

А.А. Леонтьев

**ПЕДАГОГИКА
ЗДРАВОВОГО
СМЫСЛА**



Алексей Алексеевич Леонтьев

Педагогика здравого смысла

*Текст предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=56435853
Педагогика здравого смысла: Смысл; Москва; 2016
ISBN 978-5-89357-360-2*

Аннотация

В книге впервые собраны все основные работы в области философии образования и педагогической психологии видного российского ученого, оставившего заметный след в целом ряде гуманитарных дисциплин, Алексея Алексеевича Леонтьева (1936–2004). Он принимал деятельное участие в образовательной реформе в стране, опубликовал много работ, посвященных общепедагогическим темам и возглавил новую образовательную программу «Школа-2000» (впоследствии «Школа-2100»), которую приняли на вооружение тысячи школ во всей стране.

Педагогам, психологам и всем интересующимся проблемами российского образования.

Содержание

| | |
|--|----|
| Вопросы образования и педагогической психологии в работах А.А. Леонтьева | 5 |
| Часть 1. Общие вопросы образования | 33 |
| 1.1. Образование | 33 |
| 1.2. Воспитание | 40 |
| 1.3. Образование в России | 44 |
| Конец ознакомительного фрагмента. | 79 |

Алексей Леонтьев

Педагогика

здорового смысла

© Издательство «Смысл», 2016

© А.А. Леонтьев, наследники, 2016

Издание подготовлено при поддержке РГНФ, проект
№ 15–06–10942а «Научное наследие А.А. Леонтьева»

Издание выполнено при поддержке РГНФ, проект № 16–
06–16025

* * *

Вопросы образования и педагогической психологии в работах А.А. Леонтьева

Алексей Алексеевич Леонтьев (1936–2004) оставил заметный след во многих науках о человеке. Можно долго и аргументированно спорить, в какую научную дисциплину правильнее всего «записывать» этого ученого и в какой из областей его научные заслуги наиболее весомы. А.А. Леонтьев получил филологическое образование, приобрел мировую известность прежде всего как лингвист и специалист по методике преподавания иностранных языков. Затем его интересы смещаются в область психолингвистики и социальной психологии, по которой он защитил вторую докторскую диссертацию, а затем – общей психологии и этнологии. С середины 1990-х годов педагогика начинает занимать центральное место в интересах А.А. Леонтьева, а в последние годы перед смертью стал виден его масштаб как методолога гуманитарных наук. Впрочем, в его творчестве грани между различными дисциплинами оказывались успешно преодолены; в своем выступлении на конференции, посвященной 70-летию А.А. Леонтьева, А.Г. Асмолов метко охарактеризовал его как одного из последних представителей гуманитарного энциклопедизма, не вписывающегося в дисциплинар-

ные рамки (Асмолов, 2008), которые вообще для гуманитарных наук весьма относительно. И не сговариваясь с А.Г. Асмоловым и друг с другом, А.А. Леонтьева сравнивают с мыслителями Возрождения другие авторы воспоминаний о нем – его старый друг, известный белорусский психолог Я.Л. Коломинский (2008) и легендарный многолетний декан факультета журналистики МГУ Я.Н. Засурский (2008). В недавней публикации (Асмолов, 2016) А.Г. Асмолов описывает А.А. Леонтьева как «человека-мост», простирающего связи между культурно-деятельностной методологией познания, когнитивными науками и современными теориями коммуникации.

Будучи сыном прославленного А.Н. Леонтьева, он был обречен на сравнение с ним и пребывание в его тени, долгое время не позволявшее оценить адекватно его вклад в науку. Именно это и стало причиной, по которой он в молодости отверг научную карьеру психолога и поступил на другой факультет, избегнув так называемой семейственности. При этом он никогда не отрицал огромное влияние отца на его профессиональное и личностное становление. Встречаясь с упреками в отсутствии психологического образования, он отшучивался: «Зато у меня есть психологическое воспитание!» Став ученым, он успешно развивал психологические воззрения А.Н. Леонтьева и его школы в смежных областях, которые ранее были довольно слабо затронуты влиянием идей психологии деятельности. Так возникли прочно

связанные с именем А.А. Леонтьева теория речевой деятельности и теория общения как деятельности, а также целый ряд других плодотворных идей. И через четверть века после смерти А.Н. Леонтьева Алексею Алексеевичу, который готовил в 2003 году празднование его столетнего юбилея, удалось, по сути впервые за это время, заставить школу А.Н. Леонтьева почувствовать себя единым целым.

Если вклад А. А. Леонтьева в лингвистику и психолингвистику, а также в социальную психологию получил достойную оценку и признание, то его разработки последних лет жизни, касающиеся общей педагогики, не были еще никем проанализированы и систематизированы. Они впервые публикуются в виде отдельной книги, которая позволяет системно представить педагогическое наследие А.А. Леонтьева – всеохватывающую и хорошо сбалансированную концепцию, вобравшую в себя практически все ценное из взглядов реформаторов российской педагогики последних десятилетий.

Жизненный путь А.А. Леонтьева

Кратко представим основные вехи научной биографии А.А. Леонтьева (полный вариант см.: *Леонтьев, Леонтьева*, 2007; *Леонтьев, Леонтьева, Тарасов*, 2016).

Алексей Алексеевич Леонтьев родился 14 января 1936 года в Москве. Он был единственным ребенком Алексея Николаевича Леонтьева и его жены Маргариты Петровны (в де-

вичестве – Лобковой).

Окончив школу в 1953 году с золотой медалью, А.А. Леонтьев уже знал, что хочет быть ученым, но с трудом принимал решение о факультете – думал и об истории, и об органической химии, и о языкознании, и о психологии. В итоге поступил на романо-германское отделение филологического факультета МГУ. Университет он окончил в 1958 году. Его дипломная работа получила высокую оценку; благодаря ей А.А. Леонтьев в виде исключения был сразу принят на работу в Институт языкознания АН СССР. Кандидатская диссертация по филологическим наукам, которую А.А. Леонтьев «без отрыва от производства» подготовил и защитил в 1963 году, была посвящена общелингвистическим взглядам И.А. Бодуэна де Куртенэ. Уже в 1968 году Алексей Алексеевич защитил диссертацию на соискание степени доктора филологических наук по теме «Теоретические проблемы психолингвистического моделирования речевой деятельности», причем еще до ее защиты у него вышло 9 монографий на разные темы, многие из которых переиздаются и сейчас. Именно с психолингвистикой чаще всего связывают имя А.А. Леонтьева, по праву считая его основателем этой дисциплины в нашей стране.

В то же самое время А.А. Леонтьев стал сотрудником образованного при МГУ Научно-методического центра русского языка; занимался и более общими вопросами психологии и методики преподавания иностранных языков. В те-

чение нескольких лет он возглавлял интенсивное обучение иностранным языкам в СССР в качестве председателя Научно-методического совета по интенсивному обучению иностранным языкам при АПН СССР. В 1990 году А.А. Леонтьев избран генеральным секретарем Международной ассоциации коллективного содействия изучению языков. С 1995-го – член Совета по русскому языку при Президенте Российской Федерации, а затем при Правительстве Российской Федерации.

Проблематика психолингвистики и речевого общения, пограничная между языкознанием и психологией, привела его к углублению в чисто психологические проблемы, и в 1975 году он защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук по теме «Психология речевого общения». В том же году А.А. Леонтьев покинул Институт языкознания и перешел во вновь образованный Институт русского языка им. А.С. Пушкина на должность заведующего кафедрой методики и психологии.

В 1986 году, вплотную занявшись проблемами преподавания иностранных языков в школе и вузе, А.А. Леонтьев переходит на должность профессора кафедры методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина (ныне Московский педагогический государственный университет). С этого времени вопросы образования, которыми он занимался с начала 70-х годов, ста-

новятся для него одним из главных приоритетов. А.А. Леонтьев был членом президиума правления Педагогического общества РСФСР, руководителем секции «Массовые коммуникации в обучении и воспитании». С 1988 до 1991 года был членом Временного научно-исследовательского коллектива «Школа» (заведовал там лабораторией языкового образования), участвовал в подготовке многих документов по содержанию российского образования. С 1994 года – ректор созданного им Института языков и культур им. Л.Н. Толстого. В 1992 году А.А. Леонтьев избирается действительным членом Российской академии образования, а в 1997-м – действительным членом Академии педагогических и социальных наук. С 1997 года – научный руководитель Межрегиональной общественной организации «Школа 2000» (впоследствии – «Школа 2100»), разработки которой вплоть до недавнего времени реализовались в виде учебников, программ, методических разработок в более чем 4000 школ России.

В 1998 году А.А. Леонтьев принимает приглашение стать профессором факультета психологии МГУ, где работает вплоть до своей неожиданной скоропостижной смерти в 2004 году. Список научных работ А.А. Леонтьева включает около 900 названий, в том числе около 30 книг, причем его работы продолжают и продолжают выходить.

Вопросы педагогической психологии в работах 1970-х годов

Взгляды А.А. Леонтьева на вопросы педагогики и педагогической психологии развивались как плоть от плоти деятельности теории. Вместе с тем он никогда не был склонен к противопоставлению одних взглядов другим, для него важнее были моменты сходства взглядов разных авторов и направлений, особенно тех, которые разделяли общие ценности и общий взгляд на человека; он прослеживал истоки актуальных сегодня взглядов до воззрений классиков педагогической мысли.

Обращение его к педагогическим проблемам началось в 1970-е годы в контексте, во-первых, проблемы обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному и, во-вторых, в контексте изучения закономерностей общения, частным случаем которого выступало педагогическое общение, общение учителя с учеником. По свидетельству самого А.А. Леонтьева (1996, с. 8), само понятие «педагогическое общение» ввели одновременно и независимо друг от друга сам А.А. Леонтьев и В.А. Кан-Калик в 1976–1977 годах, а в 1979 году вышло первое издание брошюры А.А. Леонтьева «Педагогическое общение» (второе, расширенное издание: *Леонтьев*, 1996) и книга В.А. Кан-Калика «Основы профессионально-педагогического общения» (1979).

Уже в этой книге А.А. Леонтьев определяет процесс обучения как совместную разделенную деятельность учителя и учеников (1996, с. 45) и выдвигает основные принципы построения обучения, которые получили разработку в его более поздних и более общих концепциях:

А. *Принцип активности*: учащиеся должны выступать как равноправные соучастники учебного процесса, а не как пассивные объекты манипулирования. Б. *Принцип креативности*: активность учащихся должна носить не репродуктивный, а продуктивный характер.

В. *Принцип коллективности*: учебный процесс должен выступать как коллективный процесс, в котором учащиеся вступают во взаимные отношения, ведущие к их взаимному обогащению.

Г. *Принцип проблемности*: учебный материал, предлагаемый для усвоения, должен даваться как способ решения той или иной задачи.

Д. *Принцип развивающего обучения*: решаемые задачи должны стимулировать ученика к движению вперед.

Е. *Принцип мотивированности* и

Ж. *Принцип индивидуализации* вряд ли нуждаются в комментариях (см.: Там же, с. 46–48).

Обращение к вопросам преподавания языков привело А.А. Леонтьева к вопросам методики преподавания и дидактики, и он, опираясь на идеи Л.С. Выготского, Н.А. Бернштейна и А.Н. Леонтьева, закономерно пришел к выводу:

«Мы обучаем не столько самому *русскому языку*, сколько речевой деятельности, средством которой является русский язык» (20016, с. 323). Мы не будем останавливаться здесь на этих идеях, на которые с тех пор опираются многие люди в разных странах, занимающиеся вопросами преподавания родного языка как иностранного. Значимость идей А.А. Леонтьева для этой области в полной мере рассмотрела его многолетний соратник Г.А. Китайгородская (2008).

Новые ориентиры российского образования и их исторические корни

Со второй половины 1980-х годов и особенно в 1990-е годы, с активизацией в России усилий по обновлению методологии образования, А.А. Леонтьев включается в эту деятельность с удвоенной энергией. Его новые работы в этой области охватывают теперь значительно больший круг масштабных вопросов, включая наиболее основополагающие.

А.А. Леонтьев вносит определяющий вклад в разработку новой образовательной программы «Школа 2000», которая вскоре изменила свое название на «Школа 2100». Статья, в которой А.А. Леонтьев обосновывал ключевые принципы этой программы, называлась «Педагогика здравого смысла» (Леонтьев, 2001 в, с. 379–404). Опора на здравый смысл явилась одним из ценностных оснований этого подхода. Другим таким основанием явилась опора на личность. А.А. Леон-

тьев подчеркивал, что психологическая теория его отца А.Н. Леонтьева – не просто теория деятельности, а теория деятельности – сознания – личности, причем чем дальше, тем больше акцент в этой теории смещается именно на личность, которая является основной категорией в этой триаде (*Там же*, с. 382). Для своего подхода он предлагает название «вариативный личностно-деятельностный подход» (*Там же*, с. 400).

Еще раньше, в 1985 году, в одной из статей А.А. Леонтьев писал, что в обучении должна, помимо всего прочего, реализовываться *личностно-развивающая функция*. «До сих пор задача формирования личности школьника часто связывалась лишь с воспитанием; применительно к обучению, как показывает анализ существующей психологической и педагогической литературы, еще не получила удовлетворительного решения. Между тем именно сейчас эта функция обучения выдвигается, пожалуй, на первый план» (см.: 2001б, с. 335).

Тем самым А.А. Леонтьев преодолевает традиционное разделение воспитания и обучения. За первым закрепляется ответственность за воспитание личности, а второе от личности «освобождается». Такое расщепление он считает ошибочным. Личность объединяет обучение и воспитание, выступает стержнем образования. Если задуматься, что именно образуется в процессе образования, можно понять, что образуется прежде всего личность; образование – это образова-

ние личности. А.А. Леонтьев дает образованию в целом ряде статей и документов такое определение: «Образование – система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая вхождение индивида в это общество (социализацию)» (например, см.: *Там же*, с. 444), подчеркивая, что это может происходить как в институциональных формах, так и в неинституциональных и может относиться как к знаниям, так и к личности.

«*Важнейшая ценность в педагогике – это человек*» (Образовательная программа... 2000, с. 16). Отсюда следует, что главной заботой системы образования выступает не столько система знаний, сколько формирование личности и деятельности. «Чтобы выпускник школы был востребован обществом при любых условиях, его надо не просто *научить* – не менее, если не более важно *научить его учиться*» (*Там же*, с. 15).

Обзор развития взглядов на построение системы образования в России в русле истории российской педагогической мысли (*Леонтьев*, 2000б) позволяет увидеть предпосылки и корни такого понимания, начиная с К.Д. Ушинского. Ушинский подчеркивал, что главным предметом образования выступают не столько количество знаний и степень развития ума, сколько образ мыслей, чувств и поведение учащихся, а антропологической основой умственного и нравственного развития детей является самодеятельность, собственная деятельность ребенка. Усваиваемые ребенком знания и идеи

должны складываться в светлый и обширный взгляд на мир и его жизнь (*Там же*, с. 85).

Другим его единомышленником выступает Л.Н. Толстой, многие педагогические идеи которого предвосхитили современные взгляды К. Роджерса (на которого, а также на А. Маслоу и В. Франкла А.А. Леонтьев ссылается в своих поздних работах), а именно идея о том, что ««образовывающий» и «образовываемый» должны иметь единую цель, и важнейшая задача – в изучении условий совпадения их деятельности и факторов, препятствующих такому совпадению. «Все образование, по Толстому, должно быть подчинено идее гуманизации научного знания и формированию самосознания и самоопределения личности ребенка. Главная задача образования – способствовать самостоятельному творческому мышлению учащихся» (*Там же*, с. 86). Другими словами, во взглядах Толстого обнаруживается идея фасилитации личностного развития.

В числе других предшественников, которым нет возможности уделить здесь специальное внимание, А.А. Леонтьев разбирает П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, А.В. Луначарского, Л.С. Выготского, переходя затем к идеям предперестроечной «педагогики сотрудничества» и «Концепции общего среднего образования» ВНИКа «Школа», в разработке которой в 1988 г. он принимал заметное участие. Общая разделяемая А.А. Леонтьевым идеология образования, которая прослеживается от XIX века до наших дней, заключается

в том, что центром образования является личность. «Личность есть процесс постоянного самоопределения человека в реальном мире, регулирующий познавательные процессы, поступки, переживания и т. п. Она первична по отношению к деятельности и сознанию» (Леонтьев, 20016, с. 440). Главная задача образования состоит в том, чтобы создавать условия для самообразования и саморазвития личности. Вместе с тем образовательная программа «Школа 2100» констатирует: «Сегодняшний школьник еще внутренне не готов к жизни в условиях самоопределения, активности и достоинства. Эту готовность в нем необходимо выращивать. (Еще важнее выращивать понимание социальной и личностной необходимости такой жизни у общества в целом. Люди должны осознать: мы живем уже в другом мире.)» (Образовательная программа... 2000, с. 15).

Отсюда вытекают и целевые установки образования, выражающиеся в идеальном образе выпускника средней школы.

А. Он должен быть готов к производительному труду, в том числе умственному.

Б. Он должен быть готов к непрерывному образованию.

В. У него должно сформироваться естественнонаучное и гуманитарное мировоззрение.

Г. У него должен быть определенный уровень общекультурного развития.

Д. У него должны быть сформированы личностные свой-

ства, обеспечивающие его успешную адаптацию в обществе, социальную активность и социально-личностное развитие.

Е. У него должны сформироваться установка на творчество и умения творческой деятельности.

Ж. У него должны быть сформированы знания, установки и базовые умения педагогической деятельности (*Там же*, с. 17–18).

Принципы «педагогики здравого смысла»

Вот основные позиции концепции «педагогики здравого смысла» (*Леонтьев*, 20016, с. 381–401).

А. Личностно ориентированные принципы

1. Принцип адаптивности

Школа должна приспособливаться, с одной стороны, к индивидуальным особенностям учащихся, с другой – к социокультурным изменениям среды.

2. Принцип развития

Задача школы – целостное развитие личности школьника, а не только его мышления, деятельности и сознания, создание условий для самореализации школьника и обеспечение готовности личности школьника к дальнейшему развитию.

3. Принцип психологической комфортности

Исключение по возможности всех стрессогенных факторов из учебного процесса и создание атмосферы, которая

расковывает творческий потенциал и активность учеников.

Б. Культурно ориентированные принципы

1. Принцип картины мира

«Не набор и даже не система отдельных знаний ученика, а обобщенное, целостное представление о мире, о месте в нем общества и человека – вот основное в содержании обучения» (Там же, с. 384).

2. Принцип целостности содержания образования

3. Принцип систематичности

4. Принцип смыслового отношения к миру

Обучение должно быть ориентировано на выработку не только знаний, но и отношения к этим знаниям.

5. Принцип ориентировочной функции знаний

Знание служит ориентировочной основой для различных видов деятельности.

6. Принцип опоры на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип

«Овладение культурой предполагает знание некоторого набора или системы фактов о мире, владение некоторой системой ориентиров и умений, которые обязательны (в социально-психологическом смысле) для любого члена общества или социальной группы в сегодняшних условиях» (Там же, с. 388).

В. Деятельностно ориентированные принципы

1. Принцип обучения деятельности

«Мы учим деятельности – не только действовать, но и ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия» (Там же, с. 388).

2. Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации

3. Принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика (зона ближайшего развития)

4. Принцип опоры на предшествующее (спонтанное) развитие

5. Креативный принцип, или принцип формирования потребности в творчестве и умений творчества

Это касается всех видов творчества – технического, научного, художественного, педагогического. «Только тот человек может полноценно действовать в изменяющемся мире, изменить этот мир, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать **самостоятельный выбор**, принять **самостоятельное решение**» (Там же, с. 390).

Г. Дополнительные принципы

1. Школа как часть образовательной среды

Учит не только школа, но и семья, сверстники, СМИ и многое другое. Школа не может успешно решать учебные и

воспитательные задачи, если другие компоненты среды будут работать в противоположном направлении.

2. Готовность к дальнейшему развитию

Обучение должно создавать у школьника готовность к дальнейшему самостоятельному развитию. «В самом первом приближении это система свойств и качеств личности школьника, обеспечивающая потребность и возможность самостоятельного развития, прежде всего в рамках определенного возрастного периода и при переходе от одного возрастного периода к следующему» (Там же, с. 393). Это понятие оказывается крайне важным с учетом выдвинутого недавно положения о факультативном характере личностного развития после совершеннолетия (Леонтьев Д.А., 2013).

3. Принцип минимакса. Максимум оценок – минимум отметок. «Щадящая» система домашних заданий

«Школа обязана предложить ученику содержание образования по максимальному уровню. Ученик обязан усвоить это содержание по минимальному уровню» (Леонтьев, 2001, с. 394). Это позволяет вводить систему единых стандартов содержания образования без снижения общей планки образования.

Система изложенных принципов позволяет решать главную задачу современного образования: «Учить ребенка так, чтобы никакие, даже самые глубокие изменения в окружающем мире не смогли поставить его в тупик. Ориентировать

ребенка на возможное будущее, в создании которого ему так или иначе придется участвовать, а не на мифологическое прошлое... и даже не на... как следует не осмысленное нами настоящее» (*Там же*, с. 393)

«Школа 2100» и концепция развивающего обучения

В программной статье «Педагогика здравого смысла» А.А. Леонтьев самоопределяется по отношению к другим подходам в русле «развивающего обучения», имея в виду под последним в первую очередь концепцию Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и концепцию Л.В. Занкова. Здесь Алексей Алексеевич также акцентирует больше общность, чем различия. Эта общность включает не только общие корни – взгляды Л.С. Выготского, – но и целый ряд общих содержательных позиций.

Вот два основных отличия. Первое состоит в том, что концепции Эльконина-Давыдова и Занкова исследуют и реализуют на практике отдельные стороны учебного процесса. «Мы же стремимся, не сходя с позиций развивающего обучения, охватить все аспекты деятельности обучения (со стороны учителя) и деятельности учения (со стороны ученика), сделав основной акцент на обеспечении самостоятельности и творческой ориентации ученика в процессе учения» (*Леонтьев*, 20016, с. 396). Второе отличие состоит в том, что если

концепция Эльконина-Давыдова, как и концепция Занкова, строит новую идеальную модель школы, то концепция, предлагаемая А.А. Леонтьевым, в большей мере учитывает сегодняшние реалии массовой школы и решает задачи построения модели развивающего обучения для переходного периода.

Гораздо больше общих моментов, которые А.А. Леонтьев находит со школой Эльконина-Давыдова:

- «Это, во-первых, сама основная идея *развивающего образования и развивающего обучения*, ориентация на приоритет в школьном образовании "всех форм воспитания личности учащихся, которые сами могут выступать в нем как подлинные субъекты своей деятельности" (Давыдов, 19966, с. 139).

- Это концепция *обучения как формирования деятельности в широком смысле («обучение деятельности»)*. При этом мы, как и Давыдов, исходим из известной позиции Э.В. Ильенкова – что оптимальным путем овладения знанием является "деятельность, направленная непосредственно на предмет" и изменяющая его (Ильенков, 1991, с. 387). Правда, Ильенков противопоставляет этот подход позиции, согласно которой учебная деятельность направлена на образ предмета, а по Давыдову преобразование как раз и есть "изменение внутреннего образа объекта" (Давыдов, 19966, с. 24).

- Мы согласны с Давыдовым и в его понимании соотно-

шения совместной и индивидуальной учебной деятельности, восходящем к Л.С. Выготскому.

- Мы согласны с ним и в понимании личности как творческого начала и необходимости для школы ориентироваться на развитие личности. Другой вопрос, что в самой концепции учебной деятельности проблема личности оказалась "отодвинутой" на второй план.

- Мы в принципе принимаем предложенное Давыдовым разделение эмпирического и теоретического (содержательного) обобщения. Однако нам кажется, что в концепции учебной деятельности это разделение переросло в противопоставление, и формирование теоретических обобщений стало осуществляться "с нуля", без всякой опоры на эмпирический опыт школьника (а он невозможен без эмпирических обобщений).

- Мы принимаем и понимание учения как присвоения индивидом форм культуры. Но, как уже было отмечено, культура как целое, образ мира школьника остались вне круга интересов В.В. Давыдова.

- Естественно, мы разделяем и восходящее к Выготскому понимание соотношения обучения и развития.

- Мы солидарны с Давыдовым, когда он указывает на необходимость сформировать мотивационный план учебной деятельности, но, как и он сам, считаем, что эта задача в рамках теории учебной деятельности еще не полностью решена» (Леонтьев, 20016, с. 397–398).

Общий вывод: «Между нашим подходом и концепцией В.В. Давыдова нет сколько-нибудь глубоких теоретических расхождений» (*Там же*, с. 399).

Отношение А.А. Леонтьева к концепции Занкова более сдержанное. Он выделяет четыре момента сходства, попутно отмечая внутренние противоречия этой концепции и недостаточно глубокую и полную разработанность некоторых основных моментов. Вместе с тем он находит и в ней ряд привлекательных и близких ему моментов (*Там же*).

Принципы воспитания

Отдельное внимание в программе «Школа 2100» уделено вопросам воспитания. Вслед за А.Г. Асмоловым (1990), противопоставившим «культуру полезности» и «культуру достоинства», и О.С. Газманом (1996), противопоставившим «педагогику необходимости» и «педагогику свободы», А.А. Леонтьев различает модель воспитания как манипулятивно-го воздействия государства и образовательных институтов на личность в интересах прежде всего государства и воспитания в интересах самого ребенка, предполагающего его право на самостоятельное принятие решений. Выступая за культуру достоинства и приоритет ценностей ребенка, А.А. Леонтьев дает следующее определение воспитания, отчасти снимающее остроту названного противопоставления: «*Воспитание и есть управляемая система процессов взаимодействия*

ствия общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие и самореализацию этой личности, с другой, соответствие этого саморазвития ценностям и интересам общества» (19996, с. 41). Собственно же «педагогика необходимости», по его мнению, «если не истощала себя, то не может обеспечить способность самостоятельной ориентировки ребенка и подростка в окружающем мире (включая систему социальных и межличностных отношений), самостоятельного выбора и принятия самостоятельных решений, в том числе касающихся собственной судьбы (биографии)» (Там же).

Главной мишенью воспитания поэтому выступает способность к социальному и личному творчеству, в том числе к творчеству самого себя, способность к самостоятельным выборам и решениям. Истоки этой мысли А.А. Леонтьев находит у П.Ф. Каптерева, писавшего о ценности саморазвития.

А.А. Леонтьев (19996) выделяет десять ключевых принципов воспитания.

1. *Принцип социальной активности.* И целью воспитания, и способом воспитания является не пассивное усвоение норм и ценностей, а способность к социальному действию. Речь идет «о выращивании определенного типа личности – личности, способной к самостоятельному выбору и самостоятельному принятию решений, способной противостоять внешнему давлению и отстаивать свое мнение, не ригидной, то есть способной изменять позицию при изменяю-

щихся обстоятельствах, в то же время не адаптируясь пассивно к этому изменению, и т. д.» (Там же, с. 44).

2. *Принцип социального творчества.* Действие, которое совершает ребенок, должно быть актом его свободного выбора, свободного творческого волеизъявления.

3. *Принцип взаимодействия личности и коллектива.* «Надо добиваться того, чтобы социальные действия школьников входили в социальную жизнь общества как ее составная органическая часть» (Там же, с. 45).

4. *Принцип развивающего воспитания.* «Зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский) есть не только в обучении, но и в воспитании. Сначала решение принимается с помощью взрослого, затем оно становится полностью самостоятельным.

5. *Принцип мотивированности.* В основе воспитания должна лежать опора на мотивы ребенка. «Субъективно, для самого школьника, акт воспитания должен быть ответом на проблему – его собственную, личную, коллектива, общественную, государственную, общемировую» (Там же, с. 46).

6. *Принцип проблемности.* Воспитание должно строиться как совместное обсуждение вопросов, а не как готовые ответы на не существующие для ребенка вопросы.

7. *Принцип индивидуализации.* К ребенку неприменимы усредненные правила, необходим учет особенностей конкретного ребенка и возможностей его развития.

8. *Принцип целостности воспитательного процесса.*

«Воспитание не может быть разложено по отдельным полочкам: на одной полочке – трудовое воспитание, на другой – этическое, на третьей – эстетическое...» (*Там же*, с. 48).

9. *Принцип единства образовательной среды.* Воспитание ребенка происходит не только в школе и в семье, но и в более широком социальном контексте, «его воспитывает вообще жизнь» (*Там же*).

10. *Принцип опоры на ведущую деятельность.* «Воспитание на различных возрастных этапах должно соответствовать ведущей деятельности, характерной для данного этапа, и психологическим возможностям и ограничениям, связанным с возрастными особенностями "самостоятельности" и рефлексии над собой и своим поведением и деятельностью» (*Там же*, с. 49).

В заключение А.А. Леонтьев подчеркивает особую роль психологии в построенном таким образом воспитании.

Стоит специально обратить внимание на статью, посвященную «горячей» теме патриотического воспитания (*Леонтьев, 2002*), где четко сформулированы принципиальные позиции по этому деликатному вопросу.

В статье различаются подход к воспитанию с точки зрения государства и с точки зрения общества. История государства – это история управления государством, тогда как история общества – это не только внешние исторические события, но и история культуры общества. «Это и история культуры общества, включая сюда и образование. Это и история обще-

ственной и научной мысли, история национального самосознания российского народа, российского общества. Это и история складывания и осознания, принятия обществом общероссийских и этнических, национальных духовных и культурных ценностей, включая в число этих ценностей и родной язык» (*Там же*, с. 5). Патриотическое воспитание – это обращение к этим ценностям с тем, чтобы они стали личностными ценностями учащихся. Ссылаясь на общественные дискуссии, касающиеся соотношения национальных и общечеловеческих ценностей, А.А. Леонтьев считает ложным их противопоставление друг другу. Общечеловеческие ценности – «это те ценности, которые позволяют носителям разных национальных культур, разных религий и идеологий найти "общий язык", те ценности, которые позволяют людям вне зависимости от их происхождения и их самоидентификации с той или иной культурой ставить общие цели и обеспечивать их совместное достижение, решать наднациональные, порой и глобальные проблемы таким образом, чтобы это решение было оптимальным для всех. Это те ценности, которые делают возможным баланс интересов личности, народа и человечества, в конечном счете – их выживание и поступательное развитие в нашем общем, таком, в сущности, небольшом мире» (*Там же*, с. 4–5). Пример такой ценности – благополучие и воспитание детей. Поэтому патриотическое воспитание никак не противостоит воспитанию в духе общечеловеческих ценностей. В тексте Образовательной

программы «Школа 2100» (2000, с. 17) эти идеи сформулированы следующим образом: *«Ребенок или подросток должен идентифицировать себя одновременно трояким образом: как член того или иного этноса, носитель национальной культуры, например русской; как гражданин многонациональной страны – Российской Федерации; и как просто человек, европеец, гражданин мира»*. Кроме того, подчеркивается ответственность за патриотические чувства и самой Родины: *«Чтобы подросток или юноша любил свою Родину, эта любовь должна быть взаимной. Чтобы он активно участвовал в общественной жизни... он должен чувствовать заинтересованность общества и государства в его судьбе, внимание к его мнению, его потребностям и интересам»* (Там же).

Заключение

Образовательная программа «Школа 2100», разработанная под руководством Алексея Алексеевича Леонтьева, вобрала в себя многие прогрессивные идеи как классиков педагогической мысли, так и передовых теоретиков и практиков образования последних десятилетий. Главные ценностные основания этой педагогической системы – безусловная ценность человека, приоритет личности по отношению к знаниям, опора на здравый смысл, целостное мировоззрение и формы деятельности. Вместе с тем приоритет личности не

означает попустительство и вседозволенность; в «педагогике здравого смысла» интересы личности и интересы общества находят гармоничное сопряжение. Педагогическая система А.А. Леонтьева является системой развивающего обучения в широком смысле, направленной в будущее, в отдаленную смысловую перспективу; можно сказать, что на сегодняшний день эта система, ориентированная на массовую практику, вобрала в себя все ценное из других родственных подходов, а ее автор, А.А. Леонтьев, может по праву быть причислен к ряду наиболее ярких теоретиков педагогической мысли последнего времени.

В данное издание включены практически все основные работы А.А. Леонтьева, прямо посвященные философии образования и психологической науки, за исключением брошюры «Педагогическое общение». Они делятся на три группы.

В первую часть книги включены работы общего плана, написанные преимущественно с конца 1980-х до конца 1990-х годов и публиковавшиеся в разных изданиях; часть из них была включена автором в сборник его избранных работ (Леонтьев, 20016).

Во вторую часть включены работы, написанные и опубликованные с конца 1990-х и посвященные обоснованию разрабатывавшейся в тот период под научным руководством А.А. Леонтьева Образовательной системы «Школа 2000» (позднее «Школа 2100»). В основном они печатались

в сборниках, регулярно издававшихся в этот период издательством «Баласс» под общей шапкой «Образовательная программа 2100».

Третья часть содержит более ранние работы, посвященные проблемам обучения языкам, в частности в контексте взаимодействия культур.

Наконец, в четвертую часть мы включили в качестве приложения основополагающие тексты Образовательной системы «Школа 2100», имеющие коллективное авторство. В их написании А.А. Леонтьев принимал самое непосредственное участие, что видно, в частности, по заметным текстуальным пересечениям и повторам. Мы сочли целесообразным сохранить эти повторяющиеся фрагменты из соображений, связанных с полнотой воспроизведения контекста их создания.

Редактирование всех включенных в издание текстов было сведено к абсолютному минимуму, в основном к выверке ссылок и библиографических источников. Я очень благодарен за ценную помощь в этом главному редактору издательства «Баласс» С.С. Кузнецовой.

Д.А. Леонтьев

Часть 1. Общие вопросы образования

1.1. Образование

Образование – система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая вхождение индивида в это общество (социализацию). Образование может быть институциональным, если в обществе существуют формальные структуры или организации (институты), имеющие образование в качестве основной цели (например, школы, университеты и т. д.), и неинституциональным, если таких институтов не существует или образование осуществляется в обход их (семейное или домашнее образование, самообразование; однако в этих случаях содержание образования определяется содержанием институционального образования). Система институтов образования данной страны обычно называется ее образовательной системой (системой образования).

По уровню институционального образования оно делится (в образовательной системе РФ) на дошкольное, начальное, основное среднее, полное среднее, высшее, последиplomное. По характеру образование может быть общим и профессиональным. Факультативные виды образования (внешколь-

ные кружки по интересам, курсы и кружки для взрослых и т. п.) объединяются под названием дополнительного образования (см. ниже).

Под содержанием образования понимаются те сферы человеческого бытия и человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объеме усваиваются (точнее, присваиваются) индивидом в ходе образования. Это прежде всего то в образовании, что обеспечивает полноценное **личностное развитие** ребенка (и вообще человека). Даже в тех обществах, где отсутствуют специальные институты образования, существует система требований, предъявляемых таким обществом к полноценному личностному развитию ребенка и подростка, своего рода эталонная модель личности. Личностное развитие неразрывно с **социальным развитием**, то есть внутренней (личностной) подготовкой индивида к адекватному участию в жизни общества и составляющих его социальных групп. Это, далее, то в содержании образования, что связано с формированием **образа мира** человека, то есть осмысленного и систематизированного целостного знания о мире. Естественно, само по себе знание не является целью образования; образ мира есть (в самом широком смысле) **ориентировочная основа** для адекватной деятельности человека в мире. Наряду с этим в содержание образования входит так называемый **культурный стереотип** – совокупность знаний и умений, невладение которыми вызывает негативные санкции общества или отдельных соци-

альных (особенно возрастных) групп, входящих в его состав. Наконец, в содержание образования входят знания, умения и другие психологические компоненты развивающейся личности, обеспечивающие **готовность человека к дальнейшему развитию** – социальному, личностному, познавательному (когнитивному) и др. Последний компонент содержания образования особенно важен для динамично развивающегося современного демократического общества, где невозможно строить образование в расчете на жестко определенную модель развития этого общества (как в советское время школа была ориентирована на «строительство» коммунистического общества); потенциальный член общества должен уметь самостоятельно оценивать себя и свои поступки, поступки других людей, принимать самостоятельные решения, касающиеся не только собственной деятельности и судьбы, но – в определенной степени – и других людей, социальных групп, общества в целом.

Общее образование предполагает такое содержание образования, которое является единым для всех учащихся независимо от их будущей профессии. Профессиональное же образование ориентировано по содержанию как раз на потребности, содержание и условия той или иной профессиональной деятельности. Естественно, в содержание институционального профессионального образования обязательно входит и общеобразовательный компонент. Так, учащийся техникума или другого учреждения среднего профессионально-

го образования одновременно с профессиональным получает и полноценное общее образование; даже в учебном плане вуза (учреждения высшего профессионального образования) независимо от его профиля обязательно присутствуют общеобразовательные дисциплины (философия, экономика, право, педагогика, психология, иностранный язык и др.).

В современном российском образовании существуют две основные тенденции, на первый взгляд противоположно направленные, но по существу неотъемлемые друг от друга. **Вариативность** образования – это его способность соответствовать потребностям и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся. **Стандартизация** образования – это система ограничений, накладываемых на его вариативность в связи с необходимостью обеспечить единство так называемого образовательного пространства (внутри одной страны или группы стран, например стран СНГ). В различных национальных системах образования соотношение вариативности и стандартизации может быть различным; так, в РФ степень стандартизации более высокая, чем в США. Стандарты образования могут быть содержательно-целевыми (когда объектом стандартизации является ожидаемый результат образования независимо от институциональной формы образования; например, существует общеевропейская система уровней владения иностранным языком), программными (то есть адаптированными к конкретной форме и этапу образования;

например, программа по тому же иностранному языку для IX класса общеобразовательной школы) и стандартами контроля (стандартизированные средства проверки достигнутых на данном этапе результатов образования). Оптимальное соотношение вариативности и стандартизации обеспечивается принципом «минимакса» (двухуровневая система стандартов: верхний уровень – стандарт содержания образования, то есть что должно давать образовательное учреждение учащемуся; нижний – стандарт требований, то есть что должен усвоить учащийся).

По традиции внутри образования выделяют *обучение* и *воспитание*. Однако при современном понимании образования как процессов, направленных прежде всего на личностное, в том числе социальное, развитие учащихся, лишь опосредованное усвоением ими значимых для общества и необходимых для жизни и деятельности в нем знаний, умений, навыков и т. д., провести между ними четкую грань затруднительно.

Если понимать когнитивный (познавательный) компонент образования как построение в сознании индивида адекватного образа мира, очевидно, что распадение содержания образования на отдельные учебные предметы условно и диктуется не столько самим содержанием образования, сколько сложившейся традицией и удобством организации учебного процесса. В настоящее время часто говорят (А.Г. Асмолов и др.) об «образовательных областях» как объективных со-

ставных частях содержания образования, включающих ряд родственных предметов.

Существуют многочисленные средства, опосредующие процессы образования. Их роль и функции в процессах образования могут быть различными. Так, выделяются *учебные материалы*, чаще всего выступающие в виде *учебной книги* (учебника или учебного пособия). *Аудиовизуальные и технические средства обучения* (от настенных картин, географических карт и т. д. до видеофильмов и компьютерных программ) всегда носят вспомогательный характер. Однако существует особая сфера образования (дистанционное или дистантное образование), в которой основным каналом образовательных процессов являются компьютерные сети и другие способы дальней связи (например, спутниковое телевидение).

Как правило, в обществе выделяются лица, чья профессия – опосредовать своей деятельностью процессы образования. Такие лица, осуществляющие непосредственную трансляцию социального опыта, существуют даже в обществах, где нет институционального образования. В развитых системах институционального образования учитель (преподаватель) – особая профессия, как правило, требующая многолетней профессиональной подготовки. Функция учителя в процессах образования может быть различной в зависимости от той или иной философии и методологии образования (авторитарная или «свободная» школа), от наличия, отсут-

ствия и характера учебных материалов и вспомогательных средств, от возрастного этапа образования и многих других факторов.

До сих пор под образованием имелись в виду процессы, связанные с **первичной социализацией**. Но в действительности темпы развития общества опережают смену поколений, что приводит к необходимости **вторичной социализации** и соответственно делает необходимым непрерывное образование в течение всей жизни человека (поколения). Поэтому в современном обществе существует тенденция не только объединять различные институциональные этапы системы образования в целостный образовательный «поток», согласовав их по целям, содержанию и т. д., но и институализировать дополнительное образование, включив его в ту же систему в форме второго высшего образования, последипломного образования, повышения профессиональной квалификации и т. п.

1.2. Воспитание

Воспитание – система процессов взаимодействия общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие личности, с другой – ее соответствие ценностям и интересам общества. Традиционно воспитание понимается как одна из сторон образования (наряду с обучением). Но современный подход к образованию как системе процессов, ориентированных в первую очередь на личностное развитие индивида, в значительной степени снимает противопоставление воспитания и обучения.

Существуют две противоположные трактовки воспитания. Согласно первой из них, типичной, например, для отечественной педагогики советского времени, воспитание есть воздействие государства и его образовательных институтов (школы и т. д.) на развитие личности, осуществляемое в интересах государства или общества (при приоритете государственных интересов, обобщаемых в виде общеобязательной идеологии, принимаемой обществом). В этом случае учащийся лишен персональной социальной, этической и прочей ответственности за принимаемые им решения, его мировоззрение, поведение и поступки оцениваются лишь по степени их соответствия навязанному обществом эталону. Вторая трактовка воспитания связана с распространенной в демократических обществах идеей свободы ребенка, его

права на самостоятельное принятие решений, касающихся его отношений к миру, обществу, своей дальнейшей судьбе и своему дальнейшему развитию. Вслед за О.С. Газманом можно в этом смысле говорить о «педагогике свободы», противопоставленной «педагогике необходимости». Педагогика необходимости не только диктует конечный результат воспитания («формирование советского человека» или «человека социалистического общества», «коммунистическое воспитание» и пр.), но и определяет его институциональную структуру («трудовое воспитание», «патриотическое воспитание», осуществляемое специальными мероприятиями по специальной программе) и даже его методы. Напротив, педагогика свободы исходит из идеи сотрудничества взрослых и детей с целью обеспечения оптимальных условий для жизненного (личностного) самоопределения ребенка. Отсюда введенное Газманом понятие «психологической поддержки». Так понимаемое воспитание направлено на личностно-смысловые компоненты психики, в особенности на мотивы и смысловые установки личности. Его цель – формирование у детей культуры достоинства (А.Г. Асмолов).

Различные педагоги выделяют различные принципы так понимаемого воспитания: *Принцип активности*: целью и способом воспитания является не пассивное усвоение норм и ценностей, а способность к социальному действию. *Принцип социального творчества*: совершаемое ребенком действие должно быть актом его свободного выбора, свободного

волеизъявления. *Принцип коллективности*: воспитание всегда осуществляется как взаимодействие индивида и социальной группы, самоопределение происходит в коллективной деятельности. *Принцип развивающего воспитания*: оно имеет свою «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский), сначала решение принимается с участием или при подсказке других, затем оно становится полностью самостоятельным. *Принцип мотивированности*: в основе воспитания должна лежать поддержка социально значимых мотивов ребенка. Никакое воспитание без соответствующей мотивационной базы невозможно. *Принцип проблемности*: воспитание не должно быть сообщением готовых ответов на незадаанные вопросы. *Принцип индивидуальности*: ребенок должен «вписываться» не в наше обобщенное и усредненное представление о том, каким он должен быть, а в наше видение того, каким он может стать. *Принцип целостности воспитательного процесса*: мы воспитываем целостную личность, и удобные педагогические абстракции, вроде «трудового воспитания», нельзя проецировать в реальные воспитательные процессы. *Принцип единства образовательной среды*: воспитывает не только школа, но и семья, неформальный круг общения ребенка, СМИ; наконец, по словам Л.С. Выготского, вообще «в правильной жизни правильно растут дети». *Принцип опоры на ведущую деятельность подростка* – деятельность общения. К воспитанию в парадигме «педагогика свободы» как нельзя лучше применимы слова П.П. Блонского, сказанные

об обучении: «Не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей».

1.3. Образование в России

История образования в России от Древней Руси до конца XX века

Начало образования на Руси

Уже в первой половине XI века на Руси известны дворцовая **школа** князя Владимира в Киеве и школа, основанная Ярославом Мудрым в Новгороде в 1030 году. Учебные заведения именовались «училищами», слово «школа» вошло в обиход начиная с XIV века. В содержание образования, как и в аналогичных учебных заведениях на Западе, входили восходящие к Античности так называемые семь свободных искусств: грамматика, риторика, диалектика (так называемый тривиум), арифметика, геометрия, музыка и астрономия (так называемый квадриум). Преподавательский состав состоял первоначально из византийских, позже также отечественных ученых. Особые школы существовали **для обучения грамоте и иностранным языкам**; в 1086 году в Киеве было открыто **первое женское училище**. По образцу киевской и новгородской школ при дворах русских кня-

зей открывались и другие школы, например в Переяславле, Чернигове, Суздале.

Школы были не только учебными заведениями, но и центрами культуры, в них делались переводы древних и византийских авторов, переписывались рукописи.

Примерно в то же время (1037) открылась школа при киевском соборе Святой Софии, готовившая священников. Вскоре монастырские школы появились и в других древнерусских городах – Владимире, Ростове Великом, Нижнем Новгороде, Смоленске. Наряду с внутренними школами, предназначенными для общего и профессионального образования духовенства, при многих монастырях создавались и внешние, светские.

Некоторые историки российского образования, и в их числе такой компетентный историк, как П.Н. Милюков, высказывали мнение (опираясь на факты, относящиеся к XV–XVI векам), что в Древней Руси большинство населения было не только малообразованным, но и вообще безграмотным. Однако сохранились многочисленные свидетельства обратного. Были открыты так называемые **граффити** (надписи, сделанные на стенах соборов и церквей; особенно известны граффити Новгородского и Киевского Софийских соборов), оставленные явно случайными прихожанами. Найдены многочисленные **берестяные грамоты XI–XIII веков**, причем не только в Великом Новгороде, но и в других древнерусских городах; по их содержанию видно, что их авторами

были люди самого различного социального положения, в том числе купцы, ремесленники и даже крестьяне; встречались и грамоты, написанные женщинами. Сохранилась даже грамота, служившая ребенку школьной тетрадкой. Есть и другие, как прямые, так и косвенные, свидетельства относительно широкого распространения грамотности в Древней Руси.

Упадок культурной жизни Древней Руси в результате татаро-монгольского нашествия (как известно, в это время погибла большая часть древнерусских рукописей) отразился и на образовании. Православные монастыри сыграли в это время (XIII–XV века) роль хранителей и распространителей русского образования. Особенно важна была эта роль в западных русских княжествах, вошедших в состав католического Польско-Литовского государства. Ряд деятелей русского православия, выступавших в качестве миссионеров (пропагандистов православной веры среди «языческих» народов), стали основоположниками образования на языках этих народов; так, в XIV веке миссионер Стефан Пермский (Степан Храп) создал письменность для коми-зырян (тогда их называли «пермь»), которая употреблялась до XVII века, и перевел на коми-зырянский язык несколько богослужебных книг; среди берестяных грамот XIII века есть грамота, написанная на карельском языке русскими буквами.

Образование в Московском государстве в XIV–XVII веках. Донетровское время

Укрепление Московского государства повлекло за собой и некоторый подъем образования. С одной стороны, стали возникать многочисленные **приходские и частные школы**, где обучались грамоте и счету дети не только духовенства, но и ремесленников и купцов; с другой, была создана и закреплена решениями Стоглавого собора (1551) система православного образования. Она включала три ступени. Начальная ступень предусматривала овладение грамотой, чтение Псалтыри и Часослова. Вторая ступень обеспечивала чтение Апостола и ведение большинства церковных служб. Третья, высшая, ступень предусматривала чтение Библии и богословской литературы. Условием овладения высшей ступенью учености было знание древних языков.

В XVI–XVII веках центрами просвещения в восточнославянских землях были Украина и Белоруссия. В борьбе против политического и идеологического (в особенности религиозного) наступления Польши украинские и белорусские просветители основывали так называемые «братские школы», тесно связанные с национально-освободительным движением. На базе двух таких школ в 1632 году была открыта **Киево-Могилянская коллегия** (с 1701 года академия); в 1687 году по ее образцу была создана в Москве **Славя-**

но-греко-латинская академия.

В «братских школах» преподавали такие замечательные педагоги и литераторы, как братья Зизании, Мелетий Смотрицкий – автор знаменитого учебника грамматики, Симеон Полоцкий и многие другие просветители. Выпускником Киево-Могилянской коллегии был сподвижник Петра Великого Феофан Прокопович. На Украине и в Белоруссии возникали типографии (именно туда, в Острог под Львовом, уехал первопечатник Иван Федоров после бегства из Москвы; основоположником белорусского книгопечатания был Франциск Скорина), создавались и издавались учебники.

С середины XVII века в Москве стали открываться школы, созданные по образцу европейских **грамматических школ** и дававшие как светское, так и богословское образование. В это время произошли и важные изменения в методике начального обучения. Буквослагательный метод обучения грамоте сменился звуковым. Вместо буквенного обозначения цифр (буквами кириллического алфавита) стали использоваться арабские цифры. В буквари вошли связные тексты для чтения, например псалмы. Появились **«азбуковники» – толковые словари для учащихся.**

Следует подчеркнуть демократический характер образования уже в допетровское время. Так, при создании Славяно-греко-латинской академии в ней было 76 учеников (не считая подготовительного класса, или «школы словенского книжного писания»), в том числе священники, дьяконы, мо-

нахи, князья, спальники, стольники и «всякого чина москвичи», вплоть до челядинцев (слуг) и сына конюха.

Чему обучались русские в допетровское время?

Более или менее развитой была **геометрия**, а вернее, практическое землемерие. Наиболее слабо было поставлено преподавание **математики**. Только в XVII веке стали появляться учебники с арабскими цифрами. Из четырех правил арифметики на практике использовались только сложение и вычитание, почти не применялись действия с дробями. **Астрономия** тоже была чисто прикладной областью науки (например составление календарей). В XVII веке получила распространение астрология. Естественноведческие знания были случайными, несистематическими. Развивалась **практическая медицина** (в основном заимствованная с Востока), и особенно **фармацевтика**.

На Руси издавалось много **букварей** (первый московский букварь В. Бурцова, скопированный с виленского издания, появился в 1634 году). Выходило до **2,5 тысяч** экземпляров **букварей** ежегодно плюс три тысячи Часословов и полторы тысячи Псалтырей. Конечно, на 16 миллионов населения России это число невелико, но очевидно, что грамотность была уже массовым явлением. **Грамматика Мелетия Смотрицкого** появилась в 1648 году. Заметим, что и буквари, и грамматика описывали не живой разговорный русский язык, а литературный старославянский (церковнославянский). В XVII веке появились первые учебники ритори-

ки и логики.

Очень высок был интерес к истории. Как пишет П.Н. Миллюков, «историческое чтение было, после религиозного, самым любимым чтением древнерусского грамотея. Но удовлетворить потребности исторического знания в Древней Руси было довольно мудрено. При всем обилии летописей и исторических сказаний о русских исторических событиях разобраться в них было нелегко, так как ни общего руководства, ни какой-либо цельной системы в изображении хода русской истории не существовало» (Миллюков, 1994, с. 236).

Образовательная реформа Петра Великого и первые послепетровские десятилетия

Благодаря Петру в России возникло **профессиональное образование**. В 1701 году были созданы **навигацкая, пушкарская, госпитальная, приказная** и другие школы, находившиеся в ведении соответствующих государственных органов. Кроме того, к 1722 году в разных городах России было открыто 42 так называемые цифирные школы, обеспечивавшие начальное обучение математике. Учителя для них готовились в навигацкой школе, получившей в 1715 году название «Морская академия». **Гуманитарное образование** обеспечивалось духовными школами, преподавателей для которых готовила Славяно-греко-латинская академия. Всего в России к 1725 году было около 50 епархиаль-

ных школ. Правда, количество учеников в цифирных школах резко сократилось в связи с открытием епархиальных школ, куда перешли почти все дети священников и дьяконов, и нежеланием «посадских людей» (купечества и ремесленников) отдавать своих детей в цифирные школы (их предпочитали обучать ремеслу). Поэтому основным контингентом цифирных школ стали солдатские дети и дети приказных, а часть школ пришлось закрыть. Уже после смерти Петра, в 1732 году, открылись **гарнизонные школы**, дававшие не только начальное военное, но и начальное математическое и инженерное образование. Часть духовных («архиерейских») школ расширили свой курс за счет «средних» и «высших» классов и стали именоваться «семинариями». В них, кроме грамоты, изучались грамматика, риторика, философия и богословие.

Петр I мечтал о создании **единой внесословной системы образования**. Сразу после возвращения из-за границы он говорил патриарху Андриану: «Благодатиею Божиею и у нас есть школа, и пусть бы из этой школы люди, благоразумно учаясь, происходили во всякие потребности: и в церковную службу, и в гражданскую, и в военную, и в строительную, и в медицинскую» (Милуков, 1994, с. 254). На деле созданная им система оказалась и не единой (профессиональная школа – духовная школа), и не внесословной. Не ставилась и задача общего образования, оно давалось попутно как часть и условие профессионального образования. Эта система сыграла

гигантскую роль в развитии российского образования, «вписав» его в европейскую систему образования. Кроме того, именно при Петре, в 1714 году, образование было объявлено обязательным для детей всех сословий (кроме крестьян).

Кстати, именно Петру мы обязаны введением **гражданской** азбуки, которой пользуемся и сейчас, и первыми переводами на русский язык западноевропейских учебников, прежде всего по предметам естественным, математическим и техническим, а также по астрономии, фортификации и другим предметам.

Любимым детищем Петра была Академия наук. При ней был учрежден **первый российский университет** в Санкт-Петербурге, а при университете – гимназия. Вся эта система, созданная Петром, начала действовать уже после его смерти – в 1726 году. Профессуру приглашали в основном из Германии – среди профессоров были знаменитости европейского уровня, например математики Л. Бернулли и Л. Эйлер. Студентов в университете было сначала очень мало. В основном это были дети дворян или живших в России иностранцев; однако уже вскоре были введены стипендии и особые места для «казеннокоштных» студентов (учившихся за счет государства). Среди казеннокоштных студентов были разночинцы и даже государственные крестьяне (например, М.В. Ломоносов). Среди учеников гимназии также были дети солдат, мастеровых и крестьян, однако они заканчивали лишь низшие (младшие) классы.

В 1755 году аналогичный **университет** с двумя гимназиями при нем (для дворян и для разночинцев) был открыт в **Москве**. Курс дворянской гимназии включал русский язык, латынь, арифметику, геометрию, географию, краткую философию и иностранные языки; в гимназии для разночинцев учили главным образом искусствам, музыке, пению, живописи и техническим наукам. Один из **основателей Московского университета, граф И.И. Шувалов**, разработал в 1760 году целую систему общего образования для России, реализованную, впрочем, лишь в малой своей части. Эта система предполагала создание в малых городах элементарных (начальных) школ, из которых учащиеся направлялись бы в гимназии, открываемые в больших губернских городах, а затем в столичные университеты.

Российское образование при Екатерине II

Екатерина внимательно изучала опыт организации образования в ведущих странах Западной Европы и важнейшие педагогические идеи своего времени. Например, в России XVIII века были хорошо известны труды Яна Амоса Коменского, Фенелона, «Мысли о воспитании» Локка. Отсюда, кстати, новая формулировка задач школы: не только учить, но и воспитывать. За основу брался гуманитарный идеал, зародившийся в эпоху Возрождения: он исходил «из уважения к правам и свободе личности» и устранял «из педагогики

всё, что носит характер насилия или принуждения» (Миллюков, 1994, с. 264). С другой стороны, воспитательная концепция Екатерины требовала максимальной изоляции детей от семьи и передачи их в «руки» учителя. Впрочем, уже в 1780-х годах центр внимания был снова перенесен с воспитания на обучение.

Перестройку российского образования на новый лад Екатерина осуществляла при помощи группы выдающихся педагогов: Ф.И. Янковича де Мириево и И.И. Бецкого. За основу были взяты прусская и австрийская системы образования. В 1786 году был утвержден **«Устав народных училищ»**. Предполагалось учредить три типа общеобразовательных школ – малые, средние и главные. В них преподавались общеобразовательные предметы: чтение, письмо, знание цифр, катехизис, священная история, начатки русской грамматики (малая школа). В средней добавлялись объяснение Евангелия, русская грамматика с орфографическими упражнениями, всеобщая и русская история и краткая география России, а в главной – подробный курс географии и истории, математическая география, грамматика с упражнениями по деловому письму основы геометрии, механики, физики, естественной истории и гражданской архитектуры. Была внедрена **классно-урочная система** Коменского, делались попытки использовать **наглядность**, в старших классах даже рекомендовалось вызывать у учащихся самостоятельную работу мысли. Но в основном дидактика своди-

лась к заучиванию наизусть текстов из учебника. Отношения учителя с учениками строились в соответствии со взглядами Екатерины: например, были строго **запрещены любые наказания**.

Для системы общеобразовательных школ нужно было подготовить учителей. Для этой цели в 1783 году в Петербурге было открыто **Главное народное училище**, от которого через три года отделилась учительская семинария – прообраз педагогического института. К 1786 году было подготовлено достаточно учителей для открытия 26 главных училищ (школ), и такие училища были открыты в 26 губернских городах, а в 1788 году – еще в 14. Средние школы (училища) не были открыты, а малые (двухклассные) школы предполагалось открывать в уездных городах: учителей для них должны были готовить губернские главные училища.

Екатерининская реформа не была доведена до конца, но тем не менее она сыграла значительную роль в развитии российского образования. За 1782–1800 годы разные виды школ окончили около 180 тыс. детей, в том числе 7 % девочек. К началу XIX века в России было около 300 школ и пансионов с 20 тыс. учащихся и 720 учителями. Но среди них почти совсем не было сельских школ, то есть крестьянство практически не имело доступа к образованию. Правда, еще в 1770 году созданная Екатериной «комиссия об училищах» разработала проект устройства **деревенских школ** (включавший предложение о введении в России обязательного на-

чального обучения для всех детей мужского пола независимо от сословия). Но он остался проектом и не был воплощен в жизнь.

Российское образование в Александровскую эпоху

В начале царствования Александра I группа «молодых реформаторов» во главе с М.М. Сперанским наряду с другими преобразованиями осуществила и **реформу системы образования**. Впервые была создана школьная система, распределенная по так называемым учебным округам и замкнутая на университетах. Эта система была подчинена Министерству народного просвещения. Вводились три типа школ: **приходские училища, уездные училища и гимназии** (губернские училища). Школы двух первых типов были бесплатными и внесословными. В отличие от екатерининской школьной системы, эти три типа школ соответствовали трем последовательным ступеням общего образования (учебный план каждого следующего типа школы не повторял, а продолжал учебный план предыдущего). Сельские приходские училища финансировались помещиками, уездные училища и гимназии – из государственного бюджета. Кроме того, были **духовные училища и семинарии**, подведомственные Священному Синоду, училища, подчиненные Ведомству учреждений императрицы Марии (благотворительные) и Военному министерству. Особую катего-

рию составляли элитные учебные заведения – Царскосельский и другие лицеи и благородные пансионы.

Приходские школы учили Закону Божьему, чтению, письму, началам арифметики. В уездном училище продолжалось изучение Закона Божьего и арифметики с геометрией, изучались также грамматика, география, история, начала физики, естественной истории и технологии. В губернских училищах изучался предмет, который отныне назывался граждановедением, или обществоведением (по учебнику Янковича де Мириево «О должностях человека и гражданина», одобренному и отредактированному самой Екатериной), а также логика, психология, этика, эстетика, естественное и народное право, политическая экономия, физико-математические и естественнонаучные предметы, коммерция и технология.

Были открыты новые университеты – Казанский и Харьковский. Петербургская учительская семинария была преобразована сначала в Педагогический институт, а затем в университет (академический университет вскоре после создания прекратил свое существование). Были реорганизованы Виленский (Вильнюсский), созданы Дерптский (Тартуский), Гельсингфорсский (Хельсинкский) и Варшавский университеты, имевшие особый статус. (После польского восстания 1831 года Виленский и Варшавский университеты были закрыты как рассадники национально-освободительных идей.) В 1834 году был основан Киевский универси-

тет Святого Владимира. Устав Московского университета, принятый в 1804 году и ставший образцом для других университетских уставов, предусматривал внутреннюю автономию, выборность ректора, конкурсное избрание профессоров, особые права советов факультетов (факультетских собраний) в формировании учебных планов. При большинстве университетов были открыты педагогические институты, а при Дерптском – даже «профессорский институт», готовивший преподавателей для высшей школы.

С 1817 года наметились консервативные тенденции в системе образования. Либеральные университеты лишили многих академических свобод. В гимназиях были введены Закон Божий и русский язык, а также древние языки (греческий и латинский), усилено преподавание географии и истории, но исключены философские и общественные науки, всеобщая грамматика, экономика. В то же время были открыты привилегированные учебные заведения (лицеи) – Ришельевский (в Одессе), Кременецкий, Нежинский.

Российское образование при Николае I

После смерти Александра I и восстания декабристов движение российской системы образования становилось чем дальше, тем более консервативным. Уже в мае 1826 года императорским рескриптом был образован специальный Комитет устройства учебных заведений, которому было поручено

чено немедленно ввести единообразие в учебную систему «дабы уже, за совершением сего, воспретить всякие произвольные преподавания учений, по произвольным книгам и тетрадам».

Николай I прекрасно понимал, что борьбу с революционными и либеральными идеями надо было начинать со школ и университетов. Системе образования был **возвращен сословный характер**: как суммировал позицию николаевского правительства П.Н. Милюков, «никто не должен получать образование выше своего звания» (Милюков, 1994, с. 294). В 1853 году в Петербургском учебном округе в гимназиях учились 80 % дворянских детей и только 20 % – выходцев из других сословий. В приходских же училищах, наоборот, было 88 % разночинцев и 12 % дворян.

Общее устройство системы образования осталось тем же, но все школы были выведены из подчинения университетам и переведены в прямое подчинение администрации учебного округа (то есть Министерству народного просвещения). Было сильно изменено преподавание в гимназиях. Главными предметами стали греческий и латинский языки, вообще гуманитарные предметы. «Реальные» предметы разрешалось преподавать как дополнительные. Гимназии рассматривались лишь как ступень к университету; таким образом, учитывая их сословный характер, разночинцам был сильно затруднен доступ к высшему образованию. (Тем не менее в 1853 году в одном только Петербургском университете они

составляли 30 % от общего числа студентов.) Благородные пансионы и частные школы, плохо поддававшиеся тотальному контролю со стороны государства, были преобразованы или закрыты, их учебные планы должны были быть согласованы с учебными планами государственных школ.

Вместе с тем право устройства начальных школ было предоставлено различным ведомствам – военному, Министерству государственных имуществ, Русской православной церкви. На средства Церкви содержалось более 9 тыс. приходских школ, в основном в деревне.

Именно из уст министра народного просвещения С.С. Уварова (в его обращении к попечителям учебных округов 21 марта 1833 года) прозвучала печально знаменитая формула «православие, самодержавие, народность». «Русские профессора должны были читать теперь *русскую* науку, основанную на *русских* началах» (Милюков, 1994, с. 299). В 1850 году новый министр, Ширинский-Шихматов, докладывал Николаю I, что «все положения науки должны быть основаны не на умствованиях, а на религиозных истинах в связи с богословием». Он же писал, что «лица низшего сословия, выведенные посредством университетов из *природного их состояния*... гораздо чаще делаются людьми беспокойными и недовольными настоящим положением вещей...»

В университетах и других высших учебных заведениях была отменена выборность ректоров, проректоров и профессоров – они теперь прямо назначались Министерством на-

родного просвещения. Поездки профессоров за границу были резко сокращены, прием студентов ограничен, была введена плата за обучение. Для всех факультетов стали обязательными богословие, церковная история и церковное право. Ректоры и деканы должны были наблюдать, чтобы в содержании программ, в обязательном порядке представляемых профессорами перед чтением курсов, «не укрылось ничего, несогласного с учением православной Церкви или с образом правления и духом государственных учреждений». Из учебных планов была исключена философия, признанная – «при современном предосудительном развитии этой науки германскими учеными» – ненужной. Чтение курсов логики и психологии было возложено на профессоров богословия.

Были приняты меры к укреплению дисциплины среди студентов, то есть к гласному и негласному надзору за ними: так, инспектору Московского университета предписывалось посещать «в разные часы и всегда неожиданно» квартиры казеннокоштных студентов, контролировать их знакомства, посещение ими церковных служб. Студенты были одеты в форму, регламентировалась даже их прическа, не говоря уже о поведении и манерах.

В 1839 году в некоторых гимназиях и уездных училищах были открыты (с 4-го класса) «реальные» отделения, где преподавались промышленно-естественная история, химия, товароведение, бухгалтерия, счетоводство, коммерческое законоведение и механика. Принимались туда разночинцы; за-

дача заключалась в том, чтобы, как прямо писал министр, «удержать низшие сословия государства в соразмерности с гражданским их бытом и побудить их ограничиться уездными училищами», не допуская в гимназию и тем более в университеты. Но объективно это означало поворот от господства классического образования в сторону реальных потребностей общества.

Вместе с тем при Николае I были заложены **основы национального образования** в России. Так, в 1829 году было утверждено «Положение о закавказских училищах», которым создавались особые гимназии и уездные училища с преподаванием вместо древних языков грузинского, армянского или татарского (или азербайджанского) языка. В общегосударственную образовательную систему были включены еврейские (1835) и мусульманские (1850) училища.

Образовательная реформа Александра II

Среди реформ, осуществленных в либеральную эпоху Александра II, значительное место занимает перестройка российского образования. В 1864 году было принято **«Положение о начальных училищах»**, утвердившее общедоступность и внесословность начального образования. Наряду с государственными школами поощрялось **открытие земских и частных школ**; их деятельность координировалась училищными советами. Основными предметами в на-

чальных училищах были Закон Божий, чтение (в том числе на церковнославянском языке), письмо, начала арифметики, церковное пение.

В качестве основной школы вводились гимназии и прогимназии. **Гимназии** делились на **классические и реальные**. В 1872 году реальные гимназии были преобразованы в реальные училища. Формально гимназии были общедоступными для всех, кто выдерживал приемные испытания. Доступ в университеты открывался только для выпускников классических гимназий или для тех, кто сдавал экзамены за курс такой гимназии. Выпускники реальных училищ могли поступать в неуниверситетские высшие учебные заведения; именно в это время были основаны Петербургский технологический институт, Московское высшее техническое училище, Петровская сельскохозяйственная академия в Москве. В 1863 году был принят новый университетский устав, возвращавший университетам автономию, дававший большие права университетским советам, разрешавший открытие научных обществ и даже позволявший университетам выпускать бесцензурно (точнее, с собственной цензурой) научные и учебные издания. Ректоры и деканы вновь стали выборными, опять стали посылать профессоров за границу, были восстановлены кафедры философии и государственного права, было облегчено и резко расширилось чтение публичных лекций, отменены ограничения на прием студентов. Вопрос о «вольнослушателях» был предоставлен на усмотрение уни-

верситета.

Значительно выросла роль общественности в системе образования (попечительские и педагогические советы). Однако даже в эти годы все учебники для школ утверждались централизованно – в Ученном совете Министерства народного просвещения. С начала 70-х годов XIX века централизация еще больше усилилась: это касалось и учебных планов, и программ (они были унифицированы), и выбора учебников. Начальные училища были разделены на сельские и городские. Православным общинам было разрешено открывать церковно-приходские школы. К концу XIX века появился еще один тип школ – так называемые **коммерческие училища**, оплачивавшиеся предпринимателями. Уже в 60-х годах XIX века появились женские училища (до этого девочки учились только в частных пансионах). В 1872 году были открыты **Высшие женские курсы**.

Роль общества в российской системе образования второй половины XIX века была исключительно большой. Основывались педагогические общества, комитеты грамотности, собирались педагогические съезды. Фактически российское общество в основном контролировало дошкольное, начальное народное образование, профессиональную школу, женское и внешкольное образование.

Российское образование в конце XIX – начале XX века

С начала 1870-х годов, а в особенности при Александре III, школа опять стала сословной. Новый министр, И.Д. Делянов, в 1887 году издал знаменитый циркуляр, где говорилось, что гимназии и прогимназии следует освободить «от поступления в них детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детей коих, за исключением разве одаренных необыкновенными способностями, вовсе не следует выводить из среды, к коей они принадлежат». Основное образование приобретало все более формальный характер, преподавание древних языков свелось к зазубриванию грамматики. **Земские школы** были повсеместно **заменены церковноприходскими**, с тем чтобы «искать главной опоры в духовенстве и Церкви в народном первоначальном образовании» (К.П. Победоносцев).

К концу XIX века положение резко изменилось в лучшую сторону. Были приближены друг к другу учебные планы гимназий и реальных училищ, отменены уроки латыни и греческого в младших классах гимназий и заменены уроками русского языка, географии, русской истории. Выросло число учащихся в гимназиях, причем процент детей дворян и чиновников в них упал до 35, а детей мещан, рабо-

чих и крестьян вырос до 45. Снизилось число неграмотных в России, повысился интерес всех классов к образованию. Университеты вновь получили автономию (официально это произошло в 1905 году), женщины были допущены (в качестве вольнослушательниц) на некоторые факультеты, были открыты новые университеты и другие высшие учебные заведения. Значительную роль в системе российского образования стали играть **частные высшие учебные заведения**; в их числе следует назвать **Высшие женские курсы в Петербурге и Москве** и **Народный университет А.Л. Шанявского в Москве**.

Во многих регионах Российской империи в эти десятилетия открываются школы с преподаванием на языках местных национальностей. Создаются и используются в школах письменности на русской графической основе, готовятся грамотные учителя из числа представителей данной национальности. Наряду с этим, особенно в период реакции – в 80-е годы XIX века, – заметна тенденция к русификации образования. Так, например, с 1876 года было запрещено использование украинского языка во всех учебных заведениях (включая частные) малороссийских губерний.

Перед самой революцией 1917 года под руководством П.Н. Игнатьева были разработаны **основы новой реформы**, так и не состоявшейся. Ее основными идеями были: привлечение общественности к управлению образованием; автономия школ и большие права органов местного само-

управления в сфере образования; поощрение частной инициативы; создание единой школы с преемственностью всех ее ступеней; отделение школы от Церкви; содействие развитию национального образования; отмена всех сословных, национальных и других ограничений; всеобщее обязательное начальное образование; совместное обучение; свобода преподавания и отмена цензуры учебников; обновление содержания образования.

В этом проекте реформы отразились педагогические идеи, разработанные во второй половине XIX и начале XX века такими выдающимися русскими педагогами, как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, В.И. Чарнолуский. На этих идеях мы вкратце остановимся в специальном разделе данной статьи.

Советская школа до начала 1930-х годов XX века

Уже в конце 1917 года начала проводиться **национализация** всех типов **учебных** заведений. В 1918 году было одобрено Всероссийским съездом по просвещению и затем утверждено Положение «О единой трудовой школе РСФСР» (ЕТШ), предусматривавшее **две ступени обучения**. В систему ЕТШ было вписано и **профессиональное обучение**. Школа была объявлена не только единой и трудовой, но и бесплатной на обеих ступенях, общеобязательной и общедоступной. Была заявлена преемственность ступеней

образования, обеспечивалось равенство возможностей образования. Была осуществлена последовательная демократизация школы – участие в управлении образованием органов местного самоуправления, организация общественных школьных советов, отмена обязательных домашних заданий, отметок и экзаменов, введение программ только в качестве примерных, а также гибких учебных планов, варьируемых применительно к местным условиям. Были предоставлены все возможности для педагогических экспериментов в духе прогрессивных идей российской и зарубежной педагогики, в частности, большое распространение получили метод проектов и Дальтон-план, предусматривавшие перенос акцентов на активную и самостоятельную (под руководством учителя) познавательную деятельность учащихся. Теоретические основы ЕТШ были четко сформулированы в вышедшей еще летом 1917 года (то есть до Октябрьской революции) книге выдающегося русского философа, педагога и психолога П.П. Блонского «Задачи и методы новой народной школы» и в написанных первым наркомом просвещения РСФСР А.В. Луначарским в 1918 году **«Основных принципах единой трудовой школы»**.

Введение всеобщего обучения и движение за ликвидацию неграмотности, в результате чего в городах были охвачены обучением все дети, в селах – около половины, а уровень грамотности в обществе резко вырос; борьба с детской беспризорностью; широчайшее распространение обу-

чения на национальных языках, создание десятков новых письменностей и издание учебников; привлечение к педагогической деятельности лучших представителей старой дореволюционной интеллигенции и многое другое – это несомненное достижение советского образования 1920-х годов.

Конечно, те идеалы, которые проповедовались тогда и позже, те ценности, которые были заявлены как ориентир для развития системы образования, и та практика, к которой в конце концов и довольно быстро пришла советская власть, – вещи совсем разные. Многие в ЕТШ опережали реальность окружающего мира. При ее построении иногда некритически использовался опыт зарубежной педагогики: допускались ошибки, которые, впрочем, оперативно исправлялись; программы, учебники, методические рекомендации оставляли порой желать лучшего. Но это был живой социальный организм. В школе тех лет бился живой пульс творчества, а педагогика была ищущей, антидогматической. А главное – это была школа, пронизанная идеями развивающего образования, демократии, самоуправления и сотрудничества. В создании ЕТШ недаром участвовали такие замечательные педагоги и психологи, как С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак. Кстати, поиски педагогов одобряла и активно поддерживала Н.К. Крупская, бывшая тогда заместителем наркома просвещения РСФСР.

Все ли было хорошо в системе российского образования 1920-х годов?

Начнем с того, что это образование было ярко идеологически окрашенным. Школа рассматривалась (см. «Программу РКП(б)», принятую в 1919 году) как орудие коммунистического перерождения общества, как проводник «идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на непролетарские и полупролетарские слои». Основной целью школы объявлялось формирование нового человека; на практике же ставилась гораздо более узкая и ограниченная задача – обеспечить **среднее и высшее профессиональное образование**, необходимое в условиях ускоренной индустриализации страны. Отсюда резкое сокращение основного общего образования (преобладала семилетка) и распространение ФЗУ – фабрично-заводских училищ. Отсюда появление так называемых рабфаков, ускоренно готовивших детей рабочих и крестьян, не имевших законченного среднего образования, к поступлению в высшие учебные заведения (в основном технические). Выпускники рабфаков имели преимущества при поступлении.

Советская власть очень боялась «дурного» влияния старых «буржуазных» специалистов на образование. Особенно пострадала вузовская профессура. Она постоянно подвергалась «чистке», все время была под жестким идеологическим контролем, кое-кого выслали (знаменитый «философский пароход»), кого-то арестовывали по выдуманным обвинениям, а то и убивали (например, поэт Н.С. Гумилев был арестован и расстрелян по сфабрикованному «делу Та-

ганцева» – профессора, выдающегося русского юриста). В 1928 году были не заняты около четверти вакансий профессоров и ассистентов. Следовательно, необходимо было создать новый преподавательский корпус. Для этой цели была основана сеть **Коммунистических университетов и Институтов красной профессуры**.

Уровень этой «профессуры» никого не волновал – важно было вытеснить старых преподавателей и заменить их новыми, идеологически выдержанными. В то же время вузы были лишены автономии; вновь, как сто лет назад, были закрыты кафедры философии (вместо них открывались кафедры, специализировавшиеся на марксизме-ленинизме), были закрыты юридические факультеты, а филологические и исторические преобразованы в «факультеты общественных наук» и педагогические, ставившие своей основной задачей подготовку учителей. Был ограничен прием студентов – дети дворян, духовенства и буржуазии в вузы вообще не принимались, строго проверялись социальное происхождение и «политическая грамотность» студентов и абитуриентов. П.Н. Милюков (1994, с. 418) цитирует одного из тогдашних официальных педагогов: «Отбор исключительно даровитых и талантливых людей по крайней мере на ряд лет неприемлем. Он означал бы закрытие дверей высшей школы для пролетариата и крестьянства. Пока... надо ставить ставку на рабочего и крестьянина нормального развития, так сказать, середняка по подготовке». Впрочем, уже во второй

половине 1920-х годов все эти ограничения и запреты были смягчены. Восстановили ранее отмененную докторскую степень, вновь открыли юридические факультеты, несколько сократили число обязательных политических предметов, смягчили требования к социальному происхождению абитуриентов.

Советское образование в 1930–1980-х годах

Сложившаяся к началу 1930-х годов в СССР тоталитарная государственная система не могла не отразиться и на школе. И.В. Сталин лично участвовал в разработке серии постановлений ЦК ВКП(б) 1931–1932 годов о школе («О начальной и средней школе», «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» и др.). Эти постановления полностью отменяли идеи ЕТШ. Вводились все-стороннее **централизованное управление** и **централизованный контроль**. Вся деятельность школы, в том числе содержание образования, была подвергнута унификации и жесткой регламентации. Внедрились **единые обязательные программы и учебные планы, единые стабильные учебники**. Во главу угла были поставлены дисциплина и послушание, а отнюдь не развитие личности ребенка. Были строго запрещены любые эксперименты и творческий поиск, школа была сориентирована на традиционную методику и дидактику, восходящую к официальной дореволюционной

школе.

Происходила дальнейшая интенсивная идеологизация содержания образования (недаром было издано специальное партийное постановление об учебниках истории). В 1936 году появилось постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», в результате которого были повсеместно закрыты педологические кабинеты в школах (обеспечивавшие до того времени комплексный контроль за здоровьем и индивидуальными психическими особенностями детей и препятствовавшие их «стрижке под одну гребенку», то есть выполнявшие функции нынешних школьных врачей и психологов).

С 1934 года введено три типа общеобразовательных школ, существующие и сейчас. Это начальная школа (I–IV кл.), неполная средняя (I–VII кл.) и средняя (I–X кл.). За 1930–1940-е годы в стране резко увеличилось число детей с неполным средним и средним образованием; была поставлена задача обеспечить в городах всеобщее среднее, а на селе – всеобщее семилетнее образование. В 1949 году официально введено **всеобщее семилетнее обучение**. В 1944 году открыты первые **школы рабочей и сельской молодежи**.

Большая часть активно работавших в системе образования в 1920-х годах творчески мыслящих педагогов и психологов была отстранена, многие из них репрессированы. Главным официальным педагогом страны был провозглашен А.С. Макаренко, – выдающийся практик воспитания и обра-

зования в целом, во многом развивавший как раз идеи прогрессивной российской педагогики и педагогической психологии 1920-х годов (В.Н. Сорока-Росинский, СТ. Шацкий, Л.С. Выготский). Из профессионалов-педагогов, кроме Макаренко, на щит была поднята только Н.К. Крупская, хотя ее работы 1920-х годов, обосновывавшие идеи ЕТШ, практически не публиковались.

В 1944 году была сделана попытка заполнить возникший в теоретической педагогике вакуум путем создания **Академии педагогических наук РСФСР** (с 1966 года – Академия педагогических наук СССР). Характерно, что более половины ее первых членов не были профессиональными педагогами – это были либо государственные или общественные деятели (В.П. Потемкин, А.Н. Толстой), либо выдающиеся ученые в своей области, лишь время от времени обращавшиеся к вопросам преподавания (Л.В. Щерба, С.П. Обнорский, А.Я. Хинчин, А.М. Панкратова), либо известные психологи (К.Н. Корнилов).

В течение 11 лет, с 1943 по 1954 год, **обучение** в школах было **раздельным** («мужские» и «женские» школы). Была введена обязательная школьная форма, скопированная с гимназической.

В высших учебных заведениях произошел частичный возврат к прежнему положению: прагматическая ориентированность высшего образования сменилась общенаучной и педагогической, была восстановлена разрушенная в 1920-е го-

ды университетская система, воссозданы гуманитарные факультеты; частично вузам предоставлялась автономия (например, снова была введена выборность ректоров, деканов, университетских и факультетских советов). Ограничения на прием студентов **по социальному происхождению** фактически были **сняты**. Однако в то же время продолжалась **унификация учебных планов** и содержания высшего образования, огромное место в этих планах занимали предметы идеологического цикла (история КПСС, диалектический и исторический материализм, политэкономия социализма). Под строжайшим государственным и партийным контролем было содержание высшего образования, включая отдельные курсы. Многие профессора и особенно студенты исключались из системы образования по идеологическим и политическим мотивам.

В 1950–1960-х годах продолжался процесс увеличения числа средних школ за счет начальных и неполных средних (в это время они уже были не семилетними, а восьмилетними). Появились **школы с углубленным изучением ряда предметов** (так называемые спецшколы). В школах появились первые факультативные курсы. Была сделана попытка соединить обучение с производительным трудом, то есть общее образование с профессиональным.

В конце 1930-х годов стало резко уменьшаться количество национальных языков, на которых велось преподавание в школах. Если в 1934 году таких языков (в СССР) было 104,

то к моменту последней переписи (1989) их осталось всего 44. Многие народы России и других республик СССР были лишены уже существовавших письменностей, на их языках перестали выходить учебники, книги, газеты и журналы. Так в России произошло, например, с карелами (вместо карельского в качестве письменно-литературного языка стал использоваться финский, а потом и он был заменен русским), вепсами, ижорцами, греками, саамами, татами, цыганами, в республиках Закавказья – с удиными, курдами, ассирийцами, талышами, в Таджикистане – с шугнанцами. Все письменности народов СССР (кроме еврейской на языке идиш и, разумеется, армянской, грузинской, эстонской, латышской и литовской) были переведены на русскую графическую основу. Была провозглашена официальная политика, направленная на массовое **двуязычие** всех народов России («русский язык как второй родной язык»).

Негативные тенденции в российском образовании, проявившиеся уже в 1930-х годах, к началу 1980-х годов все больше укреплялись. Стало падать качество обучения, особенно в маленьких городах и сельских местностях. Еще больше стало в школах унификации и уравниловки – дошло до того, что во всей России от Калининграда до Чукотки все уроки того или иного предмета в том или ином классе были одинаковыми. Ведь учебник был один, стабильный, программа была одна, общеобязательная, учебный план тоже один. А что касается дидактики и методики преподава-

ния, то даже в 1982 году, когда вся эта авторитарная и унифицированная система стала разваливаться, появилось знаменитое «инструктивное письмо» Министерства просвещения РСФСР, где говорилось: «За последнее время участились случаи, когда... увлекаются непроверенными педагогическими и методическими новациями, побуждают учителей овладевать ими, опираясь при этом *не на приказы, инструктивные письма, методические рекомендации и научные положения, изложенные в утвержденных Министерствами просвещения СССР и РСФСР учебниках по педагогике, психологии и частным методикам, а на публикуемые в порядке дискуссии или информации статьи на страницах газет и журналов*» (выделено нами. – АЛ.).

Фактически игнорировались индивидуальные особенности детей и подростков, весь учебный процесс был ориентирован на несуществующего «среднего» ученика. И отстающие (независимо от действительных причин такого отставания), и одаренные дети оказались в маргинальной позиции, в «зоне риска». Резко ухудшилось физическое и психическое здоровье учащихся; закрытость школы, ее изолированность от общества привели, в частности, к росту инфантилизма, потере школой ответственности перед обществом и государством за судьбу подрастающего поколения. Упал даже сам социальный престиж образования.

На всех уровнях системы образования не было права выбора и самостоятельного решения. Директор школы превра-

тился в госчиновника, он мог лишь реализовать указания свыше, и главным критерием его хорошей работы стал уровень формальной успеваемости (что, естественно, приводило сплошь да рядом к прямому мошенничеству) и «воспитательной работы». Учитель был лишен права на творческий поиск, он был загнан в жесткую клетку общеобязательного учебника, унифицированной программы, диктуемых министерством дидактических и методических требований. Ученик не мог выбирать свою собственную образовательную траекторию, даже в школу он формально мог поступить лишь в границах своего микрорайона. Педагогическая и родительская общественность была фактически отключена от участия в деятельности органов образования, даже Академия педагогических наук была де факто подчинена министерству и финансировалась из его бюджетных средств. Многие «реформы», спускавшиеся в школу сверху, были фиктивными и нереализуемыми. Кроме соединения общего образования с профессиональным (о чем уже говорилось выше), было заявлено о введении всеобщего обязательного среднего образования (что в масштабах страны было совершенно бессмысленно и даже сейчас не может быть реализовано).

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.