателям новой школы надо серьезно обсудить вопрос, можно ли вычеркивать из воспитания религию – «если “да”, то чем ее заменить; если “нет”, то как ее доказывать и в какой форме открывать ее детям», ведь она является «фундаментом нравственности» [54, 1907/1908, №10, с. 89].

При обсуждении этой проблемы неизбежно поднимался вопрос о том, целесообразно ли сохранение разделения общего образования на церковно-приходские, земские школы, гимназии и пр. На страницах педагогической периодики раздавались призывы к созданию единой школы, построенной на свободной инициативе учеников и учителей. В частности, журнал «Образование» опубликовал статью Я.И. Душечкина «К вопросу о школьной реформе». Она тем более показательна, что её автор в будущем станет редактором педагогического журнала «Учитель и школа». Я.И. Душечкин ратовал за модернизацию школьного образования, утверждая, что такие намерения не только «не противоречат идее свободы преподавания, свободы инициативы в деле устройства школы», а скорее наоборот – отвечают «как групповым интересам, так и личным взглядам на дело обучения и воспитания» [38, 1906, № 11, с. 131]. Продолжая рассуждения, автор публикации приходил к выводу, что «школа должна дать идеал совершенной личности и возбудить и укрепить влечение к нему» [38, 1906, № 11, с. 133]. Отвечая на вопрос, что же это за идеал, он следующим образом его характеризовал: 1. «в умственном отношении»: дисциплинированность мысли и сознательное, критическое отношение к окружающим явлениям; 2. «в области нравственного»:

признание роли истины в качестве ориентира деятельности, развитое чувство человеческого достоинства, уважение к другой личности; 3. «с точки зрения эстетического развития»: понимание смысла лучших художественных произведений в различных областях искусства; 4. «с точки зрения физического развития»: гармоничное развитие частей тела, укрепление здоровья и физическое приспособление организма к окружающим условиям [38, 1906, № 11, с. 132 – 133]. Обозначая ключевые факторы воспитания, Я.И. Душечкин утверждал, что «свобода и природа – вот лучшие воспитатели и учителя...» [38, 1906, № 11, с. 135].

В обсуждении проблемы идеала воспитания и путей его достижения в педагогической практике принимали участие и авторы из марксистского лагеря (антропоцентристского по ценностно-мировоззренческой основе). Дело в то, что марксизм (продукт культуры модернити) был по своей природе антропоцентристским учением, для которого «освобождение трудящихся» было не самоцелью, но условием освобождения *каждой личности*. Согласимся с тем, что «смысл коллективизма, согласно аутентичному марксизму, заключался в обеспечении условий для свободного развития каждого индивида в интересах свободного развития всех» [175, с. 127]. Такая позиция была близка многим носителям педагогической культуры модернити. Как заметил один из авторов журнала «Для народного учителя» Н. Тулунов, требования к идеалу воспитания, предъявляемые социалистами, «представляются настолько простыми, бесспорными, что свободно могут быть привиты и проведены и жизнь и несоциалистами» [20, 1907, №4, с. 13]. Однако на русских марксистов (особенно на их большевистское направление), наряду с антропоцентристским учением К. Маркса, сильное влияние оказывало социоцентристское мировидение народных масс, бывших для них референтной группой. Неслучайно, позднее Н.А. Бердяев назовет большевизм «почвенным» и «органически русским» явлением [87].

Еще в годы Первой русской революции 1905 – 1907 гг. в неподцензурных периодических изданиях, издававшихся в России, появляются статьи марксистов по педагогической проблематике, рассматривавшейся в общественно-политическом контексте. Как отмечал на страницах журнала «Известия по

народному образованию» А. А – въ, социалистические идеалы очень привлекали молодежь [29, 1908, №1, с. 23]. Это сказывалось и на изданиях, выпускавшихся самими обучающимися. Например, в 1906 году группой инициативной молодежи «Северной социал-демократической организации учащихся средней школы» публиковался еженедельный педагогический журнал «Голос средне-учебных заведений». В редакционной статье второго выпуска издания редакция обратилась к своим читателям с призывами «... сбросив с себя цепи экономического рабства, осуществить социалистическое будущее...» [18, 1906, №2, с. 13] и завоевать «... человеческие права для всех без исключения» [18, 1906, №2, с. 14]. Тогда же в Саратове издавался еженедельный журнал социал-демократического направления «Жизнь и школа» [24], а в Тифлисе – «Школа и жизнь» [70].

С завершением революции в новой политической ситуации марксисты для презентации своих идей в области образования (в том числе идеала воспитания) использовали, чаще всего, такие издания как «Образование», «Для народного учителя», «Свободное воспитание». Перечисленные журналы предоставляли авторам-социалистам возможность для высказывания своего мнения по широкому спектру педагогических вопросов. Более того, названные издания, выполняя свою информационную функцию, доносили до читателей взгляды на воспитание западных социалистов. В частности, на страницах журнала «Для народного учителя» были опубликованы материалы съезда германской социал-демократической партии в Мангейме, состоявшегося в сентябре 1906 года. На нем делегатами Г. Шульцем и К. Цеткин были прочитаны доклады о взглядах социал-демократов на задачи народной школы и воспитания. Русские читатели узнавали, что, выступая перед собравшимися, Г. Шульц выделил принципиальное отличие социалистического воспитания: это «труд, физический труд, как основа умственного и нравственного воспитания». Именно из труда, по мнению докладчика, должны выводиться основные моральные понятия, в то время как буржуазное воспитание выводит их «не из труда, а из спекулятивных представлений» [20, 1907, №5, с. 3]. Солидарна с этими воззрениями была и К. Цеткин. Рассматривая труд как важнейшую ценность воспитания, она выделяла два

основных социальных института, в чьих силах было способствовать интериоризации детьми данного мотива жизнедеятельности – школу и семью. При этом, по мнению социал-демократа, у каждого из этих институтов свои задачи. Задача школы – «развить в ребенке те свойства, которые должны из него сделать полезного члена общества», задача семьи – «сделать из ребенка самостоятельную индивидуальность» [20, 1907, №5, с. 5]. К. Цеткин считала, что эти задачи не противоречат друг другу, «ибо человеческая индивидуальность не живет в бездушном пространстве, а вращается среди других личностей в организме человеческого общества» [20, 1907, №5, с. 5]. Формируя личность на основе марксистского идеала воспитания, продолжала она, необходимо обращаться с ребенком как с подрастающим свободным гражданином, развивать в нем силу воли, любовь к свободе, уважение к свободе других, приучать его к труду и научному мировоззрению, способствовать борьбе с верой в сверхъестественные силы (скорее всего, К. Цеткин имела ввиду религию, которую не принимали сторонники социалистического воспитания – А.Ф.) и другими предрассудками [20, 1907, №5, с. 5]. Как видим, педагогический журнал, информируя читателей о работе зарубежного партийного форума, излагал перед российскими читателями ценностную систему, вытекавшую из марксистского идеала (в изложении немецких социалистов – это, прежде всего, «свобода», «равенство», «труд», «наука»).

Публиковалась в отечественной педагогической периодике и видная российская социал-демократка А.М. Коллонтай. В частности, она обосновывала марксистскую точку зрения на классовый характер морали, лежащей в основе воспитания. В журнале «Образование» будущий нарком и дипломат писала: если нравственные нормы определенной социальной группы «на деле способствуют росту социального единения, то нормы данной группы должны быть признаны действительно моральными; наоборот, если принципы определенного социального класса будут противоречить прогрессу общественности, тогда подобную классовую мораль следует признать объективно-безнравственной» [38, 1905, №10, с. 97–98].

Н.К. Крупская в своих публикациях в периодических педагогических изданиях, прежде всего, выносила на суд читателей мысли о соотношении таких понятий как «свобода» и «воспитание». В журнале, издававшемся И.И. Горбуновым-Посадовым, она негативно оценивала современную ей школу, которая «видит в учениках лишь сырой материал, лишь глину, из которой надлежит вымесить ту или иную фигуру: ремесленника, чиновника, хорошего гражданина, общественного деятеля» [144, с. 111]. Солидаризируясь со сторонниками «свободного воспитания», она писала, что «живая человеческая личность ребенка, с той сложной внутренней жизнью, которая идет в его душе, совершенно не принимается во внимание...» [144, с.111–112]. Говоря о свободе, на основе которой следует воспитывать растущего человека, она в допустимой цензурой форме, но вполне откровенно высказывалась о тех ценностных ориентациях, которые следует предлагать воспитаннику: «...я не допускаю, чтобы ребенку 10 – 12 лет нельзя было выяснить следующую мысль: “Людям *сейчас* *живется* *очень* *плохо*; всякий, кто хочет быть им полезен, должен много думать, много знать, много работать” (курсив наш – А.Ф.)» [144, с. 112]. Н.К. Крупская призывала педагогов выстраивать так учебно-воспитательный процесс, чтобы ребенок стремился добывать знания и применять их, помогая в этом своим товарищам [144, с.113]. Она настаивала на необходимости строить педагогический процесс на основе субъект-субъектных отношений, привлекать ребенка «к делу преподавания» [144, с. 117]. Любопытно, что видная большевичка обнаруживала положительный опыт управления педагогическим процессом в западноевропейской школе. Она акцентировала внимание читателей на очень важной теме – вовлечении широких групп населения в процесс организации народного образования. В качестве примера подобного передового опыта педагог приводила образовательные учреждения в США, где, по её мнению, развитие системы образования было на порядок выше, нежели во Франции или Бельгии. Два совершенно различных метода, утверждала Н.К. Крупская: «в Америке – свободная инициатива, широкий интерес населения, выборное начало, в Европе – все по предписанию министерства, по указке, мертвечина» [144, с. 486].

Нельзя не заметить, что Н.К. Крупская неоднократно обращалась в журнале «Свободное воспитание» и «Просвещение» к анализу опыта современной ей западной школы. В статьях («О школьном самоуправлении», «Два типа организации школьного дела», «Дух времени в немецкой народной школе», «О постановке народного образования в Северной Америке и Западной Европе» и др.) марксистка достаточно высоко оценивала прогрессивные черты американской школы. Этот факт объясняется, на наш взгляд следующим: в США антропоцентристское мировидение, будучи кристаллизацией частнособственнических отношений, формировалось наиболее успешно, в следствие чего антропоцентристский идеал воспитания становился доминирующим).

Н.К. Крупская весьма высоко оценивала те практики, которые начали складываться в западном образовании. Так, в ее статье «О школьном самоуправлении» позитивно интерпретировался педагогический опыт, полученный в Америке на исходе XIX в., а потом в Швейцарии и Германии. В этой связи она писала о необходимости в России *«привлечь детей к организации школьного дела, пробудить в этом направлении их самодеятельность»* (курсив автора – А.Ф.). Данный тезис проистекал из марксистского идеала личности, включающего самодеятельность (понимаемую как свободное проявление личностью своих сил и способностей) в качестве ключевой характеристики «человека воспитанного». В другой своей статье «Воспитывающая община» она представляла русским читателям педагогического журнала опыт «одной цюрихской школы» и мысли педагога Лангермана, автора книги «Воспитывающее государство». С одобрением Н.К. Крупская цитировала следующий текст, описывавший деятельность детей по созданию сада: «Каждая отдельная воля готова была к творческой работе, напрягающей все силы, и воля всех была направлена к одной цели – созиданию общими усилиями сада» [144, с. 366]. Она обращала внимание читателей педагогического журнала на два момента: готовность каждого индивида к *творчеству* и *общие цели в интересах всех*. Тем самым марксистский автор стремился соединить в одну непротиворечивую

систему интересы личности и общества, обозначая как предпочтительную ту ценностную систему, которую мы именуем дуалистической.

То, что публикации авторов-социалистов не были обойдены вниманием читающей публики и побуждали её изучать содержание книг авторов из данного общественно-политического лагеря, говорят отзывы на них в педагогической периодической печати. Так, автор журнала «Для народного учителя» И. Казанцев, анализируя литературу по воспитанию и образованию, отмечал, что «во всех этих книгах проводится одна идея: человек должен иметь неотъемлемое право на продукты собственного труда» [20, 1907, №3, с. 9]. И. Казанцев отмечал, что идеал личности, рисуемый социалистами, сводился к следующему – «сам человек имеет право на продукты труда, но этим самым должно определяться такое поведение, чтобы человек был господином и хозяином только для себя, а отношение к другим он должен строить на равенстве, братстве, справедливости, свободе» [20, 1907, №3, с. 10]. Завершая свое изложение идеала воспитания социалистов, автор подчеркивал, что, по их мнению, это позволит создать «такой общественный строй, при котором личность должна быть вполне автономна, пользоваться правом неприкосновенности, свободой слова, собраний, союзов и пр.» [20, 1907, №3, с. 10].

Ряд большевистских авторов публиковал свои размышления об идеале воспитания в периодических изданиях, которые формально не обозначали себя как педагогические. Например, А.В. Луначарский размещал свои статьи не только в журнале «Образование», но и в легальном большевистском журнале «Вестник жизни» (издание в 1906 – 1907 гг. позиционировало себя как «научный, литературный и политический журнал»). В нем были напечатаны тексты А.В. Луначарского «Пролетарская этика», «Этика и марксизм» и др. Будущий большевистский нарком просвещения, в частности, объяснял читателям, что «нравственный идеал пролетариата по форме своей совпадает с идеалами всех революционных классов прошлого, хотя значительно отличается от них по существу, подымая их на высшую ступень и внося в старые идеалы свободы, равенства и братства – новое углубленное содержание» [152]. А.В. Луначарский сообщал читателям антиценности и ценности марксистского идеала.

Антиценности: «нищета, невежество, рабство и эксплуатация». Полярны им, соответственно: «наука, общее благосостояние, свобода, равенство и братство» [152]. И хотя этот журнал не был нацелен непосредственно на педагогическую аудиторию, он способствовал распространению среди педагогической общественности представлений о качествах личности, рассматривавшейся марксистами в качестве цели воспитания.

Авторы педагогических изданий и их аудитория имела возможность познакомиться с изложением марксистской позиции по вопросу об идеале воспитания также в работах другого крупного социал-демократа А.А. Богданова («Собирание человека», «Цели и нормы жизни», «Проклятые вопросы философии»). Второй из названных текстов был опубликован в журнале «Образование», а два остальных – в московском журнале «Правда». В 1905 г. все три статьи вышли отдельным сборником, что помогло их распространению среди лиц, размышлявших о роли воспитания в социокультурном развитии человечества. В статье «Цели и нормы жизни» А.А. Богданов представил объяснение происхождения традиционализма. Описывая архаичные времена и фиксируя нежелание людьми далекого прошлого перемен, он писал: «изменения эти бесконечно чаще губительны, чем полезны жизни; они нарушают сложившееся равновесие жизни» [92, с. 56]. Представляя читателю исторический очерк формирования социальных норм (включая мораль), он утверждал, что «обязательность нравственных норм есть только исторически-преобразованная форма общественного принуждения» [92, с. 72]. Марксист пояснял: «Человек повсюду стал наталкиваться на принудительные границы, повсюду стал чувствовать над собою власть внешних норм, не им установленных...» [92, с. 76–77]. Эти нормы, соглашался Богданов, конечно, необходимы, поскольку обеспечивают сохранение жизни «среди противоречий стихийного развития» [92, с. 81]. Но при этом он подводил читателя к тезису о том, что лишь преодоление противоречий стихийного развития позволит создать условия для гармоничного жизнеустройства и освободит от принудительного воздействия внешних норм. В результате, утверждал Богданов, возникнут новые нормы – «нормы

целесообразности» – которые будут «свободны и от принудительности, и от консерватизма прежних» [92, с. 94]. Тем самым мыслитель-марксист обосновывал исторически преходящий характер морали – тезис, разделявшийся основоположниками марксистского учения. Он пояснял: «Нормы целесообразности представляют выбор цели самому человеку» [92, с. 95]. Указывая на принципиальное отличие «норм целесообразности» от традиционных норм, Богданов постулировал: «Нормы целесообразности всецело *подлежат критике* опыта, нормы принуждения *требуют себе господства и над этой критикой*» [92, с. 96]. Эти нормы могут восторжествовать, понимали читатели, в результате «*социально-согласованной борьбы за счастье*» [92, с. 98] в обществе, в котором максимум «жизни общества как целого» совпадает с максимумом жизни его отдельных частей и элементов – личностей» [92, с. 98]. Это приведет, писал Богданов, к «*освобождению* человеческой деятельности» [92, с. 101]. Таким образом, в процессе и посредством анализа социально-исторического развития человечества, противоречий социально-антагонистического общества, трансформации социальных норм А.А. Богданов убеждал читателя в реалистичности идеала марксистов, который трактовался им так: общество всеобщей кооперации для всеобщего развития, в котором «отношения людей определяются нормами целесообразности» [92, с. 107]. Поясним, что когда Богданов говорил о данных нормах, то имел в виду те, которые сознательно избраны людьми на научной основе, а не приняты ими по принуждению в силу традиции или авторитета предков. Благодаря социальным трансформациям, утверждал он, появятся, как массовый социальный тип, личности, соединенные товариществом, заключающемся в «единстве цели, свободно – без всякого принуждения – поставленной себе людьми и выходящей за пределы личных интересов каждого из них» [92, с. 111]. В их взаимопомощи, писал Богданов, будут преобладать не сострадание, а сорадование [92, с. 111]. В идеале марксистов, разъяснял он, нет места конкуренции, индивидуалистическим чувствам, противопоставлению одной личности другой [92, с. 131]. Этот идеал, заключал свою статью А.А. Богданов, может быть достигнут в таком обществе, «которое

своей социальной формой будет иметь товарищеское сотрудничество, своими рамками – границы человечества» [92, с. 135].

Теоретические построения авторов-марксистов и их выводы негативно воспринимались консервативной частью общества, что отражалось на страницах, прежде всего, ведомственной педагогической периодики. Причиной тому было не только намерение социал-демократов осуществить задачи воспитания в тесной связи с радикальной трансформацией общества, но и их интернационализм, воспринимавшийся определённой частью общества как непатриотическая позиция. Для примера обратимся к публикациям журнала «Вестник Оренбургского учебного округа». В №1 и №2 издания за 1915 год была опубликована статья главного редактора журнала М.А. Миропиева «Необходимость обоснования русской школы на национальных началах». Погрузившись на первых страницах публикации в историю национального вопроса в древности и обосновывая важность национального характера воспитания, автор активно критиковал сторонников космополитизма, самыми опасными из которых он считал социалистов. Последние, по его мнению, стремились к осуществлению весьма сомнительных воспитательных идеалов. В этом-то, по мнению М.А. Миропиева, и состояла проблема российского образования начала XX в.: «мы не даем себе труда разобраться в своих взглядах и выработать стройное мирозерцание, а позволяем уживаться в своих мозгах разным и даже диаметрально-противоположным убеждениям» [12, 1915, №1, с. 3]. Далее автор рассуждал о «социализме», который «стремясь к скорейшей реализации своих чаяний, допускает целый ряд грубых ошибок, которые извращают в нем все идейное и приводят к целому ряду вредных в общественно-государственном отношении заблуждений» [12, 1915, №1, с. 2–3].

Консервативный автор пояснял: социалисты не считаются с фактами и действительностью, так как излишне увлечены мечтами и теорией, «мило улыбающимся миражом» [12, 1915, №1, с. 3]. М.А. Миропиев считал, что равенство, пропагандировавшееся социалистами, частично является недостижимой философской теорией, частично – заимствованными у христианства принципами (хотя автор замечал, что это сходство является лишь кажущимся). С христианской

точки зрения, рассуждал он, все люди равны перед Богом, с точки зрения естественной природы личности – «одни талантливы и даже гениальны, а другие дегенераты, идиоты, безвольны и даже от природы, как бы, назначены преступниками» [12, 1915, №1, с. 3]. Перечисленные суждения позволяли автору назвать социалистическое стремление к равенству «вредной мечтой» [12, 1915, №1, с. 4]. Идеал личности, представлявшийся социалистами, являлся, по его мнению, абсолютно ложным в том числе и потому, что «объявил себя заклятым врагом национального чувства и патриотизма» [12, 1915, №1, с. 6].

Продолжая рассуждения, М.А. Миропиев приводил очевидный, по его мнению, довод о вреде социалистического воспитания – «зверские» способы достижения его целей. В качестве примера педагог напоминал о попытках прихода социалистов к власти в различных государствах. Он утверждал: кровавый террор, насилие, агрессия, угрозы – вот небольшая часть того, что прививает социализм подрастающему поколению [12, 1915, №1, с. 8].

Латентная или явная дискуссия, которая велась в педагогической периодической печати, о характере идеала воспитания, побуждала отдельных ее участников к поиску такого его варианта, который был бы способен примирить в сознании воспитанника интересы индивида и социума. В пользу такового высказывались не только уже упомянутые нами лица, оставившие заметный след в отечественной педагогике (С.Т. Шацкий, В.П. Вахтеров), но и «простые» авторы, чье педагогическое наследие мы не обнаружим в сокровищнице российской педагогической культуры. Тем не менее, именно появление таких педагогов и общественных деятелей говорит о важных изменениях в педагогическом сознании россиян. Например, в журнале «Эхо средней школы» мы обнаруживаем статью Д.В. Роймана «Краткое содержание бесед о задачах общего образования». В ней отмечалось, что в отечественном воспитательном пространстве «перед личностью вырастает новая задача – необходимость выработки прочного и ясного общественного идеала». При характеристике его автор писал: личности «необходимо известное *самоограничение, гармонизация потребностей* в расчете на *общее счастье* (курсив наш – А.Ф.)». С одной стороны, такое представление о

человеке воспитанном» соответствовало стремлению редакции журнала во главе с И.Г. Цатурьяном реализовать «... бесповоротное искреннее проведение принципов полного уважения к живой личности воспитанника и воспитателя, полной автономности школы и демократизации воспитания ...» [71, 1906, №1, с. 2]. Но, с другой, автор шел дальше вышеназванного намерения. Он ратовал за идеал, умеряющий крайности социо- и антропоцентризма. С помощью этого, полагал Д.В. Ройтман, может также «уничтожиться роковая и типичная для нас вражда отцов и детей, результат коллективного эгоизма старшего поколения» [71, 1906, №1, с. 2].

Другим примером поиска меры между полярностями, синтеза обоих мировидений выступали и размышления процитированного нами ранее А. Шкарвана. В своих «Мыслях о воспитании», она выступал не только за предоставление ребенку свободы, но и указывал на важность для ребенка традиционных ценностей. Среди прочих он постулировал важность долга – «священного понятия», которое должно не позволить «растить модернизированных дикарей» [54, 1907/1908, №9, с. 36–37]. Воспитание, убеждал читателей журнала А. Шкарван, должно сводиться к тому, что детей надо учить так, чтобы «не только им было хорошо, но чтобы и другим было хорошо от них на земле» [54, 1907/1908, №9, с. 37]. Важное значение А. Шкарван отводил религиозному воспитанию, которое формирует счастливого человека, исполняющего свое предназначение перед Богом. Ценности, которые формировала религия, писал он, – трудолюбие, скромность, воздержание, *умение сокращать свои личные потребности до минимума в пользу любовной помощи людям* – составляли собой ту ценностную систему, которую следует предложить воспитаннику [54, 1907/1908, №9, с. 41].

В условиях Первой мировой войны дискуссия об идеале воспитания приобрела новый виток. В условиях военного конфликта с Германией и ее союзниками среди сторонников соборного идеала воспитания усилились призывы к воспитателям стоять на страже традиционного социоцентризма. Это было обусловлено тем, что ряд положений об идеале воспитания антропоцентристы

заимствовали именно из немецкого педагогического опыта. Критика «слепого» калькирования инокультурных педагогических образцов находила свое отражение как в отдельных статьях на страницах педагогических периодических изданий, так и в специально подготовленных педагогических изданиях.

Так, в сборнике статей «Научная педагогика и русская школа» член Совета Министра народного просвещения, профессор Императорского Юрьевского университета, попечитель Виленского учебного округа В.Г. Алексеев, неоднократно выражавший свои взгляды на страницах педагогической периодической печати, отмечал, что «в наступившую пору неотложной и напряженной работы по устройению школьного дела» от педагогического сообщества требовалось не переоценивать зарубежный опыт, тщательно проверяя «применимость данных западно-европейской педагогической мысли к насаждению русских идеалов» [232, с. 122]. Педагог считал, что безосновательное обращение к иностранным идеям и их повсеместное распространение на территории Российской империи не приносило значительных результатов. Вследствие этого, продолжал свои размышления автор, «критерий такой применимости всегда надо искать в работах русских педагогических авторитетов» [232, с. 122]. Таким образом, по мнению В.Г. Алексеева, идеал воспитания должен базироваться на «великих государственных и народных ценностях: христианской нравственности, государственной мощи, народного здоровья, богатства и экономической независимости» [232, с. 123].

Свой взгляд на «национальный идеал» как цель воспитания и, в этой связи, на логику воспитательной деятельности высказал С.Т. Шацкий. Он предлагал следующие этапы последней: воспитываем, «сперва, индивидуальность» ребенка, «выражаясь попросту, русака, затем – как члена русского государства, и, наконец, как общечеловека» [8, 1915, №4, с. 18]. То есть, план «национального воспитания» должен был, по его мнению, соответствовать следующей формуле – «сперва идея племенной солидарности, затем – национальной (имелась в виду принадлежность к «нации-государству», «политической нации» – А.Ф.) и, наконец, общечеловеческой» [8, 1915, №4, с. 18].

Нельзя не заметить, что авторы педагогической периодики в годы Первой мировой войны, как правило, не вставали на позицию «квасного патриотизма» и не впадали в тотальное отрицание западной педагогической культуры. К примеру, на страницах педагогических журналов признавалось, что немецкая педагогика направлена на воспитание «в высшей степени ценных, хороших и необходимых качеств в мирной культурной жизни», таких как «дисциплина», «гражданский долг», «упорство в труде» и «настойчивое стремление достичь намеченной цели» [20, 1917, №1, с. 5]. Автор журнала мог напомнить читателям, что личностные качества, на формирование которых обращала внимание немецкая педагогика, очень важны как в условиях войны, так и в мирное время. Отмечалось, что во все времена индивиду необходимы «громадное напряжение воли, заставляющее подавлять страдания и физическую усталость, строгое сознание долга и ответственности» [8, 1915, №8, с. 62–63].

Первая мировая война сделала для воспитателей крайне важным вопрос о соотношении понятий «национализм» и «патриотизм». Им задавались авторы различных педагогических периодических изданий, включая провинциальные. К примеру, в журнале «Просветительское дело в Азиатской России», издаваемом Маньчжурским педагогическим обществом, была опубликована статья М.К. Костина «Патриотизм и национализм, их отношение к войне и педагогии». Её автор, рассуждая о различиях в содержании понятий, писал о потенциальной опасности национализма (особенно его крайних форм) для воспитания подрастающих поколений. В этой связи автор обращал внимание читателя на то, каким должно быть национальное воспитание, ориентированное на традиционные национальные ценности, особенно, в условиях войны. По мнению М.К. Костина, школа, «как средство передачи культурных ценностей нации», формирующее её воспитательный идеал, «нравственно обязана для блага всего человечества сохранять себя и развиваться в своей национальной самобытности, коллективной индивидуальности» [48, 1915, кн. 7, с. 740–741]. Обосновывавшийся М.К. Костиним идеал, с одной стороны, включал принцип индивидуализации: «образование и воспитание – как в методах, так и содержании – должны вполне

соответствовать особенностям психо-физической организации воспитываемого» [48, 1915, кн. 7, с. 741]. А, с другой, продолжал М.К. Костин, воспитание должно быть коллективным, т.е. национально-патриотическим, «в духе нации, именно ее языка, характера, верований, обычаев, преданий, истории, культурных задач и духовного творчества, и вести к национальному самосознанию, к любви и преданности нации» [48, 1915, кн. 7, с. 741].

Дискуссия о том, в чем заключается подлинный «патриотизм», противоречит ли он такой ценности как «интернационализм», тождествен ли он «национализму», не успела развернуться на страницах педагогической периодики в полной мере к 1917 г. Социальные потрясения 1917 – 1920 гг. привели к тому, что на территории новой отечественной государственности – РСФСР – эта проблема была разрешена директивным способом.

Однако обсуждение данного вопроса привнесло дополнительные краски в заинтересованный разговор авторов и читателей педагогических журналов о характере идеала воспитания и путях его достижения в образовательной практике. В нем в полной мере отразилась приверженность субъектов дискуссии к разным парадигмам воспитания (социоцентристской и антропоцентристской), а также поиски в направлении дуалистического идеала. Нам не удалось обнаружить в статьях авторов педагогической периодики какой-либо целостной модели воспитания, предлагаемой ими. Полагаем, это было связано не с тем, что таковая отсутствовала в сознании педагогов, а с особенностями литературной формы (журнальная статья) и спецификой тогдашних журналов (практически все они были рассчитаны не только на ученых-педагогов и педагогов-практиков, но и на «широкую общественность»).

Предлагая читателям педагогической периодики формировать у воспитанников то или иное мировидение, её авторы чаще всего обосновывали систему ценностей, цель воспитания и средства ее реализации в учебно-воспитательном процессе, кристаллизованные в педагогической культуре социо-или антропоцентристского типа. Вместе с тем, в период 1905 – 1917 гг. более заметным становилось присутствие педагогической позиции, идейно-ценностную

основу которой мы вправе обозначить как дуалистическую. На нее обращали внимание как издатели педагогической периодики, так и ее читатели. В частности, журнал «Просветительское дело в Азиатской России», освещая педагогическую дискуссию, состоявшуюся на Третьем Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике (2–5 января 1916 года, Петроград), особо выделил выступление профессора А.Ф. Лазурского (того самого ученого, который, как мы упоминали ранее, предложил одну из первых типологий идеалов воспитания). А.Ф. Лазурский ставил в своей речи риторический вопрос: «Действительно ли запросы личности и интересы общества непримиримы по своей природе или можно найти синтез» [48, 1916, №3–4, с. 137]? Отвечая на него, он говорил: цель воспитания – «примирить индивидуалистическую педагогику с коллективистической», что позволит осуществить «полное всестороннее развитие личности в обществе и через общество сообразно ее индивидуальным задаткам» [48, 1916, №3–4, с. 138]. Характерно, что обозреватель дальневосточного русского педагогического журнала П.И. Березин соглашался с позицией А.Ф. Лазурского, полагая, что именно такая педагогическая позиция наиболее продуктивна с точки зрения интересов и личности, и общества. При этом автор журнала справедливо заключал: «Несмотря на то, что уже с давних пор делались довольно успешные попытки примирить личность с обществом, многие до сих пор в вопросе об отношении индивидуума к социальному целому продолжают впадать в крайности» [48, 1916, №3–4, с. 138].

Тем не менее, авторы педагогической периодики (А.А. Богданов, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и др.), формулировавшие с большей или меньшей четкостью дуалистический идеал воспитания, заложили основу для развития этой идеи уже в период истории отечественного образования, начало которому положила Великая Российская революция 1917 – 1920 гг.

Выводы по главе 2

Обсуждение идеала воспитания авторами педагогической периодики рубежа XIX – XX вв. осуществлялось в обществе, чье педагогическое сознание и образовательное пространство оказались подвержены влиянию модернизационных процессов. Авторы публикаций формулировали свое педагогическое кредо, находясь вместе со своими соотечественниками в ситуации социокультурного транзита. Продвижение России по пути от традиционного к современному (модерному) обществу сопровождалось столкновением ценностей противоположных типов. Педагоги, ученые, общественные деятели, являвшиеся авторами журнальных статей, как и их читатели, обычно разделяли одну из систем ценностей – социоцентристскую или же антропоцентристскую – бывшие ориентирами для формулирования ими идеальной цели воспитания. Вместе с тем, разлом образовательного пространства, вызывавший у части духовной элиты и представителей педагогического сообщества неприятие ввиду своей опасности для успешного поступательного развития страны, побуждал к предложению со страниц печати идеала воспитания дуалистического характера.

Органы педагогической печати отличались как по своему учредителю (официальная структура: орган государственного управления, образовательное учреждение и др.; частное лицо/группа лиц), так и по идейно-политическим ориентациям (консерватизм, либерализм, социализм). Взгляды большинства авторов официальных/ведомственных периодических изданий на идеал как на цель воспитания в наибольшей мере соответствовали консервативной идеологии. Как следствие, они выражали педагогическую позицию, квалифицируемую нами как социоцентристскую. Соответственно неофициальные педагогические издания в большей степени были открыты для публикации авторов, разделявших либеральную и социалистическую идеологии. Их авторы прокламировали системы ценностей и идеал воспитания, определяемые нами как антропоцентристские или же дуалистические. Однако редакции педагогических периодических изданий не были закрыты и для публикации точек зрения авторов, имевших отличную от редакционной ценностно-мировоззренческую картину мира.

В рамках дискуссии об идеале воспитания, которая явно или латентно велась на страницах педагогической периодики, обнаруживаются два периода: 1) 1890-е – 1905 гг., 2) 1905 – 1917 гг. В первый период в педагогических поисках авторов легальных изданий не обнаруживается актуальный политический контекст. В хронологических рамках второго периода – дискуссии открыто или закамуфлировано приобретали политическую окрашенность, обусловленную альтернативными представлениями педагогов о будущем России.

Авторы, ратовавшие за ориентацию воспитания на социоцентристский идеал, предлагали для присвоения воспитанниками систему ценностей, включавшую в себя, прежде всего, такие фундаментальные мотивы жизнедеятельности как «государство», «взаимовыручка», «самопожертвование», «стабильность». Их оппоненты, формулировавшие в своих статьях в качестве цели антропоцентристский идеал, полагали как долгосрочные жизненные ориентиры «самостоятельность», «инициатива», «творчество», «свобода» и др. Идеал антропоцентристов предполагал воспитание личности инициативной, открытой новшествам, готовой эффективно трудиться. Отдельные авторы, осознав ограниченность возможности того, что на основе полярных мировидений можно сформировать субъекта поступательного развития России, начинали формулировать дуалистический идеал. В нем сочетались личностные качества, присущие субъекту культуры модерни (стремление к индивидуальной свободе и уважение права на нее других) с качествами субъекта традиционного общества (учет интересов общества/общины/государства).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В российском обществе вообще и педагогическом сообществе, в частности, еще на исходе минувшего XX в. завязалась дискуссия о том, какой идеал может рассматриваться как цель воспитания субъекта восхождения России на новую ступень ее развития. Данная дискуссия не утихает и по прошествии первых десятилетий XXI в., что делает ретроспективный анализ аналогичных дебатов, происходивших в среде наших соотечественников на изломе двух других столетий (XIX – XX) ценным не только для ученых, но и для педагогов-практиков, организаторов национального образования. Заинтересованный разговор об идеале воспитания и ценностях, подлежащих присвоению новыми поколениями россиян, велся на изломе XIX – XX вв. на страницах педагогической периодической печати. Последняя играла, прежде всего, роль площадки, на которой шел обмен мнениями, и коммуникатора, соединявшего педагогическую науку и образовательную практику. Обращение к анализу функционирования этого историко-педагогического феномена дает пищу для размышлений современных педагогов как о возможностях педагогической периодики, так и о характере того идеала, на который следует сфокусировать воспитание детей и молодежи, живущих, как и их предки полтора столетия назад, в беспокойном и транзитивном мире. Однако, несмотря на актуальность данного историко-педагогического сюжета, он не получил в педагогической историографии достойного отражения.

В этой связи нами была определена цель исследования, заключавшаяся в концептуальном описании и целостном представлении результатов процесса формулирования и обсуждения идеала воспитания авторами отечественных педагогических периодических изданий рубежа XIX – XX веков. Для достижения указанной цели был поставлен и решен ряд исследовательских задач.

Первая задача диссертации заключалась в выявлении сущностных черт идеала воспитания как феномена педагогического сознания. В результате ее решения было получено новое научное знание о содержании понятия «идеал воспитания», уточнена его взаимосвязь с рядом понятий, отражающих воспитательный процесс («педагогическая культура», «педагогическое сознание»,

«парадигма воспитания»).

Решая вторую задачу, которая заключалась в установлении генезиса идеала воспитания, выдвигавшегося для обсуждения авторами педагогической периодики рубежа XIX – XX вв., нами было обнаружено влияние модернизационных процессов в обществе на состояние отечественного педагогического сознания, на продуцирование его носителями идеала воспитания. Этот результат стал возможен благодаря применению трансдисциплинарной методологии, соединивший в себе, прежде всего, теорию модернизации общества и образования, культурно-генетический метод и мир-системный подход. Её применение позволило нам утверждать, что формулирование идеала воспитания авторами педагогической периодической печати конца XIX – начала XX веков происходило в процессе модернизации России – перехода из традиционного в современное (модерное) общество. Данная политика, начатая Петром I, приобрела догоняющий, избирательный и имперский характер, что имело далекоидущие последствия для отечественного образования. Она предопределила: а) активное заимствование западных образцов педагогической культуры, ценностей и идеала; б) усечённое перенимание инокультурного материала; в) выдвижение формальным образованием Империи на высшую ступень ценностной системы воспитанников интересов державы, укрепления ее военной мощи. Кроме того, вследствие избирательного характера модернизационных усилий государства авторы педагогической периодики (как и всё педагогическое сообщество) оказались в ситуации раскола отечественного педагогического сознания, одна часть носителей которого разделяла заимствованную западную педагогическую культуру, а другая – автохтонную традиционную. Представители первой культуры разделяли антропоцентристский идеал воспитания (структурируемый интересами индивида), а второй – социоцентристский (нацеливающий на формирование личности, отдающей приоритет интересам социальной целостности). Руководствуясь стремлением ликвидировать данный раскол и разлом отечественного образовательного пространства на два (традиционное и модерное) педагоги, мыслители и общественные деятели стали вести поиск идеала, который бы

позволил соединить расколото педагогическое сознание. Искомый идеал в диссертации квалифицируется как дуалистический (соединяющий обе полярности). Таким образом, для обсуждения в педагогической периодической печати на рубеже XIX – XX вв. могли быть представлены все три типа идеала воспитания.

Решая третью задачу, состоящую в установлении роли педагогической периодической печати в определении идеала воспитания в качестве одной из основных проблем образования в условиях модернизации общества конца XIX – начала XX вв., мы уточнили существующие научные представления о роли педагогической периодики в выражении и представлении идеала воспитания педагогической общественности, доведении позиции ученых и общественных деятелей до сведения современников. Нами было установлено, что в дореволюционный отрезок отечественной истории выходило более 250 педагогических периодических изданий, почти половина из которых – в столице Империи. Выполняя информационную функцию, они доносили до читателей информацию об отечественном и зарубежном опыте в области обучения и воспитания, а также о инновационных педагогических методах. В рамках интерактивной функции они вовлекали аудиторию в дискуссию об идеале воспитания модернизируемого общества, побуждая педагогов, воспитателей и представителей общественности к активным дебатам о прошлом, настоящем и будущем образования в стране. Осуществляя ценностно-ориентационную функцию, педагогическая периодика публиковала на своих страницах статьи авторов, разделявших различные ценностные системы, структурировавшиеся либо интересами социальной целостности, либо индивида. Культуроформирующая функция исполнялась ею посредством трансляции идей, идеала и ценностей, составлявших собой структурные элементы педагогической культуры различных типов, побуждавшей читателей к размышлениям и выбору собственной педагогической позиции. Наконец, выполнение стимулирующей функции проявлялось в иницировании субъектов образования к применению лучших практик, определению путей совершенствования учебно-воспитательного

процесса. При этом нами была установлена взаимосвязь правового статуса педагогического издания, идейно-политических предпочтений его редакции, с одной стороны, и отбора статей по теме идеала воспитания и иной актуальной педагогической проблематике, с другой.

Для решения четвертой задачи исследования, состоявшей в обнаружении результатов влияния столкновения ценностей модернизации и традиционализма, социально-политических потрясений на педагогические позиции авторов публикаций об идеале воспитания, представленные в педагогической периодике рубежа XIX – XX вв, нами было проанализировано содержание шестидесяти четырех педагогических периодических изданий того времени. В результате было установлено, что рубежом годом с точки зрения усиления влияния социально-политической ситуации в стране на содержание статей периодической печати и остроту подачи материала, описывавших ценностную основу идеала как цели воспитания, стал 1905 г. Начавшаяся Первая русская революция придала общественно-педагогической дискуссии политическую остроту и актуальность. На этом основании выделяются два периода в процессе обсуждения авторами педагогической периодики идеала воспитания: 1890-е – 1905 гг.; 1905 – 1917 гг. Во втором из выделенных нами периоде авторы «официальных/ведомственных» журналов преимущественно предлагали читателям в качестве цели воспитания идеал социоцентристского характера (в авторитарной или соборной его версии). То есть они занимали чаще всего традиционалистско-консервативную позицию. Авторы же «неофициальных» изданий, не связанные корпоративной дисциплиной, публиковали на своих страницах более широкий спектр мнений относительно того идеала воспитания, на приближении к которому следовало сконцентрировать усилия отечественного образования. Эти журналы, предоставляя периодически свои страницы оппонентам, публиковали статьи авторов, разделявших либо одну из версий антропоцентристского идеала (либерального или марксистского, социалистического), либо стремившихся предложить читателям дуалистическую систему ценностей (соборно-либеральную; либерально-почвенную; большевистского варианта марксизма).

Социоцентристский идеал ориентировал воспитание на присвоение детьми и молодежью таких ценностей как «государство», «самопожертвование», «взаимовыручка», «общие интересы», «стабильность». Полярный ему антропоцентристский идеал нацеливал воспитательный процесс на присвоение индивидом, прежде всего, следующих ценностей: «индивидуальная свобода», «инициативность», «эффективность», «частная собственность», «развитие». Представленный в педагогической периодической печати дуалистический идеал (лишь обозначившийся в самом общем виде), ориентировал субъектов воспитания при выборе и оценке поведения или события исходить из равноценности интересов личности и социальной целостности. Данный идеал исходил из того, что в качестве регулятора ценностно-смысловой организации жизненного пространства личностью должна приниматься идея, что социум есть основа прочности устоев жизни, в рамках которых индивид имеет право на самоосуществление.

Решение вышеназванных задач позволяет утверждать, что цель исследования достигнута.

Перспективы дальнейших исследований проблемы, заявленной в диссертации, связаны с определением взаимосвязи идей, высказывавшихся в педагогической периодике на рубеже XIX – XX вв., с отечественной педагогической мыслью предшествовавшего периода: XVIII – последней трети XIX в. Это позволит глубже понять не только позицию авторов педагогических журналов конца XIX – начала XX вв., но и установить преемственность в дискуссии об отечественном идеале воспитания.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

Источники

Нормативно-правовые акты

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/18312/>.
2. Указ Президента РФ от 09.11.2022 N 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>.
3. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046>.
4. Указ Президента Российской Федерации от 19.12.2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (в редакции указов Президента Российской Федерации от 06.12.2018 № 703, от 15.01.2024 № 36). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512>.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/36698>.
6. Федеральный закон от 25.12.2023 № 685-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 2 Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202312250094>.
7. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся». [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://publication.pravo.gov.ru/document/view/0001202007310075>.

Периодическая печать

8. Вестник воспитания: научно-популярный журнал для родителей и воспитателей. – Москва, 1890–1917.
9. Вестник знания: ежемесячный иллюстрированный литературный и популярно-научный журнал с приложениями для самообразования. – Санкт-Петербург, 1903–1918.
10. Вестник народного образования: ежемесячное информационное и справочное издание по вопросам общеобразовательной и профессиональной школы первых двух ступеней, дошкольного и внешкольного образования, образования учащего персонала, самообразования и библиографии. – Санкт-Петербург, 1911–1916.
11. Вестник образования и воспитания: научно-педагогический журнал, издаваемый при Казанском учебном округе. – Казань, 1914–1916.
12. Вестник Оренбургского учебного округа: научно-педагогический журнал. – Уфа, 1912–1915.
13. Вестник Политехнического общества, состоящего при Императорском Техническом училище. – Москва, 1905–1919.
14. Вестник семьи и школы: журнал для родителей, воспитателей и педагогов. – Уфа, 1910–1911.
15. Вопросы народного образования: ежемесячный журнал, издаваемый Санкт-Петербургским обществом грамотности. – Санкт-Петербург, 1912–1913.
16. Воспитание и обучение: ежемесячный педагогический журнал. – Санкт-Петербург, 1890–1915.
17. Гимназия: ежемесячный журнал филологии и педагогики. – Ревель, 1888–1895.
18. Голос средне-учебных заведений: еженедельный журнал. – Санкт-Петербург, 1906.

19. Городской и сельский учитель: педагогический журнал. – Симбирск, 1894–1899.
20. Для народного учителя: орган народного учительства. – Москва, 1907–1917.
21. Ежегодник внешкольного образования. – Москва, 1907-1910.
22. Ежегодник народной школы. – Москва, 1908.
23. Женское образование: педагогический листок для родителей, наставниц и наставников, издаваемый при Санкт-Петербургских женских гимназиях. – Санкт-Петербург, 1876–1891.
24. Жизнь и школа: еженедельный общественно-политический, педагогический журнал. – Саратов, 1906.
25. Журнал министерства народного просвещения – Санкт-Петербург, 1834–1917.
26. Западно-русская начальная школа: ежемесячный педагогический журнал. – Киев, 1906–1907.
27. Записки Императорского Новороссийского университета. – Одесса, 1867–1913
28. Записки учителя: педагогический и семейный журнал. – Москва, 1881–1885.
29. Известия по народному образованию. – Санкт-Петербург, 1904– 1917.
30. Известия Совета Всероссийского педагогического общества: профессиональный учительский журнал. – Петроград, 1915–1917.
31. Кубанская школа: общественно-педагогический журнал. – Екатеринодар, 1914–1917.
32. На рубеже. Общественно-литературный сборник. Издание кружка киевских учащихся. – Киев, 1906.
33. Народное образование: ежемесячный педагогический журнал. Издание Училищного совета при Святейшем Синоде. – Санкт-Петербург, 1896–1916.

34. Народное образование в Виленском учебном округе: приложение к Циркуляру по Виленскому учебному округу. – Вильна, 1901–1915.
35. Народный учитель: двухнедельный журнал профессиональный и общественно-политический. – Кишинев; Киев; Москва, 1906–1916.
36. Начальное обучение: приложение к Циркуляру по Казанскому учебному округу. – Казань, 1901–1917.
37. Обновление школы: педагогический журнал. – Санкт-Петербург, 1911–1915.
38. Образование: педагогический, литературный и научно-популярный журнал. – Санкт-Петербург, 1892–1909.
39. Педагогическая мысль: издание Коллегии Павла Галагана. – Киев, 1904–1905.
40. Педагогический вестник Московского учебного округа. Средняя и низшая школа. – Москва, 1911–1917.
41. Педагогический еженедельник: издание журнала «Гимназия». – Ревель, 1893–1900.
42. Педагогический листок: журнал для воспитателей и начальных учителей. – Москва, 1871–1917.
43. Педагогический сборник, издаваемый при Главном управлении военно-учебных заведений. – Санкт-Петербург, 1864–1918.
44. Педагогическое обозрение: периодическое издание для учителей средней и начальной школ, родителей и воспитателей. – Москва, 1912–1915.
45. Педагогическое дело: периодическое издание Гродненского педагогического общества. – Гродно, 1911–1914
46. Полтавские епархиальные ведомости: двухнедельное издание. – Полтава, 1863–1917.
47. Природа и школа: еженедельный журнал. – Санкт-Петербург, 1906.
48. Просветительное дело в Азиатской России: ежемесячный педагогический журнал, издаваемый Маньчжурским педагогическим обществом. – Харбин, 1913–1917.

49. Просвещение: журнал Московского областного отдела Лиги образования. – Москва, 1907.
50. Профессиональное образование: журнал, издаваемый Отделом промышленных училищ Министерства народного просвещения. – Петроград, 1915–1917.
51. Русский начальный учитель: ежемесячный журнал. – Санкт-Петербург, 1880–1911.
52. Русская школа: общепедагогический журнал для школы и семьи. – Санкт-Петербург, 1890–1917.
53. Сборник Харьковского историко-филологического общества. Труды педагогического отдела. – Харьков, 1893–1902.
54. Свободное воспитание: ежемесячный иллюстрированный журнал для учителей и родителей: орган реформы школьного и семейного образования и воспитания. – Москва, 1907–1917.
55. Семейное воспитание: новый журнал рационального воспитания. – Астрахань, 1911–1914.
56. Семья и школа: педагогический журнал. – Санкт-Петербург, 1871–1888.
57. Техническое образование: педагогический журнал, издаваемый Постоянной комиссией по техническому образованию при императорском русском техническом обществе. – Санкт-Петербург, 1892–1917.
58. Техническое и коммерческое образование: педагогический журнал, издание Постоянной комиссии по техническому образованию при Русском техническом обществе. – Санкт-Петербург, 1908–1917.
59. Ученые записки Императорского Казанского университета. – Казань, 1834–1917.
60. Ученые записки Императорского Юрьевского университета. – Юрьев, 1893–1917.
61. Учительский вестник: общественно-педагогический и литературный журнал. – Оренбург, 1907–1917.

62. Учитель и школа: журнал общественно-педагогический. – Санкт-Петербург, 1914–1915.
63. Учитель: педагогический и литературно-научный журнал. – Санкт-Петербург, 1907.
64. Филологическое обозрение: журнал классической филологии и педагогики. – Москва, 1891–1902.
65. Циркуляр по Варшавскому учебному округу. – Варшава, 1869–1915.
66. Циркуляр по Западно-Сибирскому учебному округу. – Томск, 1886–1916.
67. Циркуляр по Казанскому учебному округу. – Казань, 1865–1916.
68. Циркуляр по управлению Кавказским учебным округом. – Тифлис, 1867–1916.
69. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. – Харьков, 1861–1916.
70. Школа и жизнь: еженедельный журнал. – Тифлис, 1906.
71. Эхо средней школы. – Санкт-Петербург, 1906.

Электронный библиотечный фонд

72. Донская государственная публичная библиотека: Педагогические журналы 1835 – 1921 гг. в фонде Донской государственной публичной библиотеки. – URL: <https://dspl.ru/sobytiya/tematicheskie-gody/god-pedagoga-i-nastavnika/pedagogicheskie-zhurnaly-1835-1921-gg-v-fonde-donskoj-gosudarstvennoj-publichnoy-biblioteki/>

Сборники документов

73. Религиозно-нравственное воспитание в школе. Из обсуждения в Государственной думе законопроекта Министерства народного просвещения о начальных училищах. 18 октября 1910 г. // Государственная Дума. Созыв 3-й. Сессия 4-я. Стеногр. отчеты. Ч. 1. – СПб., 1910. – С. 14–36.

Литература

74. Аванесов, В.С. Проблема модернизации образования / В.С. Аванесов // Россия и современный мир. – 2011. – №4 (73). – С. 58–79.

75. Азарная, М.А. Педагогическая пресса в России во второй половине XIX в.: генезис, предметно-тематические и структурно-функциональные особенности: дис. ... канд. филолог. наук: 10.01.10 / М.А. Азарная. – Ставрополь, 2006. – 177 с.

76. Акопов, А.И. Методика типологического исследования периодических изданий (на примере специальных журналов) / А.И. Акопов. – Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1985. – 96 с.

77. Аллагулов, А.М. Развитие идеи патриотического воспитания в отечественной педагогике / А.М. Аллагулов, Н.А. Гордеева // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 32–41.

78. Аллагулов, А.М. Развитие воспитательного идеала в отечественной педагогике в контексте современных проблем воспитания детей и молодежи / А.М. Аллагулов // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. – Волгоград, 2021. – С. 231–235.

79. Арановская, И.А. Формирование синкретического мировидения будущего педагога-музыканта в условиях профессиональной подготовки в вузе / И.А. Арановская, Г.Б. Двойнина, Г.Г. Сибирякова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – №09/2. – С. 46 – 52.

80. Астафьева, Е.Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С.Н. Дурылина / Е.Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 38–53.

81. Астафьева, Е.Н. Критика С.Н. Дурылиным традиционной школы / Е.Н. Астафьева // Историко-педагогический ежегодник. 2016 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2016. – С. 100–107.

82. Астафьева, Е.Н. Природа и свобода ребенка в отечественной

педагогике первой трети XX века / Е.Н. Астафьева // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / редактор-составитель Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2015. – С. 22–36.

83. Астафьева, Е.Н. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века / Е.Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 80–99.

84. Ахиезер, А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России): в 2 т. / А.С. Ахиезер. – Новосибирск: Сиб. хронограф, 1997–1998. – Т. I. – 804 с.; Т. II. – 595 с.

85. Баркова, Н.Н. Проблема нравственного идеала в теории воспитания в России во второй половине XIX – начале XX веков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Баркова. – Москва, 1996. – 141 с.

86. Бенин, В.Л. Педагогическая культура: её содержание и специфика / В.Л. Бенин. – Уфа, 1994. – 190 с.

87. Бердяев, Н.А. Смысл истории. Новое Средневековье / Н.А. Бердяев; сост. и ком. В.В. Сапова. – Москва: Канон+: ОИ «Реабилитация», 2002. – 448 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Nikolaj_Berdyayev/novoe-srednevekovye/#source.

88. Береснева, Л.Н. Русские педагогические журналы о целях нравственного воспитания детей и юношества во 2-ой половине XIX – начале XX вв. / Л.Н. Береснева // Этическое воспитание. – 2003. – № 4. – С. 5–11.

89. Бехтерев, В.М. Внушение и воспитание / В.М. Бехтерев. – Петроград: Время, 1923. – 40 с.

90. Блинов, В.И. Развитие теории и практики образования в России в XVIII – начале XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.И. Блинов. – Москва, 2001. – 395 с.

91. Бобылёва, О.А. Ценности социального воспитания в наследии

отечественных педагогов начала XX века / О.А. Бобылева // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – №2. – С. 204–210.

92. Богданов, А.А. Новый мир: (Ст. 1904–1905) / А.А. Богданов. – Москва: С. Дороватовский и А. Чарушников, 1905. – 169 с.

93. Богуславский, М.В. Историко-педагогическое измерение современного российского образования / М.В. Богуславский // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 24–30.

94. Богуславский, М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. / М.В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2014. – № 1. – С. 5–11.

95. Богуславский, М.В. Педагогика социализации среды Станислава Шацкого / М.В. Богуславский // Вестник образования России. – 2023. – №11. – С. 73–80.

96. Богуславский, М.В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию / М.В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С. 5–20.

97. Богуславский, М.В. Стратегии модернизации российского образования в начале XX века / М.В. Богуславский // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 27–33.

98. Богуславский, М.В. Основные направления развития отечественного образования и педагогики первой половины XX века / М.В. Богуславский, Т.Н. Богуславская, К.Ю. Милованов, А.В. Овчинников, С.Д. Половецкий // Проблемы современного образования. – 2019. – №2. – С. 106–116.

99. Богуславский, М.В. Модернизационные процессы в российском и

зарубежном образовании / М.В. Богуславский, С.В. Куликова // Проблемы современного образования. – 2014. – №3. – С. 157–163.

100. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 37–43.

101. Бондаренко, Н.И. Традиции отечественной педагогической журналистики и их роль в развитии российского образования: на примере журнала «Учитель» – 1861–1918; 1997–2009 гг.: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Н.И. Бондаренко. – Москва, 2010. – 25 с.

102. Вентцель, К.Н. Борьба за свободную школу / К.Н. Вентцель. – М.: Тип. торг. дома А. П. Печковский, А. П. Буланже и К°, 1906. – 291 с.

103. Вентцель, К.Н. Из пережитого-передуманного, перечувствованного и сделанного К.Н. Вентцель // Жизнь и педагогика Константина Вентцеля / редактор-составитель Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2007. – С. 7–302.

104. Вентцель, К.Н. Освобождение ребенка / К.Н. Вентцель. – 2-е изд. – М.: Тип.-лит. Кушнерева, 1908. – 16 с.

105. Вентцель, К.Н. Основные задачи нравственного воспитания. Из журнала «Вестник воспитания» / К.Н. Вентцель. – М.: [б. и.], 1896. – 47 с.

106. Вентцель, К.Н. Этика и педагогика творческой личности (проблемы нравственности в воспитании в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания): в 2 т. / К.Н. Вентцель. – М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1912. Т. 2. – С. 389–666.

107. Веселовский, Ю.А. Ученические журналы новейшего времени как отражение жизни учащихся / Ю.А. Веселовский. – Москва: Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и Ко, 1908. – 49 с.

108. Видт, И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И.Е. Видт // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 3–7.

109. Волков, В.И. Из истории педагогической мысли в России в период революции в России 1905–1907 гг. / В.И. Волков // Советская педагогика. – 1955. – №10. – С. 75–90.

110. Волков, Г.Н. Чувашская народная педагогика / Г.Н. Волков. –

Чебоксары: Чувашск. кн. изд-во, 1958. – 264 с.

111. Волкович, В.А. Национальный воспитатель Константин Дмитриевич Ушинский / В.А. Волкович. – СПб; М.: М.О. Вольф, 1913. – 235 с.

112. Гавров, С.Н. Модернизация во имя империи. Социокультурные аспекты модернизационных процессов в России / С.Н. Гавров. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 352 с.

113. Гавров, С.Н. Модернизация: основные определения и характеристики / С.Н. Гавров // Гуманитарное пространство. – 2012. – Т. 1. – № 3. – С. 573–592.

114. Головин, Ю.А. Журнальная периодика: типологические характеристики / Ю.А. Головин // Вопросы теории и практики журналистики. – 2012. – № 2. – С. 72–82.

115. Гончаров, М.А. Журнал Министерства народного просвещения и его роль в формировании научно-педагогического потенциала России в XIX – начале XX века / М.А. Гончаров // Библиотекосведение. – 2012. – №2. – С. 52–58.

116. Гончаров, М.А. Русские педагогические журналы и их влияние на образование России середины XIX — начала XX века (к 150-летию со дня выхода журнала «Учитель») / М.А. Гончаров // Библиотекосведение. – 2011. – № 3. – С. 112–120.

117. Горбунов-Посадов, И.И. К русским учителям начальной, средней и высшей школы. Учитель и школа в борьбе с народным пьянством / И.И. Горбунов-Посадов. – Москва: Типо-литография т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1912. – 80 с.

118. Горшков, М.К. Модернизационный потенциал идентичности / М.К. Горшков // Россия реформирующаяся. – 2013. – № 12. – С. 3–20.

119. Давидович, В.Е. Теория идеала / В.Е. Давидович. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1983. – 184 с.

120. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2009. – 23 с.

121. Демков, М.И. Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей / М.И. Демков. – Москва: тип. Г.

Лисснера и Д. Собко, 1914–1916. – 2 т.

122. Днепров, С.А. Генезис научного педагогического сознания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Днепров. – Екатеринбург, 2000. – 43 с.

123. Днепров, Э.Д. Некоторые неисследованные и малоисследованные проблемы истории образования и педагогики дореволюционной России (часть IV) / Э.Д. Днепров // Историко-педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 58–77.

124. Доватор, Р.Л. Педагогическая журналистика в годы первой революции в России / Р.Л. Доватор // Советская педагогика. – 1985. – №4. – С. 102–106.

125. Доленко, Д.В. Модернизация и вестернизация в политической истории России / Д.В. Доленко // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2013. – №2 (22). – С. 52–56.

126. Дурылин, С.Н. В школьной тюрьме. Исповедь ученика. 2-е изд. / С.Н. Дурылин – М.: Типо-лит. Т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1909. – 32 с.

127. Дурылин, С.Н. Идеал свободной школы: избранные педагогические произведения / отв. ред., сост. и автор предисловия Г.Б. Корнетов / С.Н. Дурылин. – Москва: Изд-во УРАО, 2003.

128. Ермилов, В.Е. Идеалы воспитания. К. Д. Ушинский / В.Е. Ермилов. – М.: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1906. – 28 с.

129. Живов, В.М. Разыскания в области истории и предыстории русской культуры / В.М. Живов. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 760 с.

130. Завитневич, В.З. Банкротство начал германской культуры и идеал русской цивилизации / В.З. Завитневич. – Киев: Тип. акц. о-ва «Петр Барский в Киеве», 1915. – 32 с.

131. Ильин, В.В. Российская цивилизация: содержание, границы, возможности / В.В. Ильин, А.С. Ахиезер. – Москва: Издательство МГУ, 2000. – 304 с.

132. Казмин, Н.В. Семейное воспитание в России / Н.В. Казмин. – СПб: Родит. кружок, 1908. – 68 с.

133. Кантор, К.М. Двойная спираль истории: историософия проектизма. Т.

1. Общие проблемы / К.М. Кантор. – М.: Яз. слав. культуры, 2002. – 904 с.

134. Карпова, В.В. Роль периодической печати в формировании общественного мнения о проблемах начального народного образования в сельской местности России (1890 – 1904 годы): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / В.В. Карпова. – Санкт-Петербург, 2003 – 256 с.

135. Кимайкин, С.И. Педагогический идеал в русской педагогической мысли конца XIX – начала XX века / С.И. Кимайкин // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №10. – С. 278–284.

136. Киреевский, И.В. О характере просвещения Европы и его отношения к просвещению России: (Письмо к г. Е.Е. Комаровскому) / И.В. Киреевский. – Москва: в тип. Александра Семена, 1852. – 68 с. .

137. Кириллова, Е.В. Проблема идеала воспитания в истории отечественной педагогики: первая четверть XX столетия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Кириллова. – Белгород, 2004. – 178 с.

138. Ключевский, В. О. Русская история: полный курс лекций в трех книгах. Книга 1 / В.О. Ключевский. – Москва: Мысль, 1993. – 572 с.

139. Кондратьева, Г.В. Педагогические журналы XIX века и судьбы их создателей / Г.В. Кондратьева // Образование в современной школе – 2008. – № 9. – С. 52–63.

140. Красильщиков, В.А. Вдогонку за прошедшим веком: Развитие России в XX в. с точки зрения мировых модернизаций / В.А. Красильщиков. – Москва: РОССПЭН, 1998. – 263 с.

141. Красильщиков, В.А. Модернизация: Зарубежный опыт и Россия / В.А. Красильщиков, А.Р. Белоусов, В.П. Гутник, А.Н. Клепач, В.И. Кузнецов. – М.: Инфомарт, 1994. – 115 с.

142. Кривко, Я.П. О реформе школьного математического образования в начале XX века / Я.П. Кривко // Январские педагогические чтения. – 2024. – № 10 (22). – С. 98–102.

143. Кривко, Я.П. Особенности обеспечения качества обучения математике в российских женских гимназиях и прогимназиях конца XIX – начала

XX вв. / Я.П. Кривко // Вестник ТОГИРРО. – 2020. – № 1 (44). – С. 48–49.

144. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в 10-ти томах. Т. 1: Автобиографические статьи. Дореволюционные работы / Н.К. Крупская; под ред.: Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, Н.А. Константинова; АПН РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1957. – 509 с.

145. Куликова, С.В. Психолого-педагогический поиск на страницах периодической педагогической печати России / С.В. Куликова // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – №1 (33). – С. 65–70.

146. Куликова, С.В. Социокультурные доминанты национального идеала воспитания в условиях стандартизации общего образования России / С.В. Куликова // Грани познания. – 2013. – № 4 (24). – С. 59–64.

147. Куликова, С.В. Теория национального образования в России: категории, структура и генезис / С.В. Куликова // Известия ВГПУ. – 2005. – №1 (10). – С. 85–90.

148. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по психологии / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1997. – 445 с.

149. Левитин, С. Пионеры естественного воспитания в Германии / С. Левитин. – Москва: «Посредник», 1913. – 82 с.

150. Лернер, И.Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1985. – № 3. – С. 52–57.

151. Луначарский, А.В. Основы позитивной эстетики / А.В. Луначарский // Очерки реалистического мировоззрения. – 1904. – С. 113–182.

152. Луначарский, А.В. Этика и марксизм / А.В. Луначарский // Вестник жизни. – 1906. – № 1. – Стб. 19–24. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lunacharsky.newgod.su/articles/ehtika-i-marksizm/>.

153. Лурье, Л.И. Какой быть научно-педагогической периодике? / Л.И. Лурье // Образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 117–135.

154. Малыхина, О.Н. Роль педагогической периодической печати в развитии читательской активности общества в России на рубеже XIX – XX вв. /

О.Н. Малыхина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 1 (46). – С. 22–31.

155. Матвеев, Ю.И. Модернизация: теория и современность / Ю.И. Матвеев // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1–1. – С. 153–164.

156. Медушевский, А.Н. Утверждение абсолютизма в России. Сравнительное историческое исследование; 2-е изд. / А. Н. Медушевский. – М. – Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 471 с.

157. Межуев, В.М. Ценности современности в контексте модернизации и глобализации / В.М. Межуев // Новые исследования Тувы. – 2009. – № 1–2. – С. 30–50.

158. Минюкова, С.А. Проблема принципов воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX в. / С.А. Минюкова, А.В. Мудрик // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №8. – С. 263–272.

159. Модернизация российского образования: документы и материалы / Высш. шк. экономики – Гос. ун-т, Ин-т развития образования; ред.-сост. Э. Д. Днепров. – Москва: ГУ ВШЭ, 2002. – 332 с.

160. Муравьев, С.А. Идеал воспитания человека в философско-педагогической мысли русского зарубежья / С.А. Муравьев // НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право. – 2009. – №16 (71). – С. 224–230.

161. Муравьев, С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.13 / С.А. Муравьев. – Курск, 2011. – 23 с.

162. Награльян, А.А. К вопросу о модернизации и вестернизации: взаимосвязи и соотношение / А.А. Награльян // Гуманитарий Юга России. – 2012. – №3. – С. 47–55.

163. Национальная доктрина образования Российской Федерации. Проект / Под ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. Издание 4-е. – М., 2022. – 32 с.

164. Нефедов, С.А. Петр I: блеск и нищета модернизации / С.А. Нефедов // Историческая психология и социология истории. – 2011. – №1. – С. 47–71.

165. Новиков, С.Г. Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего: монография / С.Г. Новиков, Л.И. Столярчук, И.С. Бессарабова. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2023. – 186 с.

166. Новиков, С.Г. Воспитание в отечественном традиционном и модернизируемом обществе // С.Г. Новиков, С.В. Куликова, А.А. Глебов Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2018. – С. 7–94.

167. Новиков, С.Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917–1930-е годы) / С.Г. Новиков. – Волгоград: Перемена, 2005. – 616 с.

168. Новиков, С.Г. Воспитание советской идентичности у дошкольников (1921 – 1941 гг.) / С.Г. Новиков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – №1(184). – С. 4–9.

169. Новиков, С.Г. Воспитание «homo soveticus'a» в зеркале трансдисциплинарной методологии / С.Г. Новиков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – №9(182). – С. 4–12.

170. Новиков, С.Г. Дискуссии об идеале воспитания на страницах научно-педагогической печати (рубеж XIX – XX веков) / С.Г. Новиков, А.Ю. Фокин // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Вологда, 13–15 октября 2022 года. – Вологда: ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», 2022. – С. 165–168.

171. Новиков, С.Г. Идеалы воспитания в России на изломе XIX – XX вв.: социокультурный контекст интеллектуальных поисков / С.Г. Новиков, А.Ю. Фокин // Проблемы современного образования. – 2023. – № 3. – С. 105–114.

172. Новиков, С.Г. Культурно-генетические основы воспитания в России /

С.Г. Новиков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 10 (173). – С. 4–10.

173. Новиков, С.Г. Наследие К.Д. Ушинского: ретроспективный взгляд сквозь призму трансдисциплинарной методологии / С.Г. Новиков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4 (177). – С. 4–8.

174. Новиков, С.Г. Новый человек как историко-педагогический феномен / С.Г. Новиков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета – 2020. – № 2 (145). – С. 92–96.

175. Новиков, С.Г. О природе советского воспитательного мегапроекта 1917–1930-х годов / С.Г. Новиков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2007. – №1(19). – С. 125–129.

176. Новиков, С.Г. Проблемы воспитания в контексте постиндустриальной модернизации России / С.Г. Новиков // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – №2. – С. 1–8.

177. Новиков, С.Г. Раскол российской педагогической культуры в процессе модернизации рубежа XIX–XX веков / С.Г. Новиков // Успехи современного естествознания. – 2005. – №5. – С. 84–94.

178. Новиков, С.Г. Российское воспитание в зеркале теории ментальности / С.Г. Новиков // Проблемы современного образования. – 2019. – №1. – С. 69–78.

179. Новиков, С.Г. Российское воспитание XVIII–XX веков в зеркале трансдисциплинарной методологии / С.Г. Новиков // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания: сб. науч. тр. Между-нар. научн.-практ. конф. XXXIV сессии Научн. совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. – Волгоград, 2021. – С. 217–220.

180. Новиков, С.Г. Советский воспитательный проект. Взгляд сквозь призму теории ментальности / С.Г. Новиков // Известия Волгоградского

- государственного педагогического университета. – 2014. – № 6 (91). – С. 20–25.
181. Новиков, С.Г. «Историко-педагогический журнал» как феномен научно-педагогической периодики периода социокультурного транзита России / С.Г. Новиков, Н.О. Гюльяхмедова // Известия ВГПУ. – 2021. – №2 (155). – С. 34–38.
182. Панарин, А.С. Русская культура перед вызовом постмодернизма / А.С. Панарин. – Москва: Институт философии РАН, 2005. – 184 с.
183. Педагогическая энциклопедия / Глав. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. т. 3. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 880 с.
184. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2006. – 365 с.
185. Помелов, В.Б. С.Т. Шацкий: «вернуть детям детство!». К 140-летию выдающегося отечественного педагога / В.Б. Помелов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018. – №1 (9). – С. 109–115.
186. Пузырева, Л.В. О феномене русской педагогической журналистики / Л.В. Пузырева // Проблемы современного образования. – 2012. – №1. – С. 49–59.
187. Рабинович, О.Т. Идеал воспитания современного гражданина российского общества в его социально-ценностном самоопределении / О.Т. Рабинович, О.Е. Фомина, А.В. Есина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 2. – С. 99–105.
188. Раскин, Л.Е. О направленности личных идеалов учащихся / Л.Е. Раскин // Советская педагогика. – 1948. – № 2. – С. 19–31.
189. Рачинский, С.А. Заметки о сельских школах / С.А. Рачинский. – Санкт-Петербург: Синодальная типография, 1883. – 127 с.
190. Рогова, А.В. Идеи воспитания человека культуры в философско-педагогической мысли России и русского зарубежья: Вторая половина XIX – первая половина XX вв.: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.В. Рогова. – СПб., 2004. – 41 с.
191. Роков, Г.А. Воспитатели, школа и молодое поколение: Пед. очерки Г.

Рокова / Г.А. Роков. – Москва: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1910. – 195 с.

192. Русская периодическая печать (1895 – октябрь 1917): Справочник. – М.: Гос. изд-во полит. лит., 1957. – 351 с.

193. Синицкий, Л.Д. К вопросу о детских идеалах / Л.Д. Синицкий. – М.: Типо-литография Товарищества И. Н. Кушнерев и К°, 1903. – 19 с.

194. Слепенкова, Е.А. Российская школа и революция: потрясения и реформы / Е.А. Слепенкова, Н.П. Щетинина // Вестник Мининского университета. – 2017. – №3(20). – С. 1–10.

195. Современное воспитание и новые пути: по Эльсландеру / сост. М. Ключковский. – Изд. 2-е. – Москва, Типо-литогр. Т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1907. – 84 с.

196. Соколов, Н.И. К вопросу о нравственном воспитании / Н.И. Соколова // Науки развивают ли ум или дают только знания?: Три ст. из журн. «Вестник воспитания», испр. и доп. по вопр. умств. и нравств. – Москва: типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1895. – С. 50–78.

197. Соловцова, И.А. Духовно-нравственное воспитание школьников на основе православных ценностей / И.А. Соловцова // Богослужебные практики и культовые искусства в современном мире. Сборник материалов международной научной конференции. – Майкоп, 2017. – С. 837–854.

198. Соловцова, И.А. Содержание духовного воспитания: определение ценностной основы явлений культуры / И.А. Соловцова // Социально-антропологические проблемы современного образования. Материалы Международной научно-методической конференции, посвящённой памяти профессора Л.М. Лузиной. – Псков, 2020. – С. 13–19.

199. Соловцова, И.А. Ценности как основа целеполагания в сфере духовно-нравственного воспитания / И.А. Соловцова // Грани познания. – 2012. – №3. – С. 91–94.

200. Стеклов, М.Е. Л.Н. Толстой и К.Н. Вентцель: два взгляда на свободное воспитание / М.Е. Стеклов // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 85–88.

201. Степанов, А. Геостратегические особенности формирования

российского военно-государственного общества / А. Степанов, А. Уткин. // Россия XXI. – 1996. – № 9–10. – С. 69–94.

202. Сутырина, Т.А. Генезис гуманистических идей в отечественной педагогической публицистике: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Сутырина. – Екатеринбург, 2006. – 419 с.

203. Сутырина, Т.А. Генезис гуманистических идей в отечественной педагогической публицистике: автореф. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Сутырина. – Екатеринбург, 2006. – 43 с.

204. Сутырина, Т.А. Педагогическая публицистика: ее сущность и явление в отечественном образовании / Т.А. Сутырина // Педагогическое образование в России. – 2010. – №3. С. – 165–173.

205. Тарасова, Н.В. Из истории патриотического воспитания школьников в России второй половины XIX – начала XX в. / Н.В. Тарасова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – №2 (42). – С. 139–144.

206. Тебиев, Б.К. Первая российская революция и школа / Б.К. Тебиев // Советская педагогика. – 1985. – №3. – С. 95–101.

207. Толстой, Л.Н. Воспитание и образование / Л.Н. Толстой // Ясная Поляна. – 1962. – №7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pedagogika/vospitanie-i-obrazovanie.htm>

208. Толстой, Л.Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят / Л.Н. Толстой // Педагогические статьи трех периодов шестидесятых, 70-х годов и последнего времени / Л.Н. Толстой. – Москва: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1912. – 423 с.

209. Торопов, А.Д. Список периодических изданий, выходящих в России на 1893 год. Московский библиографический кружок / А.Д. Торопов. – Москва: Типография Общества распространения полезных книг, 1893. – 101 с.

210. Труды Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском Университете. Выпуск 1. – Москва: Т-во тип. А. И. Мамонтова, 1900. – 461 с.

211. Уваров, С.С. О некоторых общих началах, могущих служить руководством при управлении Министерством Народного Просвещения / С.С. Уваров // Река времен. Вып. 1. – 1995. – С. 70–72.

212. Федотова, В.Г. Модернизация «другой» Европы / В.Г. Федотова; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – Москва: Институт философии, 1997. – 225 с.

213. Фокин, А.Ю. Идеалы воспитания в зеркале российской научно-педагогической периодики рубежа XIX – XX вв. / А.Ю. Фокин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 5 (168). – С. 4–7.

214. Фокин, А.Ю. Идеал воспитания в российской педагогической науке: дискуссия социоцентристов и антропоцентристов на рубеже XIX – XX вв. / А.Ю. Фокин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1 (174). – С. 53–56.

215. Фокин, А.Ю. Отечественная научно-педагогическая периодика как отражение состояния педагогического сознания последней трети XIX – начала XX в. / А.Ю. Фокин // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2024. – № 1 (122). – С. 129–138.

216. Фокин, А.Ю. Проблема достижения идеала воспитания на страницах отечественной педагогической периодики рубежа XIX – XX вв. / А.Ю. Фокин // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 24 декабря 2024 г. – Чебоксары: ИД «Среда», 2024. – С. 34–37.

217. Фокин, А.Ю. Реализация российской периодической печатью социальных функций (рубеж XIX – XX вв.) / А.Ю. Фокин // Историко-педагогический потенциал системы непрерывного педагогического образования: традиции и инновации: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Третьи Международные историко-педагогические чтения Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета», Москва, 27–28 октября 2023 года / науч. ред. М. В. Богуславский, отв. ред. М. А. Гончаров. – Москва: МПГУ, 2023. – С. 176–185.

218. Фокин, А.Ю. Роль педагогической периодической печати в формировании идеала воспитания на рубеже XIX – XX вв. / А.Ю. Фокин // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2023. – № 1. – С. 754–760.

219. Фролова, С.В. Профессиональное мировоззрение учителя в отражении педагогической публицистики первой трети XX века / С.В. Фролова // Нижегородское образование. – 2023. – №2. – С. 111–119.

220. Фролова, С.В. Педагогическая публицистика и ее роль в истории отечественной педагогики / С.В. Фролова, Л.А. Ярихович // Инновационная деятельность в образовании. Сборник статей по материалам IX региональной научно-практической конференции. Мининский университет. – Нижний Новгород, 2022. – С. 149–151.

221. Фролова, С.В. Развитие представлений о профессиональном мировоззрении учителя в отечественной педагогической публицистике XIX века / С.В. Фролова // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. – Оренбург, 2023. – С. 232–237.

222. Фролова, С.Л. Классификация идеалов в педагогике / С.Л. Фролова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №1. – С. 12–17.

223. Хамукова, Б.Х. Функции педагогической публицистики в период модернизации российской системы образования / Б.Х. Хамукова // Научный вестник ЮИМ. – 2013. – №3. – С. 92–95.

224. Хлызова, И.В. Воспитание ценностных детерминант будущих педагогов на основе идей об идеале воспитания педагогов-антропологов XIX – XX веков // И.В. Хлызова // Ценности и смыслы. – 2019. – № 6 (64). – С. 109–117.

225. Хлызова, И.В. Идеал воспитания человека в трудах педагогов-антропологов XIX века / И.В. Хлызова // Вестник Московского государственного

областного университета. Серия: Педагогика. – 2019. – № 3. – С. 34–43.

226. Царева, Е.В. Влияние периодической педагогической печати на развитие системы профессионального образования народных учителей в России: на рубеже XIX – XX вв.: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Царева Елена Вячеславовна. – Нижний Новгород, 2010. – 23 с.

227. Царева, Е.В. Значение периодической педагогической печати в развитии системы педагогического образования России на рубеже XIX и XX вв. / Е.В. Царева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №74 – 2. – С. 290–294.

228. Челпаченко, Т.В., Пахомова, М.А. Педагогическое просвещение родителей в России (конец XIX – XX в.) / Т.В. Челпаченко, М.А. Пахомова // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. – Оренбург, 2023. – С. 100-106.

229. Шацкий, С.Т. Годы исканий / С.Т. Шацкий. – М.: Учпедгиз, 1935. – 152 с.

230. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т.1. / С.Т. Шацкий. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962.

231. Шестаков, П.Д. Мысли о воспитании в духе православия и народности / П.Д. Шестаков. – Казань: А.А. Дубровин, 1897. – 94 с.

232. Шестов, А.И. Научная педагогика и русская школа: (Обзор материалов по организации школьного обучения на началах научной педагогики в Виленском учебном округе) / А.И. Шестов, В.Г. Алексеев. – Юрьев: Типография К. Маттисена, 1916. – 304 с.

233. Шик, С.В. Проблемный характер подросткового возраста (последняя треть XIX – начало XX в.) как результат контрреформы средней школы Толстого – Делянова / С.В. Шик // Педагогика и просвещение. – 2019. – №1. – С. 68–82.

234. Шкондин, М.В. Система средств массовой информации как фактор

общественного диалога / М.В. Шкондин. – М.: Пульс, 2002. – 120 с.

235. Шостак, М.И. Журнальная периодика как система // Журнальная периодика России / М.И. Шостак. – М.: изд-во МГУ, 1996.

236. Штомпка, П. Социология социальных изменений / П. Штомпка. – Москва: Директ-Медиа, 2007. – 828 с.

237. Шульц, Г. Народное образование и социализм / Г. Шульц; Пер. с нем. И.В. Владиславлева и Е.И. Рейдемейстер; [Предисл.: И. Владиславлев]. – Москва: тип. «Русская печатня», 1917. – 32 с.

238. Юркина, Л.В. Пути становления воспитательного идеала в отечественной педагогике XIX века / Л.В. Юркина // Вестник Московского университета МВД России. – 2009. – №8. – С. 62–65.

239. Яковенко, И.Г. Мир через призму культуры / И.Г. Яковенко. Москва: Знание, 2013. – 310 с.

240. Яковенко, И.Г. Россия и модернизация в 1990-е годы и последующий период: социально-культурное измерение / И.Г. Яковенко. – Москва: Новые Знания. – 320 с.

241. Anderson Arnold, C. The Modernization of Education / C. Arnold Anderson // Modernization: The Dynamics of Growth. – New York, London: Basic Books Inc., 1966. – 355 p.

242. Black, C.E. The Dynamics of Modernization: A Study in Comparative History / C.E. Black. – New York: Harper, 1966. – 207 p.

243. Clark, J. Our shadowed present: modernism, postmodernism and history / J. Clark. – London: Atlantic Books, 2003. – 500 p.

244. Docherty, T. Postmodernism: a reader / T. Docherty. – New York: WW Norton and Co. Cronon, William, 2003. – 281 p.

245. Eisenstadt, S.N. Introduction: Historical Traditions, Modernization and Development / S.N. Eisenstadt // Patterns of Modernity. Vol. I: The West. Ed. By S.N. Eisenstadt. – London, 1987. – P. 1–11.

246. Gusakova, V.O. Organization of spiritual and moral education of senior pupils in the system of lifelong education / V.O. Gusakova // Lifelong learning:

Continuous education for sustainable development. Proceedings of 13th International Conference. arr. N.A. Lobanov; sci. ed. N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov; Pushkin LSU, Res. Inst. soc.-econ. and ped. problems of contin. edu. 2015. – P. 331–333.

247. Hartley B. Alexander. The Evolution of Ideals // International Journal of Ethics. – 1906. – Vol. 16. – № 3. – P. 311–332.

248. Lerner, D. The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East / D. Lerner. – New York, London: The Free Press, 1958. – 466 p.

249. Nakosteen M. The history and philosophy of education / M. Nakosteen. – New York: Ronald press company, Cop. 1965. XII. – 746 p.

250. Papastephanou, M. Education, Subjectivity and Community: Towards a democratic pedagogical ideal of symmetrical reciprocity / M. Papastephanou // Educational Philosophy and Theory. – 2003. – №4. – P. 395–406.

251. Pepper, S. Radicalism and Education Reform in 20th-Century China. The Search for an Ideal Development Model. // Pacific Affairs. – 1998. – № 2. – P. 238–240.

252. Speckmann, D. Strategien und Konzeptionen führender Monopolinstitutionen der BRD zur Elite(n) und Massebildung / D. Speckmann // Beitrage zur Schulpolitik und Padagogik des Auslands. – 1984. – № 3. – P. 120–122.