

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Н.К. ЧАПАЕВ, О.Б. АКимоВА, А.К. ШЕЛЕПОВ

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГОРНОЗАВОДСКИХ
ШКОЛ НА УРАЛЕ (XVIII – XIX ВВ.)
КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ РУССКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Монография

Екатеринбург
РГПУ
2019

УДК 37(470.5)(091)

ББК Ч403(2)5

Ч-19

Авторы:

О. Б. Акимова (гл. 1 п. 1.1, 1.3, 1.4; гл. 3 п. 3.3); Н. К. Чапаев (введение; гл. 1 п. 1.2; гл. 2 п. 2.1, 2.2, 2.3; гл. 3 п. 3.4, 3.5; заключение); А. К. Шелепов (гл. 3 п. 3.1, 3.2)

Чапаев, Николай Кузьмич.

Ч-19 **Тенденции** развития горнозаводских школ на Урале (XVIII–XIX вв.) как составной части русской педагогической культуры: монография / О. Б. Акимова, Н. К. Чапаев, А. К. Шелепов; под. ред. Н. К. Чапаева. Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2019. 213 с.

ISBN 978-5-8295-0618-6

С опорой на культурологический подход в работе проведен анализ деятельности горнозаводских школ как составной части русской педагогической культуры. Показано, что горнозаводские школы сыграли выдающуюся роль в становлении отечественной системы профессионально-технического образования. Будучи инновационным по своей сути и организации, многие стороны опыта горнозаводских школ не потеряли своей актуальности и в наши дни – в эпоху крутых образовательных реформ. В связи с этим в монографии затрагивается широкий круг проблем, связанных с современными педагогическими и культурно-гуманитарными реалиями, что повлекло привлечение не только источников историко-педагогического, педагогического характера, но и философских, и культурологических работ.

Монография адресована ученым, научным сотрудникам, студентам педагогических вузов, работникам образовательных учреждений, всем, кто интересуется судьбой отечественного образования.

УДК 37(470.5)(091)

ББК Ч403(2)5

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Л. В. Моисеева (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); доктор педагогических наук, доцент Т. С. Табаченко (ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»)

ISBN 978-5-8295-0618-6

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2019

© Авторы, указанные на обороте титульного листа, по-главно, 2019

Введение

Сложные задачи реформирования профессионального образования не могут быть успешно решены без обращения к имеющемуся многовековому опыту. Особое место в развитии отечественного профессионального образования занимают горнозаводские школы, заложившие начало зарождению системы начального школьного образования и среднего профессионального образования. Исследование особенностей их становления и развития поможет понять не только специфику регионального развития отечественного профессионального образования, но и его развития в целом, предвидеть тенденции его дальнейшего совершенствования. Педагогическая наука не обходила и не обходит стороной проблемы горнозаводского образования Урала. Одним из первых проблемами горнозаводского образования на Урале заинтересовался В.И. Будрин [37; 38]. Его работы положили начало научному исследованию деятельности горнозаводских школ. Большой вклад в изучение проблем горнозаводских школ внес Н.В. Нечаев. Его труды [172-174] по настоящее время являются непревзойденными источниками исследования деятельности горнозаводских школ Урала. Значительное место отводится вопросам горнозаводского образования в учебных пособиях по истории профессионального образования. В первую очередь, это относится к работе А.Н. Веселова «Профессионально-техническое образование в СССР: Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования» [44]. Чрезвычайно важным моментом указанных очерков является накопление большого количества фактического материала. Основной вывод, следующий из анализа литературы по истории развития горнозаводских школ, состоит в том, что имеется настоятельная потребность в качественно новом педагогическом осмыслении опыта их деятельности с точки зрения запросов современного развития профессионального образования. Отдельные шаги, предпринятые в данном направлении, не дают целостного представления о проблеме. Складывающееся положение отрицательно сказывается на практике профессионального образования, где в последние годы сложилась кризисная ситуация, о чем убедительно сказано в работах Е.В. Ткаченко [241; 243]. Одной из причин такого положения является игнорирование богатейших традиций институализированного отечественного профессионального образования, выражаемое, в частности, в попытках слома «до основания» системы начального профессионального образования. В то же время почти трехсотлетний опыт ее существования (в том числе опыт деятельности горноза-

водских школ) свидетельствует, что именно система профессионального образования вносила весомый вклад в решение жизненно важных для страны проблем в переходные и критические периоды ее развития.

В целом же анализ образовательной теории и практики позволяет выявить несоответствия и противоречия социально-образовательного, научно-педагогического и научно-методического характера. К ним мы относим противоречия:

– между потребностями общества в становлении современной системы профессионального образования на основе богатого исторического опыта и функционированием данной системы в режиме перманентных пертурбаций и трансформаций без учета принципов преемственности и ответственности в развитии образования;

– между необходимостью современной интерпретации деятельности горнозаводских школ, сыгравших выдающуюся роль в развитии профессионального образования и промышленности России, и моральным «старением» результатов научно-исследовательской работы в этой области;

– между потенциальными возможностями образовательного процесса быть открытой системой, способной прогнозировать и учитывать перемены в экономике, в том числе на основе синергетически ориентированной идеи «извлекать уроки из истории», и его закрытостью.

При разработке проблемы мы исходили также из следующих посылов более общего порядка. С одной стороны, сегодня декларируется необходимость обращения к традициям при осуществлении образовательных программ. Данное требование объективно обусловлено. Во-первых, тем обстоятельством, что, разрушая фундамент прошлого нашей педагогики, мы уничтожаем ее будущее, ибо то, что оторвано и обособлено от предшествующего пропастью, принадлежит миру пустых призраков (И. Кант). Не случайно «разрыв с традицией» К. Лоренц включил в число восьми грехов человечества. Во-вторых, наше общество, осваивая новые измерения социального бытия, переживает системный кризис. А наиболее эффективным путем выхода общества из кризисной ситуации «является реинтеграция его религиозных, моральных, научных, философских и других ценностей» (П.А. Сорокин). В состав «других ценностей», безусловно, входят педагогические ценности общества.

С другой стороны, по справедливому замечанию В.В. Краевского, в педагогике тиражируются новации, не имеющие серьезного научного значения, появляются и исчезают сверхновые «педагогики» и «неопедагоги-

ки», фактически игнорирующие все, что им предшествовало в образовании [137]. Дальнейшее игнорирование данного противоречия ведет к появлению на образовательном уровне гамлетовской ситуации распада связи времен, продуктом которой может стать ментальная деградация субъектов образовательной деятельности, а, следовательно, и общества в целом. Несколько переосмысливая слова Ф.М. Достоевского, подчеркнем следующее: образовательная политика, выводимая из рассуждений типа «почвы нет, народа нет, национальность – известная система налогов, душа вощичек, из которого можно вылепить настоящего человека, общечеловека всемирного, гомункула – стоит только приложить плоды европейской цивилизации» [88, с. 79], таит в себе угрозу существованию общества. Денно и ношно формируя толерантное отношение к другим, мы не удосуживаемся обратить внимание на необходимость воспитания элементарного уважения к самим себе, своему прошлому, своей истории. Печально и горько осознавать в XXI веке актуальность известного высказывания К.Д. Ушинского о *самом резком отличии западного образования от нашего: человек западный, даже полубразованный, ближе знаком со своим отечеством – с родным ему языком, литературой, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением, а русский человек менее всего с тем, что всего к нему ближе – со своей родиной, и всем, что к ней относится* [253].

Переводная жизнедеятельность становится своего рода альфой и омегой нашего существования. Речь идет не о том, что все мы только и занимаемся переводами иностранных книг, а о том, что начинаем *переводно*, иноментально мыслить, дышать, питаться... Происходит своеобразный процесс самоклонирования, под которым подразумевается, с одной стороны, самоотказ от собственной, «материнской», ментальной доминанты; с другой, – добровольное принятие чужеродной ментальной доминанты. Образно говоря, это можно представить как процесс перестановки платы в электронном устройстве. В итоге в мировом масштабе складывается **переводная культура**, суть которой состоит в ее неорганичности, технократичности и агрессивности. **Неорганичность** выражает наносной характер этой культуры, вызванной к жизни не естественными условиями жизнедеятельности данного народа, а внешними обстоятельствами: эта культура привнесена, а не выращена на собственной почве. **Технократичность** выражает: а) максимальную стандартизованность культуры; б) отсутствие у нее подлинной ценностной основы, ориентированность на всё возраста-

ющее потребление; в) ее массовость, бессубъектность. *Агрессивность* имеет множество форм проявления. Самая опасная из них – способность вызывать мутационные процессы внутри «материнской» культуры, куда была занесена переводная культура.

Со всех сторон нас окружают артефакты переводной («клонной») культуры. Заполнили они и школьные программы, учебники, мероприятия. Говорить обо всем этом стало уже общим местом. Однако приходится. Добровольно и в полном здравии ума принимаем переводной образ жизни. Немалую лепту вносят в это дело ученые-педагоги. Пришлось как-то прочитать работу маститых исследователей, кстати, в целом очень интересную. В ней нашлись строчки («ложка дегтя?»), суть которых сводилась к тому, что, мол, за рубежом уже все разработано в области подготовки персонала, поэтому, не мудрствуя лукаво, надо перенять все это. Вспоминается также случай начала 1990-х гг. В одном из средних учебных заведений шла демонстрация зарубежных компьютерных технологий. Ведущий этого мероприятия, кстати, также педагог и, причем, российский, десятки минут вдалбливал (иного слова здесь не придумать) в мозги слушателям: в России не стоит заниматься ни производством компьютеров, ни их программным обеспечением – все уже добрые закордонные дяди сделали для нас. Примерно подобное происходило и в других производственно-технологических сферах. Везде находились люди, занимающиеся нашим кодированием на бездеятельность. Например, в металлургической промышленности. Как замечал Президент Международного союза металлургов С.В. Колпаков, на Западе имеют место расхожие суждения о нежизнеспособности российской металлургии. Со стороны же США вообще выдвигались требования о ликвидации русской металлургической промышленности [126]. И что интересно, мы, ставшие в конце XX – нач. XXI вв. самыми яркими сторонниками свободных рыночных отношений, нередко беспрекословно следовали западным рекомендациям-приказам. В итоге в России произошел процесс, названный экономистами *примитивизацией производства*, – превращением ее народного хозяйства в сырьевой придаток мировой экономики. Иногда говорят о «деиндустриализации» (А. Шохин). Оказывается, и так можно «входить» в мировую цивилизацию.

Переводная культура развивается по всем законам диалектики. В частности, это касается гегелевского положения: высшее право есть высшее бесправие – явление, достигнув высшего уровня своего развития, должно быть *снято* историей, исчезнуть с исторической арены. Видимо,

памятуя об этом законе, а, может быть, по иным причинам, наиболее ревностные сторонники такой культуры предлагают *ввести* в России английский язык. Тогда само собой отпадает надобность в переводной культуре. Не станем здесь говорить о нравственной, ментальной и других подобных сторонах вопроса, о «великом, могучем...» и т.д. Подойдем с точки зрения логики тех, кто явно или неявно, по сути, предлагает нам отказаться от своего родного языка. Доводы их предельно просты: английский язык – самый распространенный, мы входим в мировую цивилизацию (о том, как входим, это мало волнует адептов *постпереводной* культуры – главное входим), где этот язык приобретает роль официального языка. Поэтому для нашего же блага, нашего социального, экономического, образовательного развития надо немедленно приняться за сплошную англоизацию нашей языковой среды (с американизацией нашей социальной среды дело обстоит уже неплохо). Но, во-первых, существует в Африке и Азии немало стран, где английский язык знают «даже негры». Однако далеко не все эти страны процветают. Знание английского языка жителями какой-либо страны автоматически еще не гарантирует ей процветания. Да и вообще не иноязычное образование определяет развитие страны, а глубинные процессы ментального и социально-экономического характера. Во времена запуска первого советского спутника и полетов первых наших космонавтов знатоков английского языка было куда меньше у нас, чем сейчас. Тогда мир взялся за изучение русского языка. Всемирно известное слово «спутник» отнюдь не английского происхождения. Возлагать надежды на очередное чудо (комплекс Емели?), которое нам поможет решить все наши проблемы, вряд ли стоит. Во-вторых, да, учить иностранные языки нужно, но нужно и знать – *для чего* их учить? Китайцы, например, учат их, в том числе русский, кстати, не в последнюю очередь, для того, чтобы успешней продвигать свои товары, теперь уже и технологии, на мировой рынок, включая наш. Мы пока еще остаемся сырьевой услугой Запада, а теперь и Востока. Следовательно, и английский язык всего-то и нужен будет для того, чтобы успешней перекачивались во все стороны света наши нефть и газ. Конечно, мы здесь несколько сгущаем краски (можно привести в качестве альтернативного примера Швецию, где английский фактически становится вторым родным языком, хотя надо отдавать себе отчет в том, что поголовное изучение английского языка является не столько исходным пунктом развития этой страны, сколько следствием высокого уровня ее национально-ментального и социально-экономического развития). Но всё

же, всё же, всё же... В крепостной России многие аристократы специально обучали французскому своих слуг, так сказать, для удобства, ибо сами представители «элиты» тогдашнего русского общества вообще порой не владели родным русским языком. В-третьих, а не просчитаемся ли с изучением английского языка? Что имеем в виду? А то, что, не придется ли через некоторое время переобучаться китайскому языку, который и сейчас почти не уступает английскому по числу носителей. Учитывая же то обстоятельство, что Китай становится (если уже не стал) крупнейшим мировым производителем и потребителем, то доводы, имеющиеся сегодня в пользу поголовного изучения английского языка, вот-вот будут актуальными и по отношению к китайскому языку. Переводная культура особенно вольготно чувствует себя в образовательной сфере. В некоторых учебниках и пособиях по истории педагогики, рекомендованных студентам российских педагогических вузов, находится место всем педагогическим культурам и цивилизациям мира – восточным, западным и т.д., в то же время своей отечественной истории отводится весьма скромное место. Не всегда должным образом освещается творчество выдающихся педагогов отечественной и, кстати, мировой, педагогики, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. А в одной из последних многотомных фундаментальных хрестоматий по педагогике вообще не нашлось места величайшему педагогу XX столетия – Василию Александровичу Сухомлинскому. Если же это проделывается в угоду так называемой объективности, то напрасно: без действительно беспристрастного рассмотрения советского периода развития педагогики трудно представить картину этого развития в мировом масштабе. Если это проделывается во имя идеи так называемых деидеологизации и деполитизации образования, то историко-педагогические купюры, как и купюры текстовые, скорее всего, напротив, свидетельствуют об идеологизированности и политизированности авторов. Если путем игнорирования своего педагогического прошлого хотим быстрее войти в число цивилизованных обществ, то следует заметить, что в цивилизованных странах минимум 70% учебного материала по гуманитарным дисциплинам принято строить на основе данных, касающихся истории и культуры своей страны. И в особенности это касается педагогики – ментальной дисциплины. «Денационализированная» общечеловеческая педагогика приносит горькие плоды революционных потрясений, в основе которых лежит отчуждение человека от своих ментальных корней. Не так

далёк от истины В.В. Розанов, сказавший в 1919: Россия погибла от *неуважения себя* [206].

Пренебрежительное отношение к своему педагогическому прошлому отнюдь не способствует ускорению процессов модернизации образования. Наоборот, замедляет их: любое преобразование в социальной среде должно опираться на предшествующий опыт, в котором находится место двум полюсам всякого развития – положительному и отрицательному: педагогика не преобразуется по чужой истории и по чужим опытам, «потому что эти опыты делались в известной среде и не из подражания к кому-нибудь, а вызвались требованиями времени, согласно с его духом» (В.Я. Стоюнин) [275; 276].

Глава 1. Теоретико-методологические и объективные предпосылки исследования проблемы

1.1. Методологический инструментарий и источники исследования

Методология относится к числу наиболее сложных научных категорий. Имеется множество ее определений в различных дисциплинарных областях, включая педагогику. Так, А.М. Новиков определяет методологию как систему принципов и способов организации; совокупность познавательных средств, приемов, используемых в какой-либо науке; область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практически преобразовательной деятельности и т.д. [179].

В научной литературе приводится пример построения своего рода «антиномического ряда» педагогической методологии:

– методология педагогики есть самостоятельная отрасль знания, имеющая свой предмет, научный аппарат, – методология педагогики не является таковой, а выступает лишь в качестве фактора развития теории и практики обучения и воспитания;

– методология педагогики имеет непосредственное отношение к образовательной практике – методология педагогики не соотносится непосредственно с практикой (вариант: методология вообще не имеет никакого отношения к практике), представляя собой лишь «знание о знании» и «знание о познании», т.е. ограничена научно-исследовательской областью;

– методология педагогики выступает в качестве мощного преобразовательного фактора развития теории и практики – методология педагогики не является средством преобразования педагогической действительности, а выполняет лишь отражательно-рефлексивную функцию и т.д. [275].

Наиболее полное определение педагогической методологии в интересующем нас контексте дано В.В. Краевским. С его точки зрения, она есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества исследовательской работы [137].

В качестве основополагающих принципов исследования выступают: принципы преодоления объективизма, историко-временной коррекции, научно-исследовательской эксклюзивности, голографичности, ретроспек-

тивно-прогностической направленности. Здесь мы опираемся на положения статьи А.С. Белкина и Е.В. Ткаченко «Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования» [20].

Авторы указанной статьи считают, что принцип преодоления объективизма означает неравнодушное, «пристрастное» отношение к анализу историко-педагогических фактов, событий, явлений. Данный принцип, на наш взгляд, исходным пунктом имеет «идиографическую» концепцию толкования исторических феноменов, в соответствии с которым историческое познание наделяется ценностной доминантой.

Принцип историко-временной коррекции обуславливает необходимость корректного отношения к историческим фактам. Следование ему исключает возможность трактовать факты, явления, историческую роль деятелей образования «с позиции текущего момента, смотреть на них глазами нашего современника». Собственно, речь идет о принципе историзма, взятого применительно к историко-педагогическим событиям. В целом, соглашаясь с требованием учета трактовки особенностей историко-педагогической реальности без излишнего их «осовременивания», в то же время подчеркнем невозможность полного отрыва их от этого процесса. Хотя бы потому, что исследователь всегда несет на себе груз времени его обитания. Кроме того, требуется соотнесение историко-педагогических фактов с современным состоянием педагогики. И, наконец, сами исторические факты несут в себе элементы будущего. Например, сегодня много пишут об открытости образования в целом и профессионального в частности. И кажется, что эта проблема только и сегодня решается. Однако анализ опыта деятельности горнозаводских школ Урала свидетельствует, что она уже в той или иной мере и форме решалась. Тесно примыкает к рассмотренному принципу принцип научно-исследовательской эксклюзивности. Он требует придерживаться в историко-педагогических исследованиях сугубой научности, свободной «от различного рода современных общественных, партийных, групповых доктрин, указаний, установок».

Принцип голографичности обуславливает необходимость определения минимума проекций анализа историко-педагогических явлений: трактовка исследователя, трактовка других исследователей, трактовка исторических фигур, имевшая прямое или косвенное отношение к предмету исследования. По справедливому замечанию авторов, данный подход: а) обеспечивает объемное, неоднородное рассмотрение историко-педагогического процесса; б) способствует получению достоверной информации.

Принцип ретроспективно-прогностической направленности (назад в будущее) диалектически дополняет принцип историко-временной корректности. В известной мере, способствуя осовремениванию историко-педагогических событий, он служит средством связи между прошлым и будущим.

Системообразующими принципами исследования выступают принципы культуросообразности и народности воспитания, уникальности и несоизмеримости культур и цивилизаций. Одним из выражений этих принципов являются положения, автором которых является известный немецкий социолог образования К. Мангейм: а) образование есть социальный феномен, а не «взаимный обмен между двумя индивидами, учителем и учеником», на уровне личных отношений; б) воспитание тесно связано с духовной жизнью общества [96]. Интересно отметить, что первое положение К. Мангейма коррелирует с макаренковским принципом параллельного действия, выступающим у великого педагога в качестве антипода «парной педагогики».

Конкретизация данных принципов обнаруживается в следующих формулировках:

1. Образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества.

2. Наилучшей образовательной единицей является не индивид, а группа.

3. Цели образования в обществе не могут быть адекватно поняты, пока они отделены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, и от социального строя, в котором они формируются.

В основу нашего исследования положены также следующие подходы: системный, деятельностный, синергетический.

Рассмотрим их в контексте решаемых нами задач.

Системный подход определяет возможность рассмотрения горнозаводских школ как весьма важных звеньев единой системной организации, в качестве которой выступает отечественное образование.

Деятельностный подход. Проблема деятельности была и остается наиболее востребованной фактически во всех дисциплинах, «имеющих касательство к человеку» (К.Д. Ушинский) – философии, социологии, психологии и др. [252]. Педагоги также не обходят ее стороной. Одна из причин научной популярности деятельностного подхода состоит в том, что деятельность как объяснительный принцип есть понятие с философско-

методологическим содержанием, выражающим универсальное основание человеческого мира [290]. Универсальная функция деятельности признавалась многими выдающимися мыслителями – Фихте, Гегелем, Марксом и др. Универсализм категории деятельности позволяет ей служить абсолютным средством интеграции явлений действительности, включая такие внешне разные ее составляющие, как человеческая психология и промышленность. Именно концепция деятельностной сущности человека, по мнению А.Н. Леонтьева, лежит в основе известной формулировки К. Маркса о том, что предметное бытие промышленности является раскрытой книгой чувственно представшей перед нами человеческой психологии [154, с. 120]. Другая важная функция деятельности — творческая. Творческая природа деятельности позволяет видеть в производстве категорию, способную вместить в себя два глобальных производства – производство человека как человека и производство средств его существования. Они функционально и сущностно дополняют и обуславливают друг друга. Так, в процессе производства средств своего существования человек, с одной стороны, создает средства и условия своего обитания; с другой стороны, преобразуя в процессе производства мир, он тем самым преобразует, развивает себя. Исходя из того, что горнозаводские школы являлись чуть ли не идеальными системами интеграции указанных глобальных производств, что в известной мере было свойственно системе российского профессионального образования в целом, есть основания предположить возможность и необходимость использования деятельностного подхода в качестве методологического инструментария нашего исследования.

Синергетический подход в качестве методологического инструментария нашего исследования позволяет рассматривать горнозаводские школы как сложную системную совокупность, обладающую характеристиками открытости, нелинейности и несводимости, имеющую тенденцию к самоорганизации и саморазвитию. Синергетический подход также дает возможность видеть диалектику взаимодействия образовательной, социально-производственной и социокультурной сред. Вследствие чего привычное толкование образования как части среды представляется недостаточным и односторонним. Не только образование является частью окружающей социокультурной среды, но и последняя является частью образования.

Методы исследования. В основу методики исследования проблемы положен генетический метод, предполагающий установление: а) начальных условий развития явлений; б) главных этапов развития явления; в) ос-

новых тенденций и линий развития явлений. Историко-типологический анализ и обобщение результатов исследования архивных материалов и документов, работа с первоисточниками. Историко-логический анализ. Использовались также теоретические методы анализа, обобщения, абстрагирования, моделирования, мысленного эксперимента и др.

К источникам историко-педагогических исследований допустимо отнести источники, используемые в собственно исторических исследованиях – вещественные, этнографические, лингвистические, устные, письменные.

К вещественным источникам относятся археологические находки, которые определенным педагогический смысл и могут быть соответствующим образом интерпретированы. Так, исследователем истории воспитания детей в первобытнообщинном строе на территории Среднего Поволжья обнаруженные археологами древнейшие зубы медведя, речные камешки, костяные палочки справедливо истолковываются как простейшие детские игрушки [4; 9].

Этнографические источники – это сохранившиеся у некоторых народов обычаи, традиции, привычки и т.д., имеющие воспитательную направленность. В принципе любой обычай несет в себе в той или иной мере воспитательный заряд. Особую историко-педагогическую ценность имеют собственно воспитательные традиции, дошедшие до наших дней из далеких времен.

Лингвистические источники [36; 127] позволяют определить этимологию педагогических понятий, место их происхождения, время их появления, а также установить эпоху зарождения тех или иных образовательных систем, явлений, артефактов. Например, можно сослаться на известную работу Б.Б. Комаровского «Русская педагогическая терминология», в которой проанализирован и обобщен материал по русской педагогической терминологии за период X в. – 1930-гг.

Словари. Энциклопедии [32; 33; 35; 83; 184; 194; 200; 209; 222; 224; 225; 226; 255; 256; 257; 262; 267; 268; 269; 270].

Письменные источники, рукописные и печатные, в которых непосредственно или опосредованно прослеживается образовательно-воспитательная составляющая. Именно на письменные источники, главным образом, опираются в конкретных историко-педагогических работах, в том числе диссертационных. Дело в том, что предшествующие четыре типа источников, как правило, непосредственно анализируются сначала профессиональными историками (этнографами). Педагоги же опираются

на результаты этих анализов. В случае с письменными источниками дело обстоит проще. Они более доступны для квалифицированного историко-педагогического или просто педагогического исследования. Состав письменных источников:

1. Исследования в области культурологии, в том числе педагогической [13; 22-25; 30; 34; 39;48;80; 89;98-100;101; 104; 105; 131;139; 147;152; 170;181;214]. Особое место среди них в нашем исследовании занимают труды В.Л. Бенина – крупнейшего специалиста в области педагогической культурологии [22-25].

2. Труды, раскрывающие проблемы этнологии, в том числе этнопедагогике [9; 31; 52; 53; 65; 67; 68; 69; 70; 78; 79; 84; 90; 124; 129; 130; 135; 141; 143; 153; 163; 166; 167; 180; 227; 229; 265; 288; 289]. Здесь следует указать на работы Г.Н. Волкова [52; 53]; Т.Г. Стефаненко [229]. Богатейший материал по педагогической этнографии представлен в чрезвычайно интересной книге «Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южно- и Юго-Восточной Азии» [289].

3. Работы, в которых исследуются вопросы истории горнозаводских школ [37; 38; 49; 51; 74; 117; 172; 173; 174; 216; 220; 230; 235; 236; 237; 251; 278; 280; 282]. Особо укажем здесь на изыскания уже известных нам В.И. Будрина и Н.В. Нечаева. Первый из них еще в дореволюционную эпоху проводил серьезную работу в области истории горнозаводского образования Урала. Например, он проделал глубокий и обширный анализ деятельности Екатеринбургской мужской гимназии, история которой была неразрывно связана с историей развития горнозаводской промышленности Урала. Ему принадлежит авторство одной из первых научно-педагогических работ, специально посвященных проблемам истории горнозаводских школ. Значителен вклад Н.В. Нечаева в исследование проблем истории горнозаводского образования. Его монография «Горнозаводские школы Урала» до сих пор остается наиболее полным систематизированным изложением материала по вопросам истории горнозаводских школ [172]. Им рассмотрены основные формы подготовки специалистов в России в начале XVIII века. То есть, автор предпринял попытку анализа образовательных предпосылок открытия горнозаводских школ. Большое место в его книге отводится организационным вопросам создания горнозаводских школ, показу роли В.Н. Татищева в этом деле. Н.В. Нечаев касается также проблемы обусловленности развития горнозаводских школ потребностями развития народного хозяйства и в первую очередь горной про-

мышленности России в целом и Урала в частности. Из его работ видно, что зарождение горнозаводских школ – не спонтанный процесс, а процесс, вызванный множеством факторов социально-экономического и промышленно-производственного характера. Вместе с тем им не раскрываются в полной мере конкретные механизмы влияния данных факторов на развитие горнозаводских школ. Немало места отводится в монографии Н.В. Нечаева описанию форм, методов и содержания обучения в горнозаводских школах. Он делает справедливый вывод о пионерской роли горнозаводских школ, в которых впервые не только в России, но и в Европе, а, если взять шире, то и в мире в целом, была разработана стройная система практического (производственного) обучения учащихся. Однако работы Н.В. Нечаева, а тем более работы В.И. Будрина сегодня уже не в полной мере выражают современное видение проблем развития горнозаводских школ. Их оценки особенностей этого развития, а значит и выводы, вытекающие из этих оценок, отражают время написания данных работ (начало и середина XX века). Здесь мы исходим из понимания исторического знания как знания идиографического, то есть оценочного. Авторы раскрывают различные версии зарождения горнозаводских школ, показывают сложный и противоречивый путь их становления и развития. В их работах раскрываются некоторые стороны отношения частных предпринимателей к горнозаводским школам. Исторический опыт учит, что эти отношения строились не так-то просто. Далекое не всегда частный капитал стремился к развитию образования на добровольной основе. В то же время можно говорить о значительной роли этого капитала в развитии горнозаводских школ. По сути, речь идет о проблеме взаимоотношений государства и рынка в области образовательной политики. Указанная проблема находит отражение, например, в диссертационном исследовании О.А. Фищуковой «Педагогический потенциал социально-культурного наследия Демидовых в XXI веке» [259]. В частности, в работе показывается роль Демидовых в создании и финансировании системы профессиональной подготовки в Нижнем Тагиле – заводской школы, преобразованной в XIX веке в реальное училище, школы живописи, Павло-Анатольской женской гимназии, «практических классов» для детей рабочих. Автор диссертационного исследования делает чрезвычайно важный вывод о том, что изучение социально-культурного наследия Демидовых студентами способствует воспитанию у них убежденности в необходимости инвестиций в образование представителей национального бизнеса.

4. Работы, предметом анализа которых являются проблемы истории уральского образования в целом [21; 169; 188; 215]. Отметим пособие А.С. Белкина и Т.А. Сутыриной «История образования на Урале» [21], где представлено систематическое изложение истории уральского образования от В.Н. Татищева до наших дней. Особенно важно для нас то, что в нем достойное место занимают вопросы, связанные с историей развития горно-заводских школ Урала.

5. Работы, посвященные анализу истории горнозаводской промышленности Урала и истории Урала в целом [1; 3; 11; 40; 55; 58; 75; 82; 115; 125; 126; 158-161; 175; 176; 182; 195; 203]. Среди работ, рассматривающих первую тематику, можно выделить книги Н.А. Мезенина «Династия Демидовых. Исторические очерки», «Повесть о мастерах железного дела», «Уральский металл» и др. [158-161]. В них в доступной форме раскрывается история становления и развития горнорудной промышленности, описывается искусство уральских мастеровых, многие из которых являлись выпускниками горнозаводских школ. Интересный материал содержится в сборнике научных трудов «300 лет уральской металлургии» [1], где ставятся вопросы современного развития уральской горной промышленности. Отмечается также выдающаяся роль в ее развитии квалифицированных кадров, наличие которых поставлено в ряд наших национальных особенностей. Интересные сведения по истории Урала представлены в сборнике материалов и документов «История Урала с древнейших времен до конца XIX века» [115].

6. Исследования, раскрывающие вопросы истории профессионально-технического образования [44; 50; 94; 155; 187; 191; 200; 202; 208; 238]. Еще раз укажем на капитальный труд А.Н. Веселова [44], в котором имеются выходы на горнозаводские школы. Он разработал классификацию профессиональных учебных заведений, в число которых входили горные учебные заведения. Отмечая сложности проведения классификационной работы, связанные с большой разнотипностью и низших, и средних школ, и училищ, существовавших по особым индивидуальным уставам, он все же выделил: средние технические школы и училища, в которых готовили техников или ближайших помощников инженеров по руководству производством; низшие технические школы и училища, готовившие младший технический персонал, мастеров, механиков; к ним относились низшие горные училища; ремесленные школы и училища, готовившие квалифицированных рабочих, ремесленников. В составленной им таблице профессиональных учебных за-

ведений в России горных училищ на 1 января 1910 года было – 9, среди 2469 профессиональных учебных заведений России с 716 учащимися, что составляло – 0,3% ко всему числу учащихся профессиональных учебных заведений России. Из таблицы видно, что к категории профессионально-технических относится лишь 2151 учебное заведение с 116093 учащимися: ремесленные, технологические, художественно-промышленные, судостроительные, железнодорожные и горные училища, которые географически сконцентрированы главным образом в европейской части России. А.В. Веселов активно пользовался материалами Министерства торговли и промышленности. Большую ценность представляет для нашего исследования также работа М.Ф. Пузанова «Развитие форм и методов подготовки рабочих». Интерес представляют диссертационные исследования по истории профессионально-технического образования С.К. Завражной «Генезис методики профессионального обучения как научной дисциплины» [202] и С.Ю. Салминой «Становление и развитие системы профессиональной подготовки рабочих кадров в сфере производства на Урале в 1964 – 1984 гг. (на примере металлургической отрасли)» [94; 215].

7. Исследования, раскрывающие проблемы общего и профессионального образования [10; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 29; 54; 81; 87; 91; 92; 93; 95; 106; 121; 122; 134; 142; 151; 177; 178; 199; 208; 218; 219; 223; 231; 232; 233; 241-244; 254; 266; 279; 281; 284].

8. Научные труды, посвященные разработке проблем истории педагогики [5; 6; 7; 86; 110; 111; 112; 113; 133; 149; 164; 183].

9. Исследования в области гражданской истории в целом [8; 114; 119; 123; 150; 239; 240].

10. Архивные материалы Свердловского областного архива, Нижнетагильского городского архива, архива Нижнетагильского горно-металлургического колледжа [59-64; 73; 103; 186; 211; 212; 217; 234; 248; 260]. Архивные материалы представляют особую ценность в исторических исследованиях вообще и историко-педагогических в частности. В архивных данных отчетливо ощущается дыхание времени, в котором происходили те или иные историко-педагогические события, явления, факты. Например, в архивном «Деле об учащихся» представлен Паспорт Выйского (нижнетагильского) горного училища. В этом Паспорте дается название, время и состав заводского училища, даются сведения о помещении, используемых учебных пособиях, о числе и социальном составе обучающихся и т.д. В графе «число состоящих на лицо учеников» пишется: «В грядущем году

[1840] в заводском училище – 66, в подготовительном классе – 23. В том числе детей: духовного звания – 3, купцов – 1, крепостных – 85», из чего можно сделать вывод о многословном характере горнозаводских школ.

11. Труды в области философии и психологии [26; 27; 42; 43; 45; 46; 47; 56; 57; 66; 71; 72; 76; 77; 84; 85; 96; 97; 98-100; 102; 107-109; 116; 118; 120; 140; 144; 145; 148; 154; 157; 156; 162; 165; 204; 205; 206; 207; 213; 221; 228; 250; 258; 261; 263; 283].

1.2. Категориальное поле проблемы

Понятийное обеспечение научно-педагогических исследований играет важную роль в повышении их качества. Понятия – это важнейший инструмент научного анализа. Сегодня трудно найти исследование, в котором бы не решались вопросы понятийного обеспечения. Однако не всегда так было. Если взглянуть на историю понятийного обеспечения научно-педагогических исследований, то, по данным ученых, в работах 1950-х годов попытки авторского уточнения понятий встречаются редко. В 1960-е годы это становится нормой, а к семидесятым годам приобретает статус обязательного элемента исследования [18]. Дальнейшее развитие получила понятийная проблематика в исследованиях последующих лет. Так, весьма заметным явлением стал издававшийся в 1990гг под научной редакцией тогдашнего министра образования РФ, академика Е.В. Ткаченко сборник научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования», где печатались статьи по понятийно-терминологическим проблемам педагогики таких известных ученых, как В.И. Загвязинский, В.С. Леднев, В.М. Полонский, А.В. Усова и др. [см. напр. 198]. Опираясь на исследование В.С. Безруковой [18], мы при выборе основных категорий нашей монографии исходили из следующих посылов. Во-первых, из того, что именно в названии темы исследования находят отражение наиболее значимые смысловые ценности исследования. Во-вторых, мы основывались на том, что элементами научно-педагогического языка выступают термины-понятия, которые: а) обладают самостоятельным значением и несут конкретное содержание; б) логически завершены и нерасчленимы по смыслу; в) способны к самостоятельному существованию. С опорой на вышесказанное мы в качестве ведущих понятий нашего исследования называем понятия «культура», «цивилизация», «интеграция», «педагогические факторы», «производственные факторы», «образовательная среда», «производственная среда»,

«горнозаводские школы». Рассмотрим их в контексте решаемых нами задач исследования.

Категории культуры и цивилизации как ведущие объяснительные принципы исследования. Объяснительные принципы – это понятия, которые: а) выступают в качестве исходного пункта (основания) и одновременно результата исследования; б) с наибольшей полнотой и глубиной выражают сущностные характеристики решаемых в нем проблем; в) являются ведущим методологическим инструментарием, оперирование которым позволяет успешно реализовывать поставленные в исследовании задачи [290]. Данные понятия являются предельно широкими категориями, сопоставимыми с категориями типа «деятельность». Последняя, с точки зрения Э.Г. Юдина, может выступать как объяснительный принцип — понятие с философско-методологическим содержанием, выражающее универсальное основание человеческого мира [290]. Соответственно, по аналогии правомерно предположить, что категории культуры и цивилизации также могут выступать в роли объяснительного принципа исследования. В особенности это относится к работам культурологического характера.

Категория культуры. Трудно найти понятие, которое бы пользовалось такой любовью у исследователей. По некоторым данным, имеется не менее 300 её определений. Как пишет известный исследователь педагогической культуры В.Л. Бенин, еще в 1952 году американские ученые «собрали более двух сотен определений культуры» [23, с. 67]. В процитированной книге названного ученого называется три основных подхода к определению культуры – аксиологический, этносоциологический и духовный. Согласно первому, культура выступает как совокупность материальных и духовных ценностей. Второй подход предполагает, что культура есть творение человека в противоположность тому, что порождено природой. В этом случае утверждается, например, что культура надстраивается над природой, поэтому культура – «вторая природа» как порождение людей [45]. Третий подход ограничивает объем категории культуры составляющими духовной культуры. Видимо, есть основания говорить и о других подходах. Например, о семиотическом. Тогда культура – это информация, система знаков. М.С. Каган наряду с материальной и духовной культурой выделяет культуру художественную [116].

Небезынтересна позиция, суть которой сводится к признанию относительного характера разделения культуры на материальную и духовную [229]. Согласно этой точке зрения, всякий материальный предмет до

своего создания является ничем иным, как идеей. В свою очередь, идея должна материализоваться – стать книгой, картиной, скульптурой. Действительно: «мир произведений человека – это всегда мир, в котором мысль или творческое воображение сливаются с материалом, в котором они воплощены, это мир нераздельный» [286]. Тем самым затрагивается сложнейшая проблема диалектики соотношения опредмечивания (процесс материализации мыслительных структур) и распрямления (процесс идеализации материальных структур). Что можно сказать об этих подходах? Несмотря на внешние различия, они внутренне сходят в одном важном признаке: все они, так или иначе, признают культуру как специфический продукт человеческой деятельности, как специфическую среду человеческого обитания. Поэтому вполне обосновано утверждение автора книги «Этнопсихология» Т.Г. Стефаненко [229] о том, что самое короткое и одновременно самое широкое определение принадлежит американскому культурантропологу М. Херсковицу. С его точки зрения, «культура – это часть человеческого окружения, созданная самими людьми» [Там же, с. 165].

Проведенный нами анализ характеристик культуры в целом и педагогической культуры в частности [13; 22-25; 30; 34; 39; 48; 80; 89; 98-100; 101; 104; 105; 131; 139; 146; 148; 170; 181; 214; 284] в известной мере подтверждает вышесказанное. В них под культурой подразумевают:

- обработку и уход, возделывание, возделку;
- образование, умственное и нравственное, культивирование пашни и даже культиватор в земледелии, скоропашку;
- сумму духовных достижений и памяти человечества; творческое самовыражение людей (результат и процесс творчества);
- совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении;
- совокупность общественных смыслов, знаков и символов; систему норм и образцов поведения, бытующих в обществе;
- технику и технологию всех форм духовно-практической деятельности человека в мире, форм коммуникаций, взаимодействий и общения;
- способ жизни и жизнедеятельности, а также их контекст; совокупность материальных и духовных ценностей;
- разведение, выращивание какого-нибудь растения или животного;
- разводимое растение, а также (спец). бактерии, выращенные в лаборатории;
- высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение;

- исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях;
- культуру микроорганизмов – клетки определенных микроорганизмов – бактерий, дрожжей, выращенные в питательной среде в лабораториях или промышленных условиях;
- культуру тканей – метод выращивания вне организма в искусственно созданных условиях фрагментов органов, тканей или отдельных клеток с сохранением их способности к росту и размножению;
- социально-прогрессивную творческую деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющуюся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем) и распределмечивания (освоение культурного наследия), направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека;
- личностную систему осознаваемых как ценности самим индивидом и ценимых в обществе качеств ума, характера, воображения, памяти, полученных в процессе воспитания и образования;
- целостный исторический феномен (культурно-исторический тип, локальная культура, цивилизация), возникающий на базе территориальной, этнической, языковой и психологической общности, развивающейся во времени, проходящей этапы зарождения, расцвета и упадка;
- целостный космический феномен, неэнтропийную живую систему, способную переработать вещество и энергию и постоянно повышать внутренний уровень своей организации; внеземные цивилизации;
- совокупность всех видов преобразовательной деятельности человека и общества, а также результатов этой деятельности;
- духовную культуру (совокупность знаний, форм мышления и сфера мировоззрения) и даже специфически эстетическую деятельность, искусство (напр., массовая культура);
- материальную культуру (техника, производственный опыт, материальные ценности);
- систему норм и ценностей, регулирующих поведение индивидов, а также культурную досуговую деятельность групп людей, их культурно-образовательный уровень, уровень культурно-массовой работы;

– развитие творческих способностей, эрудиции, понимание произведений искусства, свободное владение языками, вежливость, моральную ответственность, художественный вкус;

– совокупность образцов поведения, ценностной системы, социальных норм, фундаментальных принципов и общественных институтов, ориентирующих субъекты на те или иные формы экономической активности в системе предпринимательства, обеспечивающих передачу накопленного опыта, способствующих устойчивости предпринимательства во времени;

– специфический способ человеческой деятельности, охватывающий общую систему надбиологически выработанных средств, благодаря которым эта деятельность осуществляется;

– результат человеческой деятельности;

– объекты и предметы, созданные в виде разнообразных артефактов материального, социального и духовного значения, различные теории, художественные образы, обыденные представления;

– природные объекты, включенные в хозяйственно-экономическую и социальную жизнь (земля, пашня, водохозяйственные сооружения, парки, заповедники);

– способы деятельности людей, содержание и формы различных типов социальных коммуникаций и общественного взаимодействия (знания и навыки, нормативные представления, общественное разделение труда, социальные институты, общественные объединения);

– мир человека и мера его развития;

– возвращение человеческого в человеке, воспитание, образование, развитие личности;

– возделывание, улучшение, почитание, устремление на освященные ценности и образцы мышления и воления, чувствования и веры, созидания и творчества;

– положительную ценность, творчество, ценностное отношение к себе и другим по законам истины, красоты, добра и любви.

Таким образом, есть основания утверждать, что определение культуры М. Херсковица является не только «самим коротким и одновременно самым широким», но и самым оптимальным и адекватным. Оно охватывает собой, по сути, все представления о культуре, включая духовный, ценностный, материальный, поведенческий и феноменологический аспекты.

Культура обладает сложной внутренней и внешней структурой. Внутреннюю структуру образуют блоки материальных и духовных арте-

фактов. К материальным артефактам относятся материально-производственная база, материально-предметная деятельность, материально-предметные отношения, материальные ценности. В число духовных артефактов входят: обычаи, традиции, образцы поведения, нравственные, религиозные, эстетические и политические ценности и идеалы. Конкретизируя состав артефактов, исследователи в их число включают здания, орудия, одежду, способы приготовления пищи, социальное взаимодействие, вербальную и невербальную коммуникацию, воспитание детей, образование молодежи, религии, эстетические предпочтения, философию и многое другое [152; 229]. Свой перечень культурных артефактов предлагает А.П. Ветошкин:

- объекты и предметы, созданные в виде разнообразных артефактов материального, социального и духовного значения, различные теории, художественные образы, обыденные представления;

- природные объекты, включенные в хозяйственную, экономическую и социальную жизнь (земля, пашня, водохозяйственные сооружения, парки, заповедники);

- способы деятельности людей, содержание и формы различных типов социальных коммуникаций и общественного взаимодействия (знания и навыки, нормативные представления, общественное разделение труда, социальные институты, общественные объединения и т.д.; [46, с. 487].

Т.Г. Стефаненко поднимает вопрос об относительности культурных феноменов – о том, какие артефакты относить к элементам культуры в собственном смысле слова, а какие нет. Так, если для этнолога глиняный сосуд является таким же культурным продуктом, как симфонии Моцарта, то социологи рассматривают его скорее, как продукт хозяйственной и соответствующей технологической деятельности. Этот пример показывает наличие широкой (культура – вся совокупность материальных и духовных артефактов) и узкой (к культурным элементам причисляются только духовные элементы) трактовки структурных составляющих культуры. Причем та или иная интерпретация зависит от профессиональной принадлежности интерпретаторов [229, с. 27].

Примером конкретизации артефактов может послужить также их характеристика, данная Л.П. Буевой. Она пишет: «...культура включает в себя исторически конкретную совокупность знаково-символических систем, аккумулирующих опыт бытия в виде способов восприятия, мышления, познания, переживания и действия, а также в виде знаний, ценностей спосо-

бов и критериев оценки, нормативов, целей и смыслов, хранящих и воспроизводящих опыт собственно духовной деятельности в общественном и личном менталитете. Наконец, это техника и технология всех форм духовно-практической деятельности человека в мире, форм коммуникаций, взаимодействий и общения» [39, 13-14.].

Внешнюю структуру культуры формируют различные виды и типы культур. Анализ внутренней структуры позволяет вывести два мегатипа – материальную и духовную культуру. В их рамках выделяется множество разновидностей и типов культур. Еще в 1980-е гг. Т.И. Ойзерман указывал, что «культура в полном объеме присущего ей содержания – это культура труда, управления, культура научного исследования, образования, воспитания, художественной культуры, культуры поведения, досуга, физической культуры, культура чувств, мышления, политической культуры [157, с. 32]. С легкой руки Ч. Сноу большую известность приобрела проблема «двух культур» – естественнонаучной и гуманитарной [270, с. 15]. А.С. Франц разрабатывает вопросы нравственной культуры, под которой она понимает «систему морали, нравственности и нравов, в которой мораль передает индивиду необходимые требования к его поведению». При этом нравственность индивиду предоставляет «образцы выполнения им моральных требований, а нравы предоставляют наиболее распространенные способы морально-нравственного осуществления людьми различных видов деятельности» [262, с. 162].

В.Л. Бенин, анализируя положение дел в области определения видов культуры, называет несколько его оснований: виды человеческой деятельности; сферы человеческой жизнедеятельности; профессиональные общности и др. [252, с. 74-76]. Автор указывает на множественность классификации видов культуры, что свидетельствует, по его мнению, о недостаточной разработанности проблемы. Соглашаясь с этим, вместе с тем следует указать на сложность, неординарность, мозаичность предмета. Культура по своей природе неоднозначна и в известном смысле неуловима для «исследовательского ока». Да и в принципе классификации в гуманитарных изысканиях зачастую страдают неопределенностью, многозначностью [см. также: 22; 23; 24].

Этнопсихологи выделяют субъективную культуру – типические для каждой культуры способы, с помощью которых ее субъекты познают и категоризируют искусственные объекты, определяют связи между категориями, а также нормы и ценности, признаваемые ими. Такое толкование поня-

тия субъективной культуры позволяет включать в его объем все представления, идеи и верования, служащие средством объединения для того или иного народа и непосредственно воздействующие на поведение и деятельность его представителей [229].

Исследователями определены функции культуры. В.Л. Бенин в качестве главной функции называет *человекотворческую*. Тем самым он максимально сближает культуру и педагогику по функциональной линии, соответственно, – культуру вообще и педагогической культуру в частности. Из этой ведущей функции вытекает ряд менее масштабных, но не менее важных функций – знаковая, передача социального опыта, регулятивная и ценностная. Отдельной строкой проходит функция реализации личностной свободы [23, с.142-146].

Категория цивилизации. Цивилизация, как и культура, относится к числу многомерных, плохо поддающихся определению понятий и включает в себя широкий круг объемных и содержательных характеристик. Так, видный историк и философ науки А.Н. Уайтхед отмечал: «Границы цивилизации неопределимы, о чем бы ни шла речь: о географических рамках, временных интервалах или существенных признаках» [249, с. 397]. В.И. Даль цивилизацию наделяет такими признаками, как *общежитие, гражданственность, сознание прав и обязанностей человека и гражданина, цивилизовать народ, обратить из дикого, грубого быта в гражданственный быт* [271, с. 388]. В словаре Брокгауза и Ефрона понятие «цивилизация» определяется как состояние народа, которого он достиг благодаря развитию общественности, жизни обществом и которое характеризуется удалением от первоначальной простоты и дикости, улучшением материальной обстановки и общественных отношений и высоким развитием духовной стороны. Указывается также, что употребление слова «цивилизация» в таком общем, широком значении является в обычном житейском словоупотреблении более или менее установившимся, в то время как у специалистов, занимавшихся вопросом о человеческом развитии, самое понятие цивилизации получало различное определение – в зависимости от его философско-исторических воззрений и научных взглядов ученого [272].

В современных словарях под цивилизацией подразумевается уровень общественного развития, материальной и духовной культуры; совокупность материальных и духовных достижений общества; современная мировая культура; третья ступень общественного развития, следующая вслед за варварством (первая ступень – дикость). При этом уточняется, что этот

уровень социального и культурного развития связан с разделением труда, возникновением дифференцировавшихся сфер общественной жизни и социальных групп (классов), рационализацией производства, потребления и распределения, проникновением науки в материальное производство, правовых норм во все сферы жизни, нормативно-ценностной регуляцией поведения людей и их взаимоотношений. В западной социологии цивилизацию некоторые исследователи рассматривают с точки зрения внутренней организованности, обусловленности общества тремя компонентами – техникой, социальной организацией, философией. Причем техника определяет остальные компоненты [136; 224; 255; 264 и др.].

В последние десятилетия цивилизация получает общечеловеческую прописку. На уровне деклараций и просто тривиальной идеологической пропаганды она преподносится как нечто единое, находящееся вне рамок социальных и ментальных систем. Такой подход зиждется на идее единства и целостности современного мира. Однако здесь реально присутствует опасность унификации и стандартизации различных цивилизаций (и культур заодно). А ввиду того, что реального единства и целостности в мире не существует, это ведет на практике к насаждению «прогрессивных» цивилизационных ценностей (иногда насильственному: вспомним Югославию, Ирак) в социальные и ментальные среды, которые в большой или малой степени отличны от среды обитания указанных ценностей. При этом данные ценности далеко не всегда являются общечеловеческими. Строго говоря, даже демократия не является общечеловеческой ценностью, ее сделала таковой мощный агитпроп западной цивилизации. Но что поделаешь – Запад есть Запад. В свое время даже фашисты самым серьезным образом пытались на правах главных представителей европейской цивилизации «цивилизировать» «неполноценные» народы.

Цивилизаторская миссия может выполняться и в мирном, так сказать, в добровольном (или полудобровольном, полупринудительном) формате. Но и в этом случае рушится принцип уникальности цивилизаций, нарушаются их права на суверенное существование. Приняв правила игры в демократию западных цивилизаций, обретших право судить, какую страну можно относить в число демократических и значит цивилизованных, а какую нет, ряд переходных обществ добровольно признали себя или недостаточно цивилизованными, или же вообще нецивилизированными.

Следуя своим глубоким мазохистским традициям, мы довольно длительный период (прежде всего в 1990-гг) признавали себя вообще нециви-

лизованным сообществом. Истоиво доказывая свою недоцивилизованность (или вообще нецивилизованность), мы устраивали площадные исповеди-покаяния, каясь перед всем миром в своих грехах. Особый упор, разумеется, как у нас повелось, делали на поношении истории Родины. Лично практически никто не каялся и, за редчайшими исключениями, не признавал за собой никакой вины, никакого греха. История виновата, мертвые виноваты. Как-то незаметно исповедь-покаяние превращалось в судилище. Над своей историей, над своими предками. Сколько тонн благородного гнева, сколько километров проклятий, сколько тысяч «белых пятен»!

Ни одно общество не выдержало бы такого самоглумления. Представьте, что бы осталось от Китая, если бы китайцы лет 20-25 потратили на беспощадную *суровую* критику «культурной революции». Просто китайцы бы вымерли от голода. Вместо того чтобы продолжить дело этой революции посредством ее бичевания, китайцы всерьез занялись ее искоренением. За эти 20-25 лет они выдвинулись в ряд самых могущественных цивилизаций. Не поздоровилось бы и американцам, если вдруг они занялись бы линчеванием своей истории. А тоже есть, что вспомнить им. Не просто так ведь в Америке почитается история. Особенным вниманием пользуется она как учебный предмет. Историческую отсебятину учителю у них преподносить трудно. Какие бы *прогрессивные* взгляды у него ни были.

Мазохизирование в нашем обществе превратилось чуть ли не в самую монополизированную отрасль социальной инженерии. Создана была целая индустрия полуправды, полулжи, полной лжи, правды, преподносимой в нужном контексте, для того, чтобы показать, доказать, проиллюстрировать нашу историческую несостоятельность. Некоторые передачи по российским каналам напоминали хлыстовские бдения-самотерзания. С каким постоянством, последовательностью и сладострастьем провозглашалось, что Россия проиграла XX век. Действительно, поверишь в то, что мы и в самом деле нуждаемся в глобальной психиатрической помощи. Где, в какой стране возможно подобное системное массовое самодонительство?! Мазохизирование приобрело такие внушительные масштабы, что они заставили наших политиков заговорить на языке психологии. В их терминологии появляется понятие неполноценности. Действительно, исторические самобичевания во многом способствуют формированию чувства национальной и ментальной неполноценности. Однако до сих пор самих наших политиков то и дело тянет к сравнениям в стиле «по сравнению с 1913 годом». Что парадоксально, критерием всего «хорошего» служит

«плохое» прошлое. Получается, что вперед идем как бы с повернутой назад головой.

Оглядываться назад всегда неплохо. Важно, с какой целью это делается. Можно – с целью создания из прошлого источника вдохновения, для того, чтобы из него черпать силы для дальнейшего продвижения вперед, а можно – с целью подтверждения «незыблемости» своих принципов, выражаемых в словесной формуле: возврата к старому нет, и не будет. Соответственно, где надо, а где, возможно, не надо бросать в это самое старое камни ненависти. Не замечая того, что, во-первых, (смотря, что иметь в виду под «старым»), как раз мы вернулись к «старому» – частной собственности, безработице, богатым и бедным и т. д. В то время, как в некоторых очень «цивилизованных» странах практически вернулись к другому, нашему недалёкому «прошлому» – социализму, по крайней мере, в сфере социальной защиты населения. Во-вторых, если быть объективным, то мы во многом напоминаем персонажа басни И. Крылова «Свинья под дубом»: живём (почти все трубопроводы, обеспечивающие к нам приток валюты, пущены в строй в СССР), воюем за счёт «старого» и ему же больше всего достается от нас. В-третьих, сравнения во многих случаях вообще не уместны. СССР решал задачи совсем иного масштаба и иной ответственности. Одно дело – содержать и контролировать полмира, хотя этого, может быть, и не надо было бы делать, сейчас трудно судить об этом. Другое дело – играть роль содержанки цивилизованного мира (хотя на самом деле мы его больше содержим, чем он нас, но мы взяли на себя функцию зависимой переменной), им контролируемой. А как только наметились контуры этой *новой старой* политики (вот тебе возврата нет к прошлому!), в политическом лексиконе появилось вновь слово «колбаса», недостаток которой сыграла немаловажную роль в революции 1990-годов: заговорили о возможном ее дефиците.

Следует всё же заметить: в последнее время к нам приходит новое понимание реальностей окружающей нас действительности. Довольно внятно заявили о своем национальном достоинстве, о своих интересах. Меняется и поведение нашей страны в сторону осознания своей значимости и ответственности за собственную судьбу. Хочется надеяться также, что наконец-то выйдем из «окопов» гражданской междоусобицы, перестанем делить себя на «бывших» и «настоящих», «белых» и «красных», подвергать насмешкам и жестоким экзекуциям свое прошлое.

В педагогических словарях определение понятия «цивилизация» встречается крайне редко. Но ему нашлось место в словаре «Профессионально-педагогические понятия», изданном в 2005 году под ред. академика Г.М. Романцева [201]. Здесь под цивилизацией понимается: а) ступень, уровень материального и культурного развития общества; б) ступень общественного развития, следующая за варварством (дикость – варварство – цивилизация); в) современная мировая культура. То есть принципиальных различий в толковании понятия цивилизации между педагогами и представителями других сфер познания не обнаруживается

Анализ характеристик культуры и цивилизации [13; 22-25; 30; 34; 39; 48; 80; 84; 89; 98-100; 101; 104; 105; 131; 139; 147; 152; 170; 181; 214; 283] позволяет сделать следующие выводы:

– во-первых, в глаза бросается чрезвычайно большой объем категорий цивилизации и культуры, их многозначность. Они охватывают собой практически все то, что касается жизнедеятельности человека. Более того, в своих объемных характеристиках они выходят за ее рамки. Это имеет отношение не только к цивилизации, но и к культуре. Исследователи прямо указывают, что в явлении культуры содержится не только образ человека, общественного мира, но и образ космической связи, воплощенной в единстве природного и социального. Нельзя не согласиться с мнением, что рассматриваемые понятия – фундаментальные общеисторические и общепhilosophические категории;

– во-вторых, цивилизацию и культуру связывают весьма сложные неоднозначные отношения. Прослеживаются четыре линии отношений между этими категориями – различения, противопоставления (конкуренции), подчинения и тождества.

В первом случае речь идет о различении данных категорий друг другу. При *различении* цивилизация и культура не противопоставляются резко друг другу в ценностном смысле как положительное (отрицательное) явление отрицательному (положительному). Цивилизация и культура в равной мере выступают в качестве положительных моментов всемирно-исторического процесса, но выполняют различные функции. Такая позиция была близка Канту, который один из первых указал на различия между цивилизацией и культурой.

Во втором случае, при *противопоставлении* категорий цивилизации и культуры, первая чаще всего наделяется отрицательными качествами, а вторая – положительными. Причем, культура представляется более

древним и одновременно более привлекательным явлением. Это касается даже подходов, рассматривающих цивилизацию как третью степень развития человеческой истории, следующую вслед за варварством. Например, в марксизме появление цивилизации увязывается с зарождением антагонистических отношений между сословиями и классами, социальной несправедливости. По выражению Ф. Энгельса, основой цивилизации служит эксплуатация одного класса другим. Соответственно, если культура является выражением целостной человеческой деятельности, то цивилизация – разделенной деятельности. Культура предполагает единство людей, цивилизация – разрушение этого единства. Более того, цивилизация обвиняется в аморализации общества. По словам того же Энгельса, чем дальше вперед идет цивилизация, тем больше она вынуждена набрасывать покров любви на порождаемые ею отрицательные явления (весьма интересное и современное замечание), вводит в практику общепринятое лицемерие, которое не было известно более ранним формам обществ [287, с. 177].

В приведенном высказывании легко обнаружить некие элементы ностальгии по далекому прошлому человечества. Более откровенным примером такой ностальгии является легенда о «золотом веке». Ностальгия по прошлому свойственна многим мыслителям. Так, для Жан-Жака Руссо цивилизация, олицетворением которой рассматривается общество, является врагом человека. Истинно человеческая среда по нему – это среда первобытной культуры. Н.А. Бердяев, говоря о смысле истории, сокрушается, что с наступлением эры цивилизации, начавшейся с победного вхождения машин в человеческую жизнь, жизнь перестает быть органической, теряет связь с ритмом природы. Между человеком и природой становится искусственная среда орудий, которыми он пытается подчинять себе природу. Эта среда (машины), считает Н.А. Бердяев, налагает печать своего образа на дух человека, на все стороны его деятельности. Цивилизацию он лишает и природной, и духовной основы, сводя ее к одной машинной основе. От всего этого страдает культура, которая обездушивает и переходит в цивилизацию. При этом дух идет на убыль. Именно убывание духовного – главный недостаток цивилизации. Это ведет к деструкции хозяйственно-экономической деятельности. Отрыв хозяйства от духа, возведение экономики в верховный принцип жизни, придание всей жизни вместо органического характера технического превращает хозяйство и экономику в фиктивное, механическое царство. Труд перестает быть духовно осмысленным и духовно оправданным [26].

Ностальгический подтекст улавливается и в перечне «восьми смертных грехов цивилизованного человечества» К. Лоренца:

1. Перенаселенность Земли.
2. Опустошение естественного жизненного пространства.
3. Бег человечества наперегонки с самим собой.
4. Исчезновение всех сильных чувств и аффектов вследствие изнеженности.
5. Генетическая деградация.
6. Разрыв с традицией.
7. Унификация взглядов, какой до сих пор не знала история.
8. Опасность ядерного апокалипсиса.

Всё это ведет, по мысли Лоренца, к дегуманизации человеческого существования. Однако цивилизация у Лоренца противопоставляется не столько культуре, сколько естественному ходу эволюционного развития человека. Культура у него выступает не в качестве надбиологического компонента, а как некий фермент, регулирующий естественное развитие человека [148].

Прямое противопоставление цивилизации как совокупности технико-механических элементов и культуры как царства органически-жизненного просматривается в концепциях Николая Яковлевича Данилевского и Освальда Шпенглера. Вместе с тем это противопоставление у них носит диалектический характер. Культура и цивилизация – звенья единой цепи исторического развития человечества. Они составляют единое неразрывное диалектическое целое, в котором культура является своего рода предтечей цивилизации. Цивилизация же есть продукт культуры, причем продукт вполне закономерный. В то же время, если культуре отводится творчески-продуктивная роль, то цивилизация наделяется эсхатологическими характеристиками. Цивилизация знаменует собой гибель культуры и несет в себе предпосылки своей собственной гибели [84; 284].

Позиция противопоставления цивилизации и культуры присутствует в философии Ивана Александровича Ильина. С его точки зрения, культура духовна, первична, творчески целенаправленна, органична. Со своей стороны, цивилизация технична, вторична, размножаема, механистична, вещественна и инструментально создаваема. Культура касается внутреннего мира, сердца человека, самого значительного, святого в нем. Цивилизация касается более внешнего, материального, второстепенного. В доказательство своей концепции Ильин приводит примеры, В частности, он находит,

что когда «примитивный африканский негр имеет в виду «совесть», он говорит “сердце подсказывает”, и это уже культура, но о цивилизации здесь речи нет». Сводя цивилизацию к вещественной, материальной стороне, он, тем не менее, замечает, что железная дорога, телеграф, радио, самолет, капитал, пролетариат, машиностроение и другие цивилизационные артефакты, несмотря на их принадлежность к цивилизации, сами по себе еще не свидетельствуют о наличии или об отсутствии культуры. Они индифферентны к духовным ценностям. Поэтому они могут служить идеальному в христианском понимании государству [114]. Сами по себе технико-технологические и социально-организационные составляющие цивилизации еще не образуют ее как отрицательного демонизируемого феномена. Важно, как к ним человек относится, какую роль они играют в его жизни. Все зависит от того, служат ли плоды цивилизации духу или они оторваны от него и превращены в некие фетиши – объекты неумного человеческого преклонения. В этом И.А. Ильин близок к Н.А. Бердяеву, который считал, что хозяйство и экономика имеют подлинно бытийственные и божественные основы. Вследствие чего у человека есть долг хозяйствования, императив экономического развития. Только, по известному нам уже мнению Н.А. Бердяева, отрыв хозяйства от духа, возведение экономики в верховный принцип жизни, придание всей жизни вместо характера органического характера технический превращает хозяйство и экономику в фиктивное, механическое царство [27, с. 310].

В третьем случае (подчинения одного другому) либо цивилизация выражает некую «часть культуры, либо культура – «часть» цивилизации. Или, говоря словами Н.В. Гусевой, «либо цивилизация подчиняется логике культуры, либо культура – логике цивилизации» [80, с. 27]. Так, в одной из выше приведенных характеристик цивилизации под ней подразумевается уровень общественного развития, материальной и духовной культуры. То есть цивилизация рассматривается как уровень культуры. С другой стороны, нередко бывает, когда культура становится элементом цивилизации. Тогда могут рассуждать, например, о «культуре русской цивилизации». То есть культура может оказаться более широким понятием, чем цивилизация.

В четвертом случае (тождества) происходит отождествление категорий цивилизации и культуры. Оба они выражают совокупность материальных и духовных достижений общества. Оба в равной мере объявляются космическими феноменами. Это хорошо представлено в «Кратком словаре по социологии». Авторы словаря, описывая признаки культуры, дают фак-

тически совокупную характеристику культуры и цивилизации. Это происходит из того, что культура воспринимается как «целостный исторический феномен (культурно-исторический тип, локальная культура, цивилизация), возникший на базе территориальной, этнической, языковой и психологической общности, развивающейся во времени, проходящий этапы зарождения, расцвета и упадка». Сверх того, культура определяется как «целостный космический феномен, неэнтропийная живая система, способная переработать вещество и энергию и постоянно повышать внутренний уровень своей организации». Авторы гипотетически допускают существование в этой системе внеземных цивилизаций [138, с. 134].

Традиция отождествления культуры и цивилизации имеет длительную историю. Об этом свидетельствует, в частности, словарь Брокгауза и Эфрона. В нем утверждается, что самым близким по значению к «цивилизации» является слово «культура». Отмечается, что немцы большею частью его и употребляют, англичане же и французы чаще пользуются словом «цивилизация». Далее автор статьи «Цивилизация» Д. Коринский пишет о том, что некоторые ученые употребляют слова «культура» и «цивилизация» безразлично, одно вместо другого, другие же стараются установить между ними определенное различие. В словаре приводятся примеры отождествления культуры и цивилизации. В частности, указывается на факт употребления историком П.Н. Милюковым в своих «Очерках по истории русской культуры» слова «культура» как синонима цивилизации, подведя под него экономический быт, общественные организации и явления духовной культуры — веру, творчество, общественное самосознание. После тщательного анализа различных подходов к пониманию сути отношений между культурой и цивилизацией Д. Коринский приходит к выводу о том, что «ввиду неразрывной, становящейся все более и более ясною взаимной связи всех сторон человеческой деятельности, в настоящее время приходится отказаться от строгого разграничения понятий цивилизации и культуры и употреблять их как синонимы, тем более, что и общепринятое словоупотребление часто поступает так» [35]. По словам Н.В. Гусевой, М.С. Каган допускает смешение понятий «культура» и «цивилизация» [80, с. 17]. «Сопряженная» точка зрения прослеживается в позиции, подразумевавшей под культурой или цивилизацией степень выработки человека и человеческого общежития.

С нашей точки зрения, отношения между категориями «цивилизация» и «культура» носят взаимозависимый характер. В соответствии с

принципом дополнительности для воспроизведения целостности явления необходимо применять взаимоисключающие «дополнительные» классы понятий. Данный принцип позволил выявить ограниченность классических представлений и необходимость учета двойственной корпускулярно-волновой природы микроявлений, связи того или иного их определения с конкретными экспериментальными условиями. Интересно привести здесь рассуждения Л.Н. Толстого по поводу отношений между двумя и важнейшими категориями педагогики – воспитанием и образованием. В статье «Воспитание и образование» он замечал, что «есть немало слов, не имеющих точного определения, смешиваемых одно с другим, но вместе с тем необходимым для передачи мыслей – таковы слова: воспитание, образование...». Итогом его размышлений на этот счет является вывод о взаимоисключающем характере отношений между воспитанием и образованием, так как, по его мнению, воспитание есть «... принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого – сообщать уже приобретенное им» [246, с. 311; 315]. Но к концу жизни Л.Н. Толстой пришел к выводу о недопустимости разделения категорий воспитания и образования. В одном из своих писем 1909 г. он писал: «Очень может быть, что в моих статьях о воспитании и образовании... окажутся противоречия и неясности... Во-первых, скажу, что разделение, которое я в педагогических статьях делал между образованием и воспитанием, искусственно. И образование, и воспитание нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно» [111, с. 241].

Высказываемая в последней цитате точка зрения во многом смыкается с позицией немецкого педагога К. Г. Томашевского, выраженной в следующей формулировке: «Совершенно неправильны теоретические позиции, согласно которым берутся отдельный относительно независимый процесс образования и соответственно независимый процесс воспитания и затем они оба рассматриваются как взаимосвязанные. Единство образования и воспитания не есть простая «связь» или простое «сплетение» равноценно и параллельно идущих отдельных процессов; напротив, в единстве педагогического процесса образование и воспитание находится по отношению друг к другу в иерархической интеграции, которая охватывает также и относительную независимость, частичную параллельность, взаимо-

действие и противоречивость» [122, с. 14]. На взгляд, именно такой взаимозависимый характер носят отношения между культурой и цивилизацией. Помимо принципа дополнительности в этих отношениях прослеживаются моменты аналектико-антиномной традиции, опирающейся на аналектический и антиномный методы. Оба они строятся на принципе «сходства в различии и различия в сходстве». В соответствии с первым методом, соотношения противоположностей выражаются не диалектическим взаимоотрицанием, а гармонией и сходством. Эта позиция находит свое развитие в антиномном методе, который не только учитывает полярности, но и считает их правомерными, равноценными и предлагает пути адаптации к ним. Наряду с диалектикой эти подходы можно назвать формами «балансирующего мышления» [275; 291].

В философской культурологии имеется деятельностная концепция, которая, как нам представляется, стоит весьма близко к аналектико-антиномной трактовке взаимоотношений культуры и цивилизации. В рамках деятельностной модели культуры В.Н. Сагатовский понимает её «как систему ключевых ценностей, жизненных смыслов субъекта (общества, группы, личности), реализуемую в его способах и результатах деятельности». При таком подходе, считает ученый, культуру невозможно спутать «ни с искусственным целым, ни с цивилизацией, ни с технологией деятельности, ни с образованием, ни с трансляцией образцов деятельности. Во всех этих явлениях культура, так или иначе, присутствует (ведь в них обязательно реализуются определенные ценности, даже если это делается стихийно и подсознательно), но в них есть и внекультурные компоненты, которые могут как послужить культуре, так и быть отчужденными от неё». Иначе говоря, цивилизация и культура – сущностно взаимопроницаемые категории при одновременном наличии у них контекстуально обусловленных различий. Общим основанием их выступает деятельность, где цивилизация представлена по отношению к культуре как технология, как система средств. Данная система средств способна сыграть в совокупной человеческой деятельности тройную роль: а) обеспечивать реализацию культуры; б) отчуждаться от неё; в) быть чреватой катастрофой – гибелью от бездуховности. Как технологический инструментарий деятельности, цивилизация проектируема и проверяема. Культура, со своей стороны, в деятельности «выступает как процесс реализации аксиологического ядра, ценностей в целях, плане, способе, результате деятельности». Если цивилизация проектируема и проверяема, то культура «нуждается в вере» [214, с. 34-35]. В

свете сказанного отношения культуры и цивилизации в какой-то мере сопоставимы с отношениями, имеющими место между педагогическим искусством и педагогической техникой как совокупностью навыков и приёмов образовательной деятельности [273]. Соответственно, искусство (культурная компонента) требует от педагога наличия особого таланта, техника (цивилизационная компонента) представлена набором «воспитательных рецептов» (К. Д. Ушинский), которой способен овладеть каждый человек. Искусство (культурная компонента) индивидуально, неповторимо; техника (цивилизационная компонента) измерима и воспроизводима. Искусство (культурная компонента) эмоционально, личностно зависимо, техника (цивилизационная компонента) образования безличностна, индифферентна.

Отталкиваясь от характеристик, данных В.Н. Сагатовским человеку цивилизованному, человеку прагматическому и человеку культурному [Там же, с. 34], выделим на уровне субъектов педагогической деятельности педагога (воспитанника) цивилизованного, педагога (воспитанника) прагматического, педагога (воспитанника) культурного. Соответственно, первый начинает (будет начинать) свою деятельность с выбора цели; второй – с подгонки цели под средства; третий цели и план выбирает (будет выбирать) из ценностей. Самое краткое и самое точное определение главной отличительной характеристики культуры и цивилизации дал никто иной, как известный писатель М.М. Пришвин: культура – это связь людей, цивилизация – это сила вещей. Но в любом случае культура и цивилизация суть единые ветви одного и того же дерева – дерева человеческой жизни.

Категория интеграции. Основываясь на трудах по интегративной тематике [16; 29; 199], рассмотрим в контексте решаемых нами задач категорию интеграции. Понятие «интеграция» и производные от него находят все большее распространение во всех научных дисциплинах, в том числе и в педагогике. Его «потребительская» стоимость сегодня здесь как никогда высока. Во многом это связано с тем, что интеграция «феномен всеобщий и универсальный» (В.П. Кузьмин): в мире нет явлений, которые бы не являлись продуктом интеграции. Понимание интеграции как всеобщего явления порождает ее широкое толкование. В таком случае она философам представляется как сторона развития, связанная с объединением в целое неких разрозненных элементов. причем интегративные процессы могут осуществляться как в уже сложившейся системе – в этом случае они повышают уровень ее целостности и организованности, так и при возникно-

вении новой системы. В том и другом случае части интегрированного целого способны обладать различной степенью автономии. В процессе интеграции увеличивается объем и интенсивность связей между элементами, появляются новые уровни. Интеграция порой понимается как интегрированность – результат интеграционного процесса, состояние упорядоченности системы [257].

Исходя из предельно широких толкований интеграции, мы используем это понятие в самом широком значении – как процесс и результат становления определенной целостности. В качестве такой целостности в нашем случае выступает интегральная образовательная система, в которой педагогические и производственные факторы образуют внутренне единство, дополняя и взаимообуславливая друг друга. При этом между ними существует широкий спектр отношений, заключающий в себе связь, взаимосвязь, взаимодействие, органический синтез. Объединяет эти составляющие наличие момента связи, отличает – степень этого наличия. Соответственно, понятие связи допускает односторонность в отношениях; взаимосвязь в качестве своего необходимого показателя имеет требование взаимной зависимости явлений, отражаемых в этом понятии; взаимодействие охватывает собой и связь, и взаимосвязь, но кроме того – взаимопереход, взаимопроникновение допускает порождение одним объектом другого, взаимное изменение. На первый план в данном случае выступают взаимные превращения и переходы. По своим свойствам вплотную приближается к понятию органического синтеза (собственно интеграции или интеграции в широком смысле слова). Продуктом органического синтеза – образование интегрального качества, выражающего кооперативные свойства данного множества [140; 274; 275]. Таким образом, мы приближаемся к широкому истолкованию понятия интеграции, в соответствии с которым фактически всякий объединительный процесс в сфере образования может быть объяснен понятием интеграции. В этой связи отметим, что многое из того, что долгое время мы рассматривали как межпредметные связи, за рубежом подводилось под понятие «интеграция». Современное прочтение интеграции наделяет ее полиструктурной организацией, объединяющей разнокачественные явления: интеграцию и дезинтеграцию, дифференциацию и дедифференциацию, ассимиляцию и диссимиляцию, индукцию и дедукцию, притяжение и отталкивание, расширение и сужение, унификацию и универсализацию, координацию и диффузию, исчезновение и появление и т.д. В результате, например, интеграция педагогических и произ-

водственных факторов есть процесс и результат становления образовательно-производственной среды, объединение в них составляющих педагогического и производственного характера посредством их преобразования и наделения новыми качествами. Степень и интенсивность этих преобразований определяются как их потенциальными, «родовыми», возможностями, так и целевыми установками и активностью субъектов образовательной и производственной деятельности.

Понятия «педагогические факторы» и «производственные факторы» достаточно глубоко проработаны в трудах С.Я. Батышева и С.А. Шапоринского [14; 15; 279]. Так, в последней работе выделяются организационно-учебные факторы (педагогические): возможность составить производственный план учебных мастерских для выпуска более или менее завершенной продукции; загрузка обучающего персонала, связь теоретического и практического обучения. Указывается также на характер взаимоотношений между педагогическими и производственными факторами. По мнению С.А. Шапоринского, производственные факторы на систему обучения воздействуют опосредованно, через внутренние, имманентные данной системе условия: изменение производства вызывают изменения системы производственного обучения в той мере, в какой изменяется учебный «спектр» производственного процесса. Более непосредственно изменяется содержание обучения, более опосредованно – система обучения. Еще более опосредованным становится влияние производства, оказываемое на производственное обучение в целом, через другие элементы надстройки, через систему образования, а также через систему социальных отношений и государственного управления. На формы и системы производственного обучения оказывает влияние развитие педагогической науки. При индивидуальной форме обучения – обучение находилось **внутри производства**, при школьном – производство как бы оказывается **внутри образования**, надстройки.

Обобщая опыт выделения педагогических факторов (законов) и производственных факторов (законов), с учетом специфики нашего исследования, его историко-педагогического характера, мы приняли следующие трактовки данных явлений. Педагогические факторы – совокупность обстоятельств, условий и особенностей деятельности конкретно взятой образовательной среды, обеспечивающих ее функционирование на определенном этапе ее становления и развития. Производственные факторы – совокупность обстоятельств, условий и особенностей деятельности конкретно

взятой производственной среды (отрасли, предприятия), обеспечивающих ее функционирование на определенном этапе ее становления и развития.

Понятия «образовательная среда» и «производственная среда». Данные категории признаются нами интегрированным выражением педагогических производственных факторов. Распространена позиция, согласно которой, среда – это все тела и явления, с которыми субъект находится в прямых или косвенных взаимоотношениях выделяют абиотическую, биотическую и антропогенную среду. Чаще всего говорят о социальной и природной среде. Долгое время у нас в педагогике под средой фактически понимали социальную среду. В настоящее время все чаще говорят об образовательной среде. Это многогранное понятие. В самом обширном толковании оно подразумевает под собой систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда; средства массовой информации, случайные события [см. напр.: 171]. То есть в данное определение могут быть включены и производственные факторы. Здесь можно сослаться на А. Шелтена, который выделяет в рамках профессионального образования две среды – школьную учебно-производственную среду и производственную учебно-производственную среду [281]. Вместе с тем правомерно допустить наличие производственной среды как совокупности факторов социально-производственного, производственно-технического, технологического характера, обеспечивающих осуществление производственной деятельности.

Понятие «Горнозаводские школы». Н.В. Нечаев определяет горнозаводские школы как учебные заведения при горных заводах 18-19 вв, готовившие квалифицированных рабочих и техников горной промышленности. Он же указывает на многотипность и определенную непрерывность горнозаводских школ [174]. В «Большом энциклопедическом словаре» под ними подразумеваются учебные заведения (начальные и повышенного типа) при горных заводах России, открытые в начале 18 века и сочетавшие общее образование с подготовкой квалифицированных рабочих и мастеров горной промышленности. Здесь добавляется также, что они подложили начало профессионально-техническому образованию в России [33]. В «Российской педагогической энциклопедии» под горнозаводскими школами понимаются учебные заведения при горных заводах России в 18-19 вв., созданных для подготовки квалифицированных рабочих и техников, а также делопроизводителей [209]. Итак, горнозаводские школы – это многопро-

фильные учебные заведения общеобразовательно-профессионального характера, организованные при «градообразующих» горнозаводских предприятиях, имеющиеся целью обучение грамотности и специальностям, пользующиеся спросом в горнозаводской промышленности.

1.3. Экономические предпосылки зарождения горнозаводских школ

Раскрытие экономических предпосылок означает в нашем случае анализ истории развития горнозаводского производства. Основываясь на исследовательских данных [1; 3; 11; 40; 55; 58; 75; 82; 115; 125; 126; 158-161; 175; 176; 182; 195; 203], можно представить следующий ход развития горнорудного производства с самого начала его зарождения до XVII века включительно. Горное дело возникло еще в доисторическую эпоху жизни человека, когда он стал добывать камни и придавать им вид, удобный для обихода и самозащиты. Наиболее древними историческими памятниками, являются каменоломни Египта, из которых добывали монолиты для возведения пирамид. О добывании железа существуют указания еще за 3000 лет до рождения Христа. Горный промысел за 2000 лет до рождения Христа значительно развился среди народов Азии, например, финикийцы были не только искусными мореплавателями, но и были хорошо знакомы с горным делом и распространяли горный промысел в других странах, добывая медь, золото, серебро, свинец. Во время Римской Империи горный промысел значительно развился в Европе. За 300 лет до рождения Христа впервые упоминается о каменном угле, но использовать его еще не умели. С падением Римской Империи, во время великого переселения народов, горное дело приходит в упадок. Впоследствии оно постепенно возрождается, главным образом в Северной Германии, затем в Штирии, где с начала VIII столетия более бурно начинает развиваться железная промышленность. Далее развивается разработка и добыча других полезных ископаемых; так, в конце XII столетия начинается разработка каменного угля недалеко от города Льежа. В конце XVI века горное производство ставится на научную основу: в это время появляется первый печатный труд по горному делу. С этого периода начинается путь горной промышленности. В XVII столетии начинают применять порох для добывания полезных ископаемых и изобретаются паровые машины для откачивания воды из рудников.

На территории нашей страны металлические изделия из меди и бронзы появились во второй половине третьего тысячелетия до н.э. в районе

Черноморского бассейна. Развились целые металлические культуры – Фатьяновская культура в бассейне Верхней Волги, Сейминская культура (недалеко от Горького). По некоторым данным, к IX веку завершилось выделение ремесла в отдельную отрасль. К этому времени у славян повсеместно развивалось ремесло: кузнечное, литейное, появились мастера золотых и серебряных дел, создавались ремесленные поселки. Происходит концентрация ремесленных поселков на городищах-погостах и в племенных «градах». В бассейне реки Роси у села Мартыновка археологи открыли клад русских вещей: серебряные фигурки коней с золотыми гривами и копытами. Для многих серебряных изделий характерны сложные композиции из человеческих фигур, зверей, птиц и змей. В это же примерно время на смену примитивным печам – «волчьим ямам», служившим для выплавки железа в виде криц – губкообразных пористых масс железа, добываемого из бурого железняка, приходят сыродутные печи. Известно было несколько способов получения стали («опела»), дамаска («харалуга»). В распоряжении кузнецов древней Руси были наковальни, молот, клещи, зубила, бородки, обжимки, гвоздильники, напильники. Все они имели вполне современную форму. Существовало несколько способов изготовления стального лезвия: сплошная варка или наварка стальной пластины на рабочую часть, изготовление цельностального изделия. Изготавливались изделия высокого качества: мечи, кинжалы, копья, стамески, тесла, ножницы, молотки, клещи. В IX в. возникла Киевская Русь с огромными лесными, пахотными землями, с запасами пушнины, меда и воска. Основным элементом этого феодального государства стал город. В летописях до XIII в. упоминается 224 города. С появлением осознанного производства, развитием и совершенствованием орудий труда крепнет необходимость передачи знаний, умений, навыков от поколения к поколению. Вблизи городов более зажиточная часть населения основывала особые села, куда приглашались из других земель мастера-ремесленники, которые получали определенные льготы – свободы, отчего и села стали называться свободами или слободами. В основном население городов нуждалось в услугах кузнецов, оружейников, кольчужников, стекловаров, кожевников, гончаров, каменщиков и др. На Руси было известно более 60 ремесленных специальностей. Возникла потребность в обмене товара, укрепились связи с другими регионами страны. Развитие производства стимулировало развитие рыночных отношений. По данным историков, уже в XVI в. в Туле образовался рынок предметов железоделательного производства. В XVII веке мелкое произ-

водство наряду с ремеслом превращается в господствующие формы хозяйствования. В это время образуются группы ремесленников:

1) тяглые ремесленники, составляющие основную массу населения посадов, несли повинности на государство и платили налоги, работали на заказ; они раньше других категорий перешли на рыночные отношения;

2) дворцовые ремесленники, обслуживающие нужды царского двора, изготавливали оружие, художественные изделия и т.д.; они находились в ведении оружейной палаты;

3) казенные ремесленники, работавшие на государственных предприятиях, выполняющие их заказы и получавшие казенное содержание (деньгами и хлебом); к ним, например, относились кузнецы, которые обслуживали Пушкарский приказ;

4) записные ремесленники: занимались возведением крупных оборонительных сооружений и др. государственных построек; выбирались они из числа тягловых и подчинялись Приказу каменщиков;

5) частновладельческие ремесленники, которые в большинстве своем работали на рынок.

На XVII век приходится и появление первых железоделательных мануфактур. Они возникли в Тульско-Серпуховском районе, где было много кузнецов и других специалистов в области горнорудного производства. Мануфактуры – форма крупного производства, в котором участвует значительное число работников. При господстве ручного труда существует разделение труда между различными категориями рабочих, применяются водяные двигатели и простейшие машины. Начинается массовое строительство железоделательных заводов в России. Три причины побуждали к этому: а) неудовлетворенные потребности производства в металлах, б) высокая цена импортируемого из Европы железа, в) наличие собственных рудных месторождений. В первой трети XVII века появляются заводы Андрея Винуса. Согласно царскому Указу 1632 года, *где место приищут опричь монастырских и боярских и дворянских поместьях и вотчин на наших нарожжих землях, всякое железное дело делать повелели*. Характерно, что в этом же Указе организаторам горнозаводского производства вменяется в обязанность *людей государевых всякому делу научить и никакого ремесла от них не скрывать*. Построенные Винусом заводы назывались Городищенскими. Несколько позднее в 1648 г. был основан завод в Вологодской губернии на реке Вага; в том же году были пущены в эксплуатацию 4 заводские плотины на реке Скнига (Тульской губ.), где кузнецы Тульской

слободки обучались у иностранных мастеров оружейному делу. «Таким образом, последовательно началась постройка железных заводов, и ко времени единоподержавия Петра (в 1696 г.) их было уже около десяти, причем каждому вменялось в обязанность лить пушки, бомбы, ядра и делать железо для потребности государства» [80]. Крупные центры медно-бронзовой металлургии во II тысячелетии возникли на Урале. С проникновением русских людей на Урал происходит изменение положения коренных жителей и постепенный переход к ремесленному производству и к рыночным отношениям между населением центральной части России и Уралом. По справедливому замечанию В.В. Алексеева [3], Урал – один из старейших районов металлургического производства на планете. В древности он снабжал металлами громадную территорию от Передней Азии до Балкан. Наиболее древние металлургического производства на Урале – Каргалинские медные рудники в Оренбургской области, которые функционировали с конца I тысячелетия до н.э. до конца XIX в.

Об Уральских горах имеются упоминания в «Повести временных лет»: Теперь же я хочу рассказать, о чем слышал 4 года тому назад от Гюряты Роговича – новгородца, который поведал так: «Послал я отрока своего в Печеру, к людям, дающим дань Новгороду. И когда пришел отрок мой к ним, то от них пошел он в землю Югорскую. Югра же это люди, говорящие на непонятном языке, и соседят они с Самоядью в северных краях». Югра же сказала отроку моему: «Дивное чудо мы нашли, о котором не слыхивали раньше, а идет этому уже третий год; есть горы, упирающиеся в луку морскую, высотой как до неба, и в горах тех стоит крик великий и говор, и кто-то сечет гору, желая высечься из нее; и в горе той просечено оконце малое, и оттуда говорят, и не понять языка их, но показывают на железо и делают знаки руками, прося железа; и если кто даст им нож ли, или секиру, они в обмен дают меха...» [197].

В справке «О ходе колонизации Урала в XI-VI вв.» утверждается, что проникновение русских на Урал известно примерно с XI в., начиная с эпизодических походов дружин русских феодалов (сначала новгородских, а потом московских) для сбора дани. Одновременно начинается стихийная крестьянская колонизация северо-восточных земель, прилегающих к Уралу (Вычегодский край, Вятская земля). Но наиболее ощутимо ее следы прослеживаются с XIII в. Русские крестьяне северных и центральных земель бежали на свободные земли Урала и Сибири, уходя из разоренных татаро-монголами районов и от усиливавшегося гнета феодалов. Вначале

устанавливаются торговые связи русского населения с местным населением Прикамья, а затем из прилегающих областей начинается непосредственное проникновение на Урал первых русских поселенцев [182].

Кроме сельского хозяйства, русские крестьяне Урала занимались ремесленной деятельностью, связанной преимущественно с местным рынком. Большая часть сельских ремесленников перерабатывала продукты сельского хозяйства или занималась изготовлением орудий труда для сельского хозяйства (кузнецы) и бытовых предметов (гончары). В XVI в. существовали небольшие соляные промыслы, принадлежавшие крестьянам Чердынского уезда. Однако вскоре они пришли в упадок, так как не могли конкурировать с промыслами Строгановых и соликамских посадских людей. Русское ремесло оказало прогрессивное влияние на развитие ремесленной деятельности местного населения.

В XVII в. широкое распространение получила кустарная плавка руды по обоим склонам средней части Уральского хребта, где на поверхности в изобилии встречались легкоплавкие бурые железняки. Прообразом уральских железоделательных заводов феодального типа стал Ницинский завод, выдавший первые крицы в 1630 году. Он имел сыродутные горны с ручными мехами, домны отсутствовали. В XVII в. на Урале действовало несколько таких железоделательных заводов. История сохранила свидетельство одного монаха о работе Железенского и Долматовского заводов (1692 г.). «Домница плавит железо; в ней две печки с кричными клещами, с тремя поварницами; перед домницей сарай угольной прирубки, ступа и пест, чтобы после зноя руду толчи; погреб с погребницею и на речке Железенке однопоставная мельница» [11, с. 14].

Начало подлинному расцвету русской металлургии было положено в начале XVIII в. 15 декабря 1701 года выдала первый чугун домна Каменского завода, а 15 декабря – Невьянского. Переход на выплавку чугуна в доменных печах вместо примитивных домниц означал начало инновационного по тем временам этапа развития уральской, да и всей российской металлургии. В 1901 г. по инициативе Д.И. Менделеева отмечалось 200летие отечественной металлургии [3]. Интересный хронологический материал содержится в книгах Н.А. Мезенина [158-161]. По его данным, еще в 1696 году Петр I велел сыскать и доставить с Урала образцы «доброй» железной руды. Через полгода верхотурский воевода Д.М. Протасьев докладывал: в горе над рекой Тагил найден железный камень-магнит, а по берегам реки Нейвы – железные руды. Найденные образцы прошли не-

сколько экспертиз на качество. Вначале их испытали в Верхотурье, где выплавили около фунта железа и вместе с рудой отправили в столицу. Здесь мастера-броники 20 февраля 1697 года из присланного железа сделали 2 ружейных винта и вынесли свой вердикт: железо сходно с тульским. Прошла проверку и сама железная руда. Московские испытатели сравнили её со шведскими образцами. И признали вполне пригодной для производства ружейных стволов. Пока руду проверяли отечественные металлурги, камень-магнит испытывали на прочность голландские специалисты. Они сделали восторженный отзыв о нем: железо в деле так преизрядно, что отнюдь лучше того добротой и мягкостью быть невозможно. Таких же эпитетов превосходных степеней заслужила присланная из Верхотурья невьянская руда, которую в марте 1697 года испытывал сам «тульский железных дел мастер» Никита Антуфьев, в горнозаводской жизни – Никита Демидов. Получив из доставленной уральской руды два пуда железа, он сделал фузеи с ружейными замками и два копья. Авторитетное заключение гласило: *железо самое доброе, не плоше свейского, а к оружейному делу лучше свейского*. Еще более восторженное послание о пригодности уральской магнитной руды для плавки отправил царю в апреле 1697 начальник Сибирского приказа А.А. Вinius: *и то дело будет в такое диво, что всей вселенной не бывало, чтоб из магнита железо плавить*.

Что оставалась делать такому решительному и деловитому человеку, как Государю всея Руси Петру? В предельно оперативном порядке он пишетменной Указ, в котором повелевает в Верхотурском уезде, на реках Тагил и Нейве, *где сыскана железная руда, завести железные заводы, а мастеровых людей взять с разных железных русских заводов по человеку или по два*. Этим Указом был дан старт великой уральской горнозаводской эпопее, продолжающейся по сей день. В феврале 1700 года начали возводить казенный чугуноплавильный завод на реке Каменке, на месте монастырских домниц. Стройку возглавили боярский сын Иван Астраханцев и присланный из Москвы Ермолай Яковлев. Всего за 20 месяцев выстроили плотину, доменную печь, молотовую фабрику, кузницу. И уже 15 октября 1701 года был получен первый уральский чугун. В январе 1702 первое железо выдал Невьянский завод, который в марте 1702 года был передан Никите Демидову. Н.А. Мезениным представлена хронология горнозаводских дел, начиная с X века:

– X век – первые свидетельства о появлении сыродутного процесса на Урале;

- 1096 – летописное упоминание о наличии горного дела и производство железных изделий у югров, племен, населявших Урал;
- 1631 – основание Ницынского железоделательного завода;
- 1701, 15 октября – Каменский завод первый чугун выдал;
- 1701 15 декабря – Невьянский завод выдал первый чугун;
- 1723 Екатеринбург стал центром управления горнозаводскими делами на Урале и Сибири;
- 1725 год – Нижнетагильский завод выдал первый чугун.

Итак, как и всякое производство, горнорудное производство прошло несколько ступеней своего развития — первобытная ступень, ремесленная, мелкотоварная, мануфактурная и машинная (заводская). Параллельно этим «производственным» уровням развивались уровни ученичества (первобытного, ремесленного, мелкотоварного, мануфактурного, машинного капиталистического) и уровень школьного профессионального образования, который в большей мере свойствен крупному капиталистическому производству, хотя зачатки школьной формы профессионального обучения возникли еще в период мануфактурного производства. С этих времен начинается конкуренция между школьной и заводской формами подготовки специалистов в области рудного дела и металлообработки.

1.4. Образовательные предпосылки зарождения горнозаводских школ

Образовательные предпосылки обнаруживаются в процессе рассмотрения истории развития профессиональной подготовки и истории развития общего образования. Соответственно имеет смысл утверждать о наличии общеобразовательных и профессионально-образовательных предпосылок. При рассмотрении общеобразовательных и профессионально-образовательных предпосылок мы будем опираться на источники истории педагогики в целом [5; 6; 7; 86; 110; 111; 112; 113; 133; 149; 164; 183], истории педагогики профессионального образования [44; 50; 94; 155; 187; 191; 200; 202; 208; 238], истории горнозаводских школ [37; 38; 49; 51; 74; 117; 172-174; 230; 235-237; 251; 278; 280; 282; 216; 220], истории развития горнозаводской промышленности Урала и истории Урала в целом [1; 3; 11; 40; 55; 58; 75; 82; 115; 125; 126; 158-161; 175; 176; 182; 195; 203; гражданской истории в целом [8; 114; 119; 123; 150; 239; 240].

История развития общего образования. Первые школы на Руси начали возникать после принятия Крещения (988 г.). В «Повести временных лет» [197] отмечено, как важное событие 988 г.: «Владимир посылал собирать у лучших людей детей и отдавать их в учение книжное». Церковь сразу стала играть важную роль в жизни государства. Она способствовала распространению христианского мировоззрения, подъему национальной культуры и образования. Исследователи отмечают, что уже с середины XI века на Руси существовал широкий круг лиц, обладавших достаточно высокой степенью грамотности. В качестве примера можно привести Ярослава Мудрого с его детьми и окружением. Об этом свидетельствует также «Слово о законе и благодати» митрополита Илариона, построенное по всем законам риторической науки и искусства. При дворе Ярослава Мудрого и при Киево-Печерской лавре функционировали так называемые повышенные школы. В IX-XII вв. появляются рукописные сборники, в которых имеются тексты и высказывания педагогического содержания: «Изборник» Святослава, «Златоструй», «Златоуст», «Поучения князя Владимира Мономаха детям». Появляются также педагогические сочинения по методике чтения. В них приводятся тексты из Сократа, Демокрита, Аристотеля. В «Русской правде» приводились математические задачи, и в этом отношении она напоминала собой что-то вроде методического пособия для приобретения навыков в вычислительной практике. Представление об уровне знаний можно получить из «Изборников» 1073 и 1076 гг., где есть статьи по грамматике, философии, богословию и др. русские люди понимали, что «книги суть реки, напоющие вселенную мудростью» [103, с. 799]. Культура того времени более всего проявила себя в городах: строились крепости, дворцы, церкви, изготавливались ювелирные изделия, оружие, на котором, зачастую, мастер ставил свое клеймо. Естественно, только человек, обладавший определенными знаниями, мог сделать изделие с высоким мастерством. В средневековом Новгороде умели обрабатывать железо, закалять сталь, отливать колокола. В Киевском государстве появляются профессиональные учителя – «мастера грамоты». Учителем были дьяки и «мирские» люди. Появляются школы повышенного типа, где обучали отдельных учеников – отпрысков богатых горожан. Археологические данные позволяют утверждать: грамотность была распространена во всех слоях населения Киевской Руси.

Центрами знаний постепенно становились монастыри, где были хорошие библиотеки, велись летописи. В монастырях изучались святоотече-

ское наследие, греческий язык, богослужебная литература, наука красноречия. При монастырях действовали школы, в которых давались профессиональные знания, учили обрабатывать железо, закалять сталь, отливать колокола. В Древней Руси знание воспринималось как духовное сокровище, помогающее человеку возрасть в Боге, стремиться к духовно- нравственному идеалу.

В XIII-XV вв. происходит дальнейшее развитие образования на территории всей Руси. Достаточно высоким уровнем грамотности обладали жители поднявшихся русских городов – Новгорода, Пскова, Рязани, Смоленска. Большое распространение получили так называемые берестяные грамоты: на бересте буквы выводили «писалом» – острой палочкой. Централизация Русского государства привело к усложнению управления огромной страной, что требовало высокого уровня образованности и культурного развития. В 1551 г. на Стоглавом соборе были определены новые задачи образования: *Москве и по всем градам у тех священников, и у дьяконов, и у дьяков учинити в доме училища, чтоб священники и дьяконы, и все православные хрестьяне, в коемждо граде предавали им своих детей на учение* [239].

XV-XVI вв. наблюдается дальнейшее развитие товарно-денежных отношений, ремесел и промыслов, городов, культуры и просвещения. Начинают появляться антицерковные, антифеодальные идеи. Зарождается свободомыслие, зачатки интеллигентского и отчасти диссидентского мышления. Так, «вольнодумец» Федор Курицын в своей работе «Написание о грамоте» утверждает мысль о том, что *грамота есть самовластие», результат деятельности свободной души, свободной воли, свободного разгула*. Развиваются педагогические идеи. В XVI в. появляется Азбука Федора Иванова. В это же время пишется «Домострой». Он состоит из трех частей: 1) «о строении духовном» – излагаются правила религиозного характера, даются наставления по части регламентации духовной жизни; 2) «о строении мирском» — правила семейной жизни: как обращаться с женой, детьми, домочадцами. В этих правилах находится место физическим наказаниям, что особенно осуждается критиками «Домостроя», забывающими о том, что, в те времена «плётка по отношению к жене и сокрушение ребер младенцев как воспитательное средство совсем не были чужды и западноевропейским нравам» [35], в то время и сегодня в очень продвинутых странах физические наказания в школе в той или форме сохраняются; 3) «о строении домовном» – наставления по части домашней экономии. В «Домострое», конечно, много го-

ворится о необходимости выполнения религиозных обрядов, о беспрекословном повиновении старшим. Но «вместе с тем он призывает любить детей, заботиться об их нормальном росте и развитии, требует воспитания в детях мужества, настойчивости, трудолюбия, бережливости, хозяйственности, «вежества» (вежливого обращения)» [110, с. 148].

Со второй половины XVII в. Россия, как абсолютно монархическое государство, особенно остро ощутила потребность в образованных людях, которые могли бы работать в сферах производства, экономики, торговли, управления. Выполнение государственных заданий приносило немало льгот их исполнителям, т.к. приказные люди, получали жалованье от государства, имея значительные привилегии. При приказах создаются школы, где ведется профессиональная подготовка специалистов. Так, в 1681 году была основана Типографская школа при приказе печатного двора. Школа в и насчитывала 30 человек, но к 1684 г. число учеников возросло до 194, и школа преобразовалась в училище. В сложных условиях становления и развития государства, появления и укрепления монархии, Россия вступила в новый период своей истории, который характеризуется зарождением буржуазных отношений. По мнению исследователей [113, с. 185], во второй половине XVII века в ситуации острой конкуренции между собой находились три направления образования:

1) латинское, ориентированное на западноевропейскую педагогическую мысль: Симеон Полоцкий (1629-1680), Сильвестр Медведев (1621-1722), Стефан Яворский (1658-1722);

2) греко-фильское, ориентированное на византийско-русскую традицию: Епифаний Славинецкий (1600-1675), Федор Ртищев (1626-1673), Карион Истомина (1650-1718), Иоанникий (1633-1717) и Софроний (1652-1730) Лихуды;

3) старообрядческое направление: Аввакум (1620/21-1682), Авраамий (казнен в 1672). Поп Лазарь и дьякон Федор, сожженные вместе с Аввакумом в 1682г.

К концу XVII – началу XVIII вв стало ясно: победило западное направление. Сегодня можно к этому по-разному отнестись. *Традиционно*: мол, новое время требовало новых педагогических решений, которые в этом случае сводились к репродукции западноевропейских образцов. Само собой подразумевается, что без этого невозможно было и думать о дальнейшем цивилизационном развитии России. Фактически тем самым вольно или невольно признается неполноценность нашего национального «Я». В

сегодняшних условиях можно подойти к проблеме и *инновационно* и критически отнестись к избранной в те далёкие времена стратегии развития образования, а значит – всего нашего общества, государства, человека. Но факт остаётся фактом, мы выбрали путь персонажа басни «Мартышки и очки» и в какой-то мере – героя философской притчи «Ахилл и черепаха», вечно догоняющего субъекта, но никогда не достигающего своей цели. Психология подражателя и догоняющего уже прижилась в нашей крови, мозгу, душе и даже в нашем духе. Откроем учебник по истории, и мы узнаем, что почти вся наша история – это самозабвенный процесс преклонения перед западным образцом и стандартами, процесс гонки за лидером. Триста лет умиления и подражания, триста лет игры в догонялки, в которой мы всегда в роли догоняющих мним себя, а результат все тот же – мы отстаем от Запада примерно в таких же пропорциях, как и триста лет назад.

Как отмечает Н.В. Нечаев, с начала XVIII столетия формируется система российского образования [172-174]. В 1701 году Петр издает пять специальных указов – тремя из них учреждались новые школы, а двумя круто изменялась деятельность уж существующих учебных заведений. 14 января 1701 года учреждена Математико-навигационная школа, явившаяся первым реальным училищем в Европе. В феврале 1701 года учителем Математико-навигационной школы стал Леонтий Филиппович Магницкий, автор знаменитого учебника «Арифметика, сиречь наука числительная». В июне 1701 в Москве открыта Разноязычная немецкая школа. Указом от 7 июля 1701 года стала называться Славяно-греко-латинской академией. 1 сентября 1701 года Киевская братская школа становится академией. Осуществлялись значительные просветительные реформы: введение гражданского алфавита и возникновение педагогической прессы («Ведомости»), выпуск оригинальной и переводной литературы; создаются Морская академия (1715г.); Артиллерийская, Инженерная школы (1719).

В Артиллерийской, Инженерной и Математико-навигационных школах не было схоластики, как в Европе. Они были тесно связаны с жизнью, будущей сферой деятельности выпускников, в том числе производством. Создана была передовая для того времени ступенчатая система. Например, Артиллерийская школа имела: а) первую ступень, где ученики усваивали азбуку, букварь, технику чтения по часослову и псалтыри и обучались письму; в) вторую ступень – цифирную, арифметическую школу, где изучалась в основном арифметика; г) третью ступень, в которой изучались геометрия, практическая тригонометрия, пушечные и мортирные чертежи.

Благодаря теснейшей связи с производством на высоком уровне было поставлено дело с проведением производственной практики. В частности, это касается Математико-навигационной школы. Венцом образовательных деяний Петра явилось открытие в 1725 году Российской Академии наук, куда были приглашены лучшие научные силы Европы: Эйлер, братья Бернулли, Паллас и др. При академии открылись университет и гимназия. Осуществлялась реформа духовного образования: созданы начальные архиерейские школы и духовные семинарии, имевшие широкую общеобразовательную программу. Открывались иностранные пансионы, гарнизонные школы и т.д. Развитие образования обуславливалось прежде всего бурно потребностями развивающейся промышленности страны, экономики в целом. Построение сильного конкурентоспособного государства требовало мощной промышленности, а также армии и флота, что, в свою очередь, не могло появиться без адекватной системы образования. То есть не только профессиональная подготовка и профессиональное образование (зарождение последнего мы связываем с появлением «школьной» формы специального обучения), но и образование в целом подвержено закону взаимообусловленности развития образования и производства. А если взять шире – закону взаимообусловленности образования и всей социокультурной среды обитания общества, государства, человека, нации.

История развития профессиональной подготовки. В условиях первобытного «ученичества» готовился в первую очередь член общины, субъект социально-производственной деятельности в целом, тогда как в условиях более позднего ученичества готовился прежде всего специалист, порой довольно узкой профессии. Например, ученик мог обучаться гончарному делу, плотницкому делу, медеплавильному делу. Помимо этого отличия необходимо указать на то, что на ранних стадиях развития первобытного общества мы имеем дело с неинституционализированным обучением, тогда как ученичество явилось некой промежуточной формой между неинституционализированным и институционализированным воспитанием.

Ученичество эпохи зарождения первых государственных образований еще во многом напоминало подготовку к труду в условиях первобытного строя, когда обучение осуществлялось непосредственно в процессе социально-производственной деятельности людей. Однако в отличие от первобытного «ученичества» рассматриваемое ученичество носило более целенаправленный характер в том смысле, что ученик готовился специально к овладению конкретной профессией или видом деятельности.

Развитой сферой социальной деятельности было ученичество на Руси. В продолжение VI-IX веков на Руси закладывались основы ремесленного ученичества, которое впоследствии на многие столетия стало главной формой отечественного профессионально-технического образования – вплоть до начала XVIII века, когда с открытием горнозаводских школ началась эпоха школьного профессионально-технического образования. Ученичество одновременно было средством наследования, сохранения и обобщения, осмысления, обогащения профессионального опыта. В первые века становления русской государственности сложились основные параметры ремесленного ученичества [190]. У каждого ремесленника могли заниматься несколько человек. Ремесленная подготовка велась до тех пор, пока ученик не станет самостоятельным профессионалом. Ремесленные мастерские были прообразом профессиональной школы, где опытные ремесленники-мастера выполняли одновременно функции преподавателя и мастера профессионального обучения. Ученик жил в семье своего учителя-мастера, помогая ему и его жене вести хозяйство, а также участвовал непосредственно в производственном процессе, осуществляемом мастером в мастерской. В ходе этого участия и происходил процесс профессионального обучения и воспитания. Мастер в продолжение нескольких лет вводил ученика в сферу своей профессии, постепенно знакомил его с ее тонкостями, передавал необходимые знания, обучал соответствующим навыкам и умениям. Достойное место в семейных школах занимала нравственная подготовка к выполнению будущим ремесленником своих профессиональных функций. Можно говорить о достаточно высоком уровне профессиональной социализации «выпускников» таких «школ». В немалой степени это обуславливалось целостным характером ремесленного труда. От ремесленника уже в те далекие времена требовались не только специальные знания, умения и навыки, но и целый ряд качеств коммуникативного и организационного характера. Он должен также был уметь ориентироваться в вопросах экономики, тенденций ее развития. Обучение ремесленному мастерству всегда носило диверсифицированный характер. В том смысле, что в рамках своей какой-либо основной профессии ремесленник овладевал, выражаясь современным языком, рядом специальностей и специализаций. Становление и развитие профессий всегда был сложным противоречивым процессом. Он одновременно осуществлялся и как интеграция различных функций, и как дифференциация. Так, профессия русского земледельца вбирала в себя около 200 различных специальных навыков и умений, многие из которых впо-

следствии развились в отдельные самостоятельные профессии. В то же время он оставался профессионалом-земледельцем [Там же].

В X веке на Руси происходит одна из первых технологических революций: на базе домашнего и общинного ремесла сложилось довольно крупное и развитое городское производство. Технологическая революция способствовала углублению связей между производством и образованием. Перемены в производстве/технологии и перемены в образовании тесно соотносятся. Исследователи указывают на ряд технологических «взрывов» в истории Руси: около 1100 гг., в интервале 1250-1300 гг., около 1550 гг. и после 1600. Для нас важно, что ученые прямо указывают на то, что перемены в системе профессионального обучения нужно искать около этих дат и что технологическая периодизация существенно влияет на оценку фактов из истории профессионального обучения [Там же].

С одной стороны, разделение труда и развитие производства ведут к значительным изменениям в области профессионально-технической подготовки. Так, укрупнение производства инициирует диверсификационные процессы в системе организации и содержании образования, развитие рыночных отношений своим следствием имеет появление качественно новых корпоративных централизованных институционализированных форм профессиональной подготовки, усложнение производственной деятельности приводит к ступенчатой подготовке, относительно разделению теоретической и практической подготовки.

С другой стороны, изменения в области профессионального образования в свою очередь благотворно сказываются на развитии производства и рынка. Преимущественно это обусловлено повышением качества подготовки, адекватностью ее форм формам самого производства.

С педагогической точки зрения, Пушкарский приказ – это в некотором роде прообраз будущих учебно-производственных комплексов типа горнозаводских школ. В том и другом случае мы имеем дело с фактом теснейшей связи с производством. Она обеспечивалась, во-первых, тем уже известным нам обстоятельством, что работники приказа выполняли две функции – производственную и педагогическую. Это касалось не только мастеров, но и учеников, которые обучались в процессе производства, будучи одновременно работниками и обучающимися, так как основной и, скорей всего, единственной формой обучения ремеслу была работа. Это даже не производственная практика, а просто выполнение своих рабочих обязанностей. Во-вторых, связь производственных и педагогических фак-

торов обеспечивалось тем, что Пушкарские приказы непосредственно выполняли заказы государства производственного характера. Фактически они функционировали как заводы, поэтому в отличие от горнозаводских школ, где производство находилось «внутри школы», в Пушкарском приказе школа находилась «внутри производства» (С.А. Шапоринский).

Еще большая схожесть имеется между горнозаводскими школами и «цифирными школами», созданными внутри Пушечного приказа (двора). Дело в том, что на подготовку высококвалифицированного литейщика, органически сочетающего в себе прекрасное знание производства и одновременно владеющего основами математики, металлостроения, требовалась многие годы. В какой-то мере сокращению этого срока способствовало открытие в конце XVII века школы «цифирного учения» при Пушкарском приказе. В этой школе осуществлялся специально организованный «школьный» процесс профессиональной подготовки, что ускоряло его. Надо учесть, что при этом поддерживалась непосредственная связь с производством: школьное обучение сочеталось с ученичеством. Обучение велось за счет государства. И все же высокий уровень владения ремеслом чаще всего не находился в прямой зависимости от уровня книжной образованности мастера. Книжные знания с успехом заменялись устной традицией, передаваемой от одного поколения другому. Случалось, совершенно неграмотный мастер творил самые знаменитые колокола. Конечно, такой мастер в совершенстве владел тайными профессиональными рецептами колокольного дела и соответственно познаниями в математике, металлостроении и т.д. Это пример своеобразной «конкуренции между письменной и устной образованностью».

К XVII веку на Руси сложилась довольно стройная система подготовки ремесленников, объединяющая в себе частное обучение (у мастера-ремесленника) и государственное. В том и другом случае речь идет об ученичестве. Но, если в первом случае, чаще всего, обучение происходило в виде индивидуального обучения, то во втором случае, как правило, осуществлялось групповым методом. Но в том и другом случае можно говорить о неразрывной по сути связи производственного и педагогического процессов. Педагогические секреты, методы и приемы – это те же производственные секреты, методы и приемы. Между образовательной деятельностью и производственной деятельностью не было еще такого «посредника», как педагогическая теория (технология, методика). Такое положение дел объясняется во многом рецептурным характером средневекового

знания. Оно заключало в себе одновременно знание о предмете, о его производстве, о материале, из которого произведен предмет, о происхождении предмета и материала. Сюда же можно отнести знание об овладении секретами изготовления и применения данного предмета.

Для дальнейшего развития отечественной металлургии стал важным не только лозунг «кадры решают все», но и лозунг «форма и качество подготовки работников решает все». Рынок рабочей силы, начавший складываться еще в XVI-XVII столетиях, располагал изрядным количеством временных работников из числа крестьян-отходников. Между тем мануфактура в металлургии, отличающейся непрерывностью производства, требовала постоянного состава рабочих. Поэтому с появлением первых мануфактур стал ощущаться недостаток в наемных рабочих, особенно квалифицированных. Старые формы ученичества уже не могли удовлетворять потребности растущего горнорудного производства. Начался поиск новых образовательных форм. Непосредственными предвестниками «школьного» профессионального обучения работников горнозаводского производства стали учебные центры – «избы-читальни». Так, в 1644 году правительственная грамота требовала от Марселеса и Акаме всякому делу железного завода научить русских людей и никакого не скрывать от русских ремесла. В итоге в самом большом Ченцовском заводе Марселеса была открыта «изба школьная», в которой амбурской земли мастер Адольф Адольфович Гульф учил детей. Позднее в кузницу кадров был превращен Тульский оружейный завод. Здесь в качестве учителей использовались опытные заводские кадры. То есть связь между производством и образованием осуществлялась посредством личной унии. На Тульском заводе школу оружейников проходила не только местная молодежь, но и рабочие других заводов. Петр требовал посылать в Тулу из кузнецов молодых людей для обучения оружейному мастерству. Так, в 1716 г прислано было 255 учеников. Известен также педагогический опыт Олонецких заводов, где В. Генину удалось хорошо наладить не только производственный процесс, но и поставить на хороший уровень подготовку квалифицированных кадров путем обучения на производстве молодых людей, то есть, налаживалось заводское ученичество. Оно в отличие от мануфактурного ученичества нередко сопровождалось усвоением грамоты и знакомством с элементами арифметики.

Таким образом, к началу XVIII века в нашей стране был накоплен значительный опыт подготовки мастеров горного дела. Правомерно гово-

речь о наличии нескольких ее исторических форм – первобытном ученичестве, ремесленном ученичестве, «мелкотоварном» ученичестве, мануфактурном ученичестве, заводском ученичестве, «школьной» форме обучения. Все эти формы отражают соответствующие особенности форм организации производства – первобытной, ремесленной, мелкотоварной, мануфактурной и заводской. Тем самым формы обучения заключают в себе как педагогические, так и производственные характеристики. Иначе говоря, речь идет о взаимообусловленности развития производства и профессионального, да и, если смотреть шире, образования в целом. Это позволяет нам сделать вывод о том, что формы подготовки выступают в качестве форм (способов, средств, направлений) интеграции педагогических и производственных факторов. Есть все основания утверждать, что интеграция данных факторов в деятельности горнозаводских школ не случайное явление, а имеет глубокие корни, как в развитии форм профессиональной подготовки, так и в развитии горнозаводского производства.

К началу XVIII века сложилась довольно стройная система подготовки специалистов [172]:

- 1) использование иностранных специалистов;
- 2) обучение молодежи за рубежом;
- 3) обучение молодежи на заводах;
- 4) подготовка специалистов в школах.

Однако все эти формы, кроме плюсов, имели свои недостатки или ограничения.

Использование иностранных специалистов в качестве недостатков укажем, во-первых, то, что западные правительства с неохотой отпускали своих специалистов в Россию. Боялись передавать секреты, что, кстати, до сих пор характерно для Запада. Во-вторых, иностранные специалисты приезжали за очень большие деньги. В-третьих, нельзя было положиться на иностранцев: многие из них не имели достаточной квалификации, изменяли России.

Обучение за границей, во-первых, как и в случае с иностранными специалистами, требовало также немалых средств. Во-вторых, там обучали только профессии, но не грамоте; в-третьих, вновь же далеко не со всеми секретами знакомили наших учеников зарубежные учителя. Очень важно было и то, что многие выпускники заграничных учебных заведений, присланные из России, у себя дома не могли реализовать полученные знания, умения и навыки ввиду, если можно так сказать, «ментальной нестыков-

ки», создаваемой наличием различных образов жизни – российской и заграничной. Борис Телков приводит поучительный пример из романа Д.Н. Мамина-Сибиряка «Три конца», где дается описание трагических судеб тагильских «иностранцев» – русских крепостных, получивших образование за рубежом: «... все заграничные кончились очень скоро: двое спились, один застрелился, трое умерли от чахотки, а остальные сошли с ума... Уцелел один Петр Елисеич, да и тот слыл за человека повихнувшегося» [251, с. 82].

Обучение на заводах также имело свои противоречия и недостатки. Главный из них – невозможность в условиях абсолютного господства производственных факторов (в данном случае ввиду имеются производственные условия, которые были весьма нелегкими) в полной мере провести необходимый образовательный цикл, включающий в себя не только практическое обучение, но и усвоение теоретического материала. Однако нельзя было подготовить хорошего специалиста из неграмотного юноши – ученика в цехах заводов или фабрик.

Подготовка специалистов в школе. Зачаточные формы школьного обучения, зародившиеся еще в XVII веке, явно не соответствовали требованиям бурно развивающейся промышленности в целом и горнорудного производства в частности. В силу того обстоятельства, что будущие кораблестроители, инженеры, артиллеристы, мастера металлургических заводов должны были уметь читать и писать, знать элементы математики: арифметику, геометрию и тригонометрию, нужна была школа, которая бы соединяла в себе элементы общего и профессионального.

Итак, сложившаяся к концу XVIII века система профессиональной подготовки перестала отвечать потребностям начинающегося в России в это время промышленного подъема. Нужна была качественно иная образовательная политика, которая бы могла отвечать этим потребностям. Одним из направлений этой политики стало развитие горнозаводских школ.

Глава 2. Культура и педагогика: проблемы взаимоотношений

2.1. Голографический и культурогенетический подходы к рассмотрению проблемы отношений культуры и педагогики

Понятие **голографии** активно используется в естественных науках, прежде всего в физике. Здесь оно означает рассмотрение объекта в отраженном многомерном пространстве не менее чем в трех проекциях. Все большее применение находит это понятие и его производные в гуманитарных сферах познания. Антонио Менегетти в своей «Онтопсихологической педагогике» вводит понятия «голографическое сознание» и «голографическая ситуация». При этом основными признаками обоих понятий выступают **целостность и объемность** [162, с. 21].

Голографический подход особенно важен в тех случаях, когда научное явление изучается, исследуется не с одной, а с нескольких позиций, имеющих различные интерпретации. В педагогике под голографическим подходом исследователями понимается система способов и технологий, ориентированная на объемное, многомерное изучение объектов познания. Такое изучение соответствует особенностям многомерности восприятия окружающего мира и запаса жизненного (витагенного) опыта [19]. Голографический метод обладает мощным интегративным потенциалом, позволяющим увидеть целое в части и часть в целом, объединить в едином образовательном пространстве субъектные и объектные составляющие педагогического процесса. Это обуславливается прежде всего тем обстоятельством, что понятие «голография» образовано на базе слова *holos* (греч.) – целый, весь. Этот же корень лежит в основе понятия «холизм» – центральной категорий философии целостности, интегративный характер которой выражен в ее ключевой формуле «целое больше, чем сумма его частей».

Другое важное понятие исследования – **отношения**. Философы под отношениями разумеют «момент взаимосвязи многих видов сущего, имеющих субъективную или объективную, абстрактную или конкретную форму. Понятие означает материальное или смысловое единство, взаимоопределенность этих существований» [256, с. 325]. Психологами отношение характеризуется как «субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой» [222, с. 376]. Обнаруженное нами определение понятия «отношение» в педагогическом словаре также представлено в психологическом ключе как фиксированное по ка-

кому-либо признаку взаиморасположение субъектов, объектов и их свойств» [226, с. 551]. Категории «отношение» посвящена в свое время была монография А.П. Сидельковского [16].

Отношения – сродни законам. Если последние выражают внутренние связи предметов, явлений и процессов, то отношения – их внешние связи. Как и законы, отношения имеют абсолютный характер: они свойственны всем предметам, явлениям и процессам материальной и духовной действительности. Как пишет В.Н. Демин, нет ни одной познавательной отрасли, предметом рассмотрения которой не являлись бы те или иные отношения, хотя бы потому, что главное внимание каждой науки всегда направлено на исследование определенных законов, а всякий закон представляет отношения. Так, математика исследует количественные отношения, физика – физические отношения и т.д. [85, с. 68; 204, с. 70-72]. Таким образом: а) все вещи и процессы находятся в неисчерпаемом множестве отношений; б) отношения конкретны и подчиняются определенным закономерностям; в) любая частнонаучная теория способна описать лишь некоторые из этих закономерностей [85, с. 108-109].

Чрезвычайно важную роль играют отношения в педагогике, имеющей дело с человеком целостным. Педагогический процесс есть не что иное, как система отношений воспитанника и воспитателя, воспитанника и родителей, воспитателей и родителей, обучающегося и преподавателя, обучающегося и учебного материала и т. д. Не случайно В.С. Безрукова в качестве предмета педагогики называет воспитательные отношения [17]. Особую значимость приобретает проблема отношений в педагогике в условиях создания субъект-субъектной системы образования, а также в условиях интенсификации его связей с другими сферами общественной жизни и в первую очередь с культурой. По справедливому замечанию В.Л. Бенина, поскольку культура есть опыт предшествующих поколений, она позволяет каждому человеку не только усваивать этот опыт, но и участвовать в его преумножении. Уже в силу этого культура и образование (воспитание) «не могут быть обособлены друг от друга» [23, с. 84].

Приведенное замечание позволяет вывести нам важнейшую линию в системе отношений культуры и педагогики – генетическую. Речь идет о генетической взаимообусловленности воспитания, культуры (цивилизации) и самого человека как их субъекта и одновременно их продукта. Механизмы этой системы раскрыты Л.С. Выготским в его культурно-исторической концепции развития человека, лежащей в основе **культуро-**

генетического подхода – методологии нашего исследования. Согласно данному подходу, поведение современного культурного человека является как результатом развития в детском возрасте, так и продуктом развития исторического, в ходе которого изменялись и развивались не только внешние отношения людей, не только отношения между человечеством и природой; изменялся и развивался сам человек, менялась его собственная природа. При этом фундаментальной базой изменения и развития человека явилась его трудовая деятельность, осуществляемая с помощью орудий, которые, наряду с технологией, являются важнейшими составляющими культуры человека, выразителями его видовой уникальности [57].

Развивая технико-технологические артефакты, человек одновременно развивался сам. Вполне приемлемо мнение о том, что в какой мере человек создавал технику, в такой же мере она создавала его: общественный человек и техника обусловили существование друг друга [250]. На самых ранних этапах становления цивилизации вопрос о технике стал вопросом о судьбе человека и судьбе культуры. «Без техники, – замечает Н.А. Бердяев, – невозможна культура, с нею связано само возникновение культуры...» [28, с. 149]. Приведенные суждения о технике позволяют констатировать: будучи «объективированным субъектом» (М.С. Каган), «раскрытой книгой сущностных человеческих сил» (К. Маркс), «органопроекцией» (П.А. Флоренский), техника предстает не только как фактор филогенетического становления человека, но и как «педагог», непосредственно оказывающий образовательное воздействие на индивида. Применение техники влияет на весь процесс человеческого становления, определяя даже некоторые особенности формирования мировоззрения, вкусов, привычек и т.д. Прогресс техники через навыки и умения пользоваться ею становится одним из факторов развития личности. В свете вышесказанного уместно привести слова о том, что «... учиться в собственном смысле этого слова – значит учиться у очеловеченной природы распределчивать, раскодировать элементы неорганического тела (знаковые образования), уже включенные в деятельность предшествующих поколений» [71, с. 9]. Важнейшим механизмом такого «раскодирования» выступает интериоризация, понимаемая в данном контексте как преобразование внешних действий с техническими объектами в действия внутренние.

Применение культурогенетического подхода к анализу проблемы происхождения воспитания имеет для нас принципиально значимое следствие: начальным условием возникновения педагогики как важнейшей со-

ставляющей человеческой практики и познания является деятельность по изготовлению и применению орудий. Именно взаимодействие производства средств существования человека и производства человека как человека сыграло решающую роль в становлении человека. Два гениальных открытия обусловили возможность его развития – открытие технологии изготовления и применения дубины и открытие технологии передачи навыков по изготовлению и применению дубины. Перефразируя известное изречение Энгельса о том, что труд создал человека, можно утверждать: *техника и педагогика создали человека*. Каким бы примитивным орудием ни была дубина, но ее появление вызвало к жизни потребность в передаче опыта по ее изготовлению и применению. Без удовлетворения этой потребности дубина осталась бы первым и последним изобретением человека, а сам бы он никогда не поднялся над животным миром. Иначе говоря, человек не состоялся бы как культурное существо.

Таким образом, педагогика (воспитание, обучение), культура (техника, производство, технология) и человек – генетически родственные и генетически взаимообусловленные феномены. Здесь весьма кстати привести мнение философа Л.П. Буевой. Согласно ей «тесное взаимодействие **культуры** и образования в процессе развития человека есть одно из важных условий его целостности, способности адаптироваться к противоречивым условиям бытия и противостоять негативным воздействиям среды, опираясь на духовную **культуру личности**» [39, с. 18]. Педагог Б.М. Бим-Бад замечает, что история педагогики представляет собой полигон для познания природы человека [192, с. 20]. Специалист в области педагогической культурологии В.Л. Бенин, как бы обобщая положения о генетическом «родстве» педагогики и культуры, прямо заявляет: «Образование и культура – две стороны генетически единого процесса антропо- и социогенеза. Их более или менее гармоничное взаимодействие обеспечивает производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление знаний и ценностей» [23, с. 40]. Именно благодаря их взаимодействию срабатывают механизмы процесса передачи социальной информации, остановить который можно «лишь уничтожив человечество» [Там же, с. 76]. Нарушение гармонии отношений между культурой и образованием неминуемо ведет к девиантному пути развития педагогики. Поэтому «на рубеже XXI века перед образованием стала проблема восстановления своей культурной целостности» и, тем самым, восстановления единого культурно-образовательного пространства [Там же, с. 41]. Расчленение этого пространства не несет ничего хорошего и самой

культуре. В условиях доминирования сциентистской компоненты в образовании его продуктом становится тип человека, перегруженного знаниями, но отчужденного от органического слоя культуры. Сциентизм, не обогащенный культурой, влечет за собой массовую образованщину, не признающую никаких святынь и ценностей. Она готова на все, ради достижения своих узкопрагматических целей [275, с. 135]. Это хорошо проиллюстрировано в следующих словах В.Н. Сороки-Росинского, выдающегося русского педагога, резко выступавшего против получения высшего образования одаренными в интеллектуальном отношении, но морально дефективными лицами: «подобного рода типы всего опаснее в общественном отношении, а поэтому допускать их во что бы то ни стало к высшему образованию было бы в высшей степени рискованно, это значило бы вооружить опасного для общества человека самым острым оружием – высшим образованием, допустить впоследствии к очень ответственным постам и этим самым довести его общественную вредность до максимальных размеров» [227, с. 151].

Итак, использование культурогенетического похода позволяет нам раскрыть механизм генетических связей педагогики и культуры. Суть его «работы» в следующем. Появление человека, а, следовательно, культуры порождает необходимость в «расшифровке» смысла ее артефактов, заключающих в себе определенные социально значимые смыслы (ценности). Данная необходимость в свою очередь обуславливает потребность в «расшифровке» этих смыслов, а значит – внекоем посреднике, медиуме – связующем звене между человеческим индивидом и социально значимыми смыслами-ценностями. Роль такого медиума стало играть воспитание в разных оттенках понимания. В том числе, в самой широкой трактовке, при которой воспитательные функции приобретает окружающая культурная среда, а не только специально организованный педагогический процесс. В этом контексте интересен пример, который приводится в книге Т.Г. Стефаненко «Этнопсихология». Автор пишет: «Гумилев подчеркивает, что стереотипы поведения формируются у ребенка в первые годы жизни, то есть принадлежность к этносу не является врожденной, а приобретается в процессе социализации. Он имеет в виду не воспитание в узком смысле слова, а формирование в определенной культурной среде. И в этом случае ученый находит доходчивый пример – пример своей матери – Анны Ахматовой, которая в детстве воспитывалась французской гувернанткой и говорила по-французски, что не помешало ей стать великим русским поэтом.

Но когда стереотипы поведения у ребенка сформируются, полностью изменить их нельзя, даже если он переедет в другую страну, освоит другой язык и культуру» [229, с. 24]. Со своей стороны отметим, что точно также обстояло дело с другими великими русскими поэтами – А.С. Пушкиным, Ю.М. Лермонтовым.

Предыдущий анализ приводит нас к необходимости рассмотрения других отношений, связывающих педагогику и культуру. Немалый исторический период преобладала позиция, отождествлявшая культуру и воспитание (образование). Так, по словам известного лингвиста Р.А. Будагова, в XVI-XVII вв. культура воспринималась как культура приобретения знаний (культура знаний), культура совершенствования письменности (культура языка), культура выработки правил поведения (культура поведения). Например, для Вико, жившего во второй половине XVII – первой половине XVIII вв. культура означала только «воспитание» («обработка»), а не культура в более позднем осмыслении [36, с.126]. Считал неззорным делом отождествлять культуру и воспитание И.Г. Гердер [67]. Объявляли допустимым замещать слово «культура» словами «образование» и «просвещение» авторы «Памятного листка ошибок в русском языке». По этой причине в работах Н.А. Добролюбова, Н.Д. Писарева, Н.Г. Чернышевского этот термин не используется [36; 126-128].

Но позиции, признающие тождественный характер отношений педагогики и культуры, явно уступают по количеству позициям, отличающим педагогику и культуру. Причем, чаще всего за культурой признается право играть в этой связке приоритетную роль целого, а за педагогией – части этого целого. Однако даже в случае принятия во внимание данной позиции все равно не можем игнорировать чрезвычайно сложную природу связей в тандеме «часть – целое».

В истории человеческой мысли прослеживается ряд подходов к решению проблем взаимоотношений целого и его частей. Назовем две из них [см. подробней об этом: 275, с. 187-189].

Часть больше целого. В связи с новыми открытиями в области физики микромира ученые столкнулись с фактами существования частей, которые в определенной степени превосходят целое. В педагогике также возможны варианты проявления данного подхода. Так, при решении проблемной ситуации одно «инсайтное мгновение», субъективно пережитое в голове учащимся, может иметь куда большее значение для развития мышления, чем сорок пять минут урока или два часа лекции. Е.И. Ильин при-

водит интересный пример урока, который он называет одним «из парадоксов диалектического подхода к книге»: «...самое меньшее претендует на самое большее, а целое, когда приблизишься к нему и освоишь его, *вдруг* оказывается конкретнее части» [106, с. 73]. В педагогике незаслуженно мало уделяется внимания «принципу Парето»: малые части внутри множества обнаруживают намного большую значимость, чем это соответствует их относительному удельному весу. Это препятствует трансформации «массовой», экстенсивной, педагогики в педагогику «точечную», интенсивную.

В силу того обстоятельства, что в качестве целого, как правило, признается культура, а в качестве ее части – педагогика, то данное положение предполагает допущения возможности существования такой ситуации, при которой педагогика превращается в целое, а культура – в ее составляющую. Наиболее осязаемый пример – содержание образования, включающее всегда в себя культурные составляющие – элементы духовной и материальной культуры.

Целое и его части составляют единую органическую целостность – «систему двусторонних причинных связей, образующих сложную сеть» [224, с. 163]. Данный подход имеет прямое касательство к усилению в последние десятилетия внимания к полифоническим системам, не имеющим единого центра. Элементы органически целостного подхода прослеживаются в педагогической системе уже упомянутого выше учителя-словесника Е.Н. Ильина, для которого художественная деталь – это не опорный сигнал, не часть целого, а концентрированная поэтическая сущность, «несущая в себе пафос и атрибуцию целого» [106, с. 73].

В контексте рассматриваемой нами проблемы это положение означает, что отношения между педагогикой и культурой имеют диверсификационный, многонаправленный характер. Отсюда следует признание наличия в структуре тандема «педагогика–культура» отношений тождественности и многозначности, координации и субординации, цели и средства, формы и содержания и т.д. Неоднозначность исследуемых отношений определяется тем обстоятельством, что носителем культуры и педагогики является человек и его развитие. И если культура – «среда, растящая и питающая личность» (Павел Флоренский), то педагогика – это рычаг и движитель человеческого бытия.

Нельзя не признать верной позицию, согласно которой образование, закладывая в человеке способность к созданию **культурных** программ,

выступает в качестве механизма **культурогенеза**, который можно сформулировать так: чтобы обеспечить свое существование в мире естественной природы, человек создаёт **культуру** – искусственный мир артефактов, **культурных** идей и ценностей, норм и смыслов [101].

Свою версию отношений культуры и педагогики выдвигает Н.А. Шубина [285]. С ее точки зрения, культура непосредственно не передается от учителя к ученику как некая установка. Культура, считает она, вызревает как собственный уникальный образ мыслей, поступков и действий человека. Этим самым автор выступает против «трансляционной» педагогики, ориентированной на передачу готовых знаний и ценностей при минимальном участии обучающегося в их личностном освоении. В связи с этим Н.А. Шубина выступает за создание условий, которые бы могли активизировать собственную культуротворческую деятельность обучающихся на основе свободного выбора ценностей, норм и образцов.

В работе той же Н.А. Шубиной приводится длинный перечень определений образования, доказывающих его культурологическую природу. В частности, характеристику образования как **социокультурного** института, способствующего «экономическому, социальному и **культурному** функционированию и совершенствованию общества посредством специально организуемой целенаправленной социализации и **инкультурации** отдельных индивидов» [Там же, с. 35].

Категория культуры может служить в педагогике в качестве методологической установки при разработке образовательных теорий. Например, здесь можно сослаться на использование концепции **культуры** для разработки теоретических основ дидактики, в частности, содержания общего образования. Широкую известность приобрела культурологическая концепция содержания эстетического образования и воспитания Б.М. Неменского [Там же, с. 32].

Таким образом, педагогика и культура: а) фигурально выражаясь, «скованы одной цепью»; б) отношениям между ними некорректно давать однозначные толкования, выстраивать иерархические отношения между образованием и культурой. Однозначно прямо данная позиция высказана французским педагогом А.И. Марру: «...образование – явление вторичное по отношению к культуре и в норме представляет собой как бы краткое изложение, её выжимку. Это, разумеется, предполагает определённый временной разрыв: культура должна обрести свою настоящую форму, прежде чем она сможет создать отражающее её образование» [181, с. 4].

Выражая свое несогласие с этим, укажем на то обстоятельство, что именно в ходе воспитания человек приобретает себя как человека, а, следовательно, как субъекта культуры – единственного и неповторимого: культура во всей полноте может существовать только в человеке и через человека. Следовательно, ни о каком «временном разрыве» в отношениях образования и культуры говорить не приходится. Точно так же педагогика не представляет из себя «выжимку» культуры. Напротив, именно в педагогическом процессе культура органически сливается с личностным жизненным пространством и тем самым приобретает свою целостность, ибо культура во всей полноте может существовать только в человеке и через человека. Трудно согласиться и с «отражательной» ролью педагогики. Педагогика не отражает культуру, а сотворяет ее вместе с другими культуросгенными составляющими общества: техникой, искусством и т.д. – и тем самым обогащает ее.

2.2. В поисках русской культурно-педагогической идентичности: от Н.И. Новикова до И.А. Ильина

Выступая на заседании дискуссионного клуба «Валдай» в сентябре 2013 года В.В. Путин заявил: «... вопрос обретения и укрепления национальной идентичности действительно носит для России фундаментальный характер. Между тем сегодня Россия испытывает не только объективное давление глобализации на свою национальную идентичность, но и последствия национальных катастроф XX века, когда мы дважды пережили распад нашей государственности. В результате получили разрушительный удар по культурному и духовному коду нации, столкнулись с разрывом традиций и единства истории, с деморализацией общества, с дефицитом взаимного доверия и ответственности». И совсем недавно, там же на Валдае, Президент заявляет: «Мы всегда должны поднимать эту тему – нашей национальной идентичности. Это то, что нас делает теми, кто мы есть». И далее: «Сохранение народа – это не только физическое сохранение, но и сохранение нашей идентичности как народа. Иначе мы просто будем размыты и перестанем существовать. Мы даже не вспомним, как назывались народы, которые исчезли, а их было много. Зачем нам следовать их примеру? Зачем же нам размываться. Мы этим дорожим. Мы должны укреплять свою идентичность».

Все большее распространение категория идентичности и производные от неё понятия получают в социально-гуманитарных дисциплинах и в педагогике, в частности. В «Философском энциклопедическом словаре» идентичность характеризуется как «тождественность, одинаковость, полное совпадение чего-нибудь с чем-нибудь» [256]. То есть, быть идентичным означает быть тождественным. Соответственно, строго говоря, идентичным явление может быть только самому себе [Там же]. Широко используется понятие идентичности в психологии. Так, по мнению американца Э. Эриксона (1902-1994), идентичность есть «чувство самоидентичности, собственной истинности, сопричастности миру и другим людям» [222, с. 186]. В научной литературе называются личностная, профессиональная, этническая, гендерная и др. идентичности. К примеру, с точки зрения К. Фопеля, профессиональная идентичность есть все то, что человек считает важным для себя как для профессионала, например: отношение к своей профессии и к своей работе, степень удовлетворения тем и другим; осознание своих достоинств и недостатков; представление о своей возможной и желаемой карьере, индивидуальный стиль работы; требования, предъявляемые к коллегам, руководителям, подчиненным и пр. [261].

Особый интерес в русле нашего исследования вызывает характеристика этнической идентичности – чувства принадлежности к собственному этносу, солидарности с ним [229]. Следовательно, культурно-педагогическую идентичность в самом первом приближении можно обозначить как чувство принадлежности к соответствующей национальной культуре. Но это дается с позиции субъективного восприятия носителя той или иной национальной педагогической культуры. В то же время последняя является прежде всего объективным феноменом. Тогда культурно-педагогическую идентичность правомерно рассматривать как адекватность определенным специфическим характеристикам национальной культуры, определяющим её самобытность и природу, которые задаются глубинными процессами развития той или иной ментальной субстанции. Иначе говоря, культурно-педагогическая идентичность выражает степень проявления в ней специфических самобытных характеристик национальной культуры.

Значительное внимание уделял вопросам самобытности русской национальной культуры и народности воспитания знаменитый русский просветитель Николай Иванович Новиков (1744-1818) [180]. Он один из первых заговорил у нас «о разграничении заимствуемого и самобытного, за которое не должно переступить иноземное влияние» [123] Данная про-

блема в России всегда была очень актуальной. Ныне можно говорить уже не об иноземном влиянии, а об иноземном ментальном, духовном и артефактном нашествии. Н.И. Новиков глубоко осознавал проблему «иноземного влияния» и считал её весьма серьезной. Он выступал против мнения, в соответствии с которым России отказано иметь свой особый, свойственный ее народу, характер и в силу чего ей, мол, суждено скитаться по чужим странам, побираясь обычаями у разных народов, чтоб из этой сборной культурной милостыни составить характер, никакому народу не свойственный, а идущий к лицу только обезьянам [123, с. 624]. В этом сказывается как умение Н.И. Новикова *видеть проблему*, так и его настрой на понимание и защиту самобытности русского народа, веру в его способности выступать в качестве самостоятельного исторического субъекта. В своих педагогических сочинениях он формулирует цель воспитания – подготовить деятельного человека, способного принести пользу отечеству и своим согражданам. Для этого необходимо, считает Н.И. Новиков, чтобы любовь к отечеству являлась содержанием образования, чтобы дети в первую очередь изучали родной язык и словесность, отечественную историю и географию. Н.И. Новиков впервые в русской педагогике вводит термин «образование». Интересно то, что оно трактуется им также как «воспитание в узком смысле» – *образование сердца* [Там же, с. 235-383]. Тем самым он как бы предваряет «философию сердца» И.А Ильина.

Остро и одновременно глубоко ставит вопросы воспитания «идентичной» личности Николай Михайлович Карамзин (1766-1826) – русский писатель, историк, публицист. В своей статье «О любви к отечеству и народной гордости» он выделяет три типа любви к отечеству – физическую, моральную и политическую. *Физическая любовь* к отечеству связывается с местом рождения и воспитания: «человек любит место своего рождения и воспитания. Сия привязанность есть общая для всех людей и народов. ... Родина мила сердцу не местными красотами, не ясным небом, не приятным климатом, а пленительными воспоминаниями, окружающими... утро и колыбель человечества» [119, с. 92]. Место рождения есть утро и колыбель человечества. Отсюда начинается человек, с конкретного места рождения. Отсюда же берутся истоки человечества в целом. Не так называемый гражданин мира является исходной единицей, своеобразным атомом человечества, а конкретный человек, живущий в конкретном месте конкретной Родины. Да и вообще, категория «гражданин мира», весьма уязвима. Формально, возможно, допустимо быть гражданином двух или

даже нескольких стран. Но даже в этом случае, как правило, определяется гражданская доминанта в «лице» какой-либо страны. Быть же гражданином мира в содержательном плане в принципе невозможно. Это естественно. Поэтому в Америке воспитывают американского гражданина (да еще как воспитывают!), в Японии – японского гражданина, в Китае тоже воспитывают не турецкого гражданина. Прав Н.М. Карамзин, писавший в Предисловии к «Истории государства Российского», что «истинный космополит есть существо метафизическое. Все люди являются гражданами своих стран – в Европе и в Индии, в Мексике и в Абиссинии» [269, с. 12]. И все они любят свои страны, свою историю. Никому не возбраняется делать это. В том числе, конечно, русским.

Моральная любовь к отечеству связывается с любовью к ближнему – это любовь к людям, с которыми растет человек, воспитывается и живет. Почему? Потому что: «...с кем мы росли и живем, к тем привыкаем. Душа их сообразуется с нашею; делается некоторым зеркалом; служит предметом или сердцем наших нравственных удовольствий и обращается к предметам склонности для сердца» [119, с. 93].

Политическая любовь к отечеству – это любовь ко благу и славе отечества и желание способствовать им во всех отношениях. Словом, речь идет о патриотизме. Но что важно? Н.М. Карамзин видит в патриотизме в первую очередь не долг или обязанность (это само собой подразумевается), а жизненно важную потребность, без удовлетворения которой человек не может правильно устроить свою жизнь, высшей целью которой является счастье. В трактовке патриотизма (любви к отечеству) у Н.М. Карамзина имеет место прагматический элемент. Но этот элемент не есть порождение принципа «ты – мне, я – тебе», он выражает здоровую естественную потребность сына к своему отцу-отечеству. Не любить отечество просто невозможно. Мы должны любить его за то, что с пользой отечества «неразрывна наша собственная»; за то, «что его просвещение окружает нас самыми многими удовольствиями в жизни; что его тишина и добродетели служат щитом семейственных наслаждений; что слава его есть наша слава». Н.М. Карамзин тесно увязывает между собой, так сказать, личное и общественное: «любовь к собственному благу производит в нас любовь к отечеству, а личное самолюбие – гордость народную, которая служит опорой патриотизма» [Там же, с. 93-94].

Великий русский историк видел и другую сторону медали. Он мыслил не только на уровне долженствования. Прекрасный знаток русской ис-

тории и русского народа, он не мог не ведать о некоторых особенностях его менталитета. Он с горечью замечал: «... я не смею думать, чтобы у нас в России было не много патриотов; но мне кажется, что мы излишне *смирены* в мыслях о народном своем достоинстве, – а смирение в политике вредно. Кто самого себя не уважает, того, без сомнения, и другие уважать не будут». И далее. «Не говорю, чтобы любовь к отечеству долженствовала ослеплять нас и уверять, что мы всех и во всем лучше; но русский должен, по крайней мере, знать цену свою». Признаться, цену мы себе до сих пор не знаем. Н.М. Карамзин видел и непомерную склонность русских учиться у других. По этому поводу он тонко заметил: «Хорошо и должно учиться; но горе и человеку и народу, который будет всегдашним учеником!» [Там же, с. 94, с. 97].

Вместе с тем Н.М. Карамзин верил в воспитательную силу просвещения, которое он называл *палладиумом благонравия*. Выступая за всеобщее просвещение граждан России, он глубоко был уверен, что воспитание должно быть патриотическим. «Мне кажется, что я вижу, как народная гордость и славолюбие возрастают в России с новыми поколениями!.. А те холодные люди, которые не верят сильному влиянию изящного на образование душ и смеются (как они говорят) над романтическим патриотизмом, достойны ли ответа?» [Там же, с.113]. Патриотическое воспитание – ведущая педагогическая идея Н.М. Карамзина. По его мнению, отечественная история, живопись, поэзия должны служить целям воспитания патриота, гражданина России – все *должно приучить россиян к уважению собственного прошлого*. Особое место отводится истории, являющейся «*священной книгой*» народов: *зерцалом их бытия и деятельности; заветом предков к потомству; дополнением, изъяснением настоящего и примером будущего*.

Значительный вклад в развитие идей национального воспитания внес Александр Сергеевич Пушкин (1799-1837) – гений русской поэзии. В своей статье «О народности воспитания» [185] он пишет о чрезвычайной важности народного воспитания. Особый упор великий поэт делает на необходимости преподавания истории «по Карамзину». Это делать необходимо потому, что «История государства Российского» Н.М. Карамзина *есть не только произведение великого писателя, но и подвиг честного человека*. Пушкин с горечью замечает, что *Россия слишком мало известна русским*. Позднее об этом же напишет К.Д. Ушинский. Не лучшим, если не сказать худшим, образом обстоит дело со знанием России сегодня.

А.С. Пушкин выступает за всестороннее изучение России в русских учебных заведениях. По его мнению, «сверх истории» России необходимо преподавать ее статистику, ее законодательство. При этом он выступает за ценностный подход к преподаванию истории и других предметов, касающихся знания России. Их изучение должно способствовать воспитанию граждан, «готовящихся служить Отечеству верою и правдою, имея целию искренно и усердно соединиться с Правительством в великом подвиге улучшения государственных постановлений, а не препятствовать ему, безумно упорствуя в тайном недоброжелательстве» [185, с. 13-14].

Вопросам национального воспитания и народности немало внимания уделяли Виссарион Григорьевич Белинский (1811-1848) и Александр Иванович Герцен (1812-1870), выдающиеся русские мыслители и общественные деятели. В основе концепции народности воспитания В.Г. Белинского лежит принцип приоритетности особенного, национального над общим, интернациональным: *кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит человечеству*. Общее проявляется в частном и через частное. Им делается вывод о воспитании подрастающего поколения в духе любви к Родине и патриотизма. В.Г. Белинский обосновал историко-генетический подход к воспитанию. Согласно ему, у русских детей необходимо развивать качества, свойственные русскому народу, – смелость, стойкость духа, трудолюбие, находчивость. Средствами реализации идей народности воспитания В.Г. Белинский правомерно называет русский язык, русскую литературу, русскую историю [193].

А.И. Герцен вводит понятия «национальное лицо» и «национальная физиономия», подразумевая под ними те свойства личности, в которых проявляется ее национальная природа. Без таких качеств личность не может состояться, уверен А.И. Герцен. Прожив большую часть жизни вне Родины, он пишет своему сыну: «Ты за границей не забывай, что ты должен быть русским, твои руки врача, физиолога должны быть на ранах родной страны» [68, с. 19]. За границей он искал возможность воспитывать своих детей по-русски. Вот что пишет одна из их учительниц: «Я видела, что Герцен с каждым днем все более и более желал преобладания русского элемента в воспитании детей. Я видела, что семью изгнанников окружал родной элемент и что он становится господствующим». Сам же А.И. Герцен принципиально не хотел отдавать своих детей в иностранные пансионы: «Боюсь этого, – говорил он, – больше, чем укуса бешеной собаки» [Там же, с. 17-18].

«Западник» А.И. Герцен с горечью замечает: «Мы до сих пор смотрим на европейцев в том роде, как провинциалы смотрят на столичных жителей, – с подобострастием и чувством собственной вины, принимая каждую разницу за недостаток, краснея своих особенностей, скрывая их, подчиняясь и подражая» [69, с. 131]. А.И. Герцен затрагивает проблему, которую не так-то легко сформулировать. Можно ее назвать проблемой неуважительного отношения русских к своей стране, истории, традициям. Хотя всегда находились и находятся миллионы и миллионы русских, которых в этом обвинить трудно. Но все-таки. Вспомним Карамзина: *мы излишне смиренны в мыслях о народном своем достоинстве*; Пушкина, просящего разрешения у высокопоставленного российского чиновника на то, чтобы русским писателям позволялось *отражать бесстыдные и невежественные нападки иностранных газет*. Уже в XX столетии В.В. Розанов в огненном 1919 году пишет: «Суть России, что она не уважает себя». Неуважение к себе, по Розанову, основная причина гибели России (имеется в виду революция 1917, которая, кстати, также требует к себе уважения, ибо она часть нашей истории и творилась она нами, нашими предками): «Мы умираем от единственной и основательной причины: неуважения себя», – с горечью восклицает выдающийся мыслитель земли русской [206, с. 395].

Особый вклад в развитие идей национального воспитания внес Константин Дмитриевич Ушинский (1824-1870) – великий русский педагог, патриот, глубоко верующий человек [252; 253; 277]. Ввиду того, что его концепция народности воспитания довольно подробно рассмотрена в научной литературе, ограничимся здесь только изложением ее основных позиций.

1. ***К.Д. Ушинский дал свое определение народности***, которая им характеризуется как осознание самим народом своего национального «Я», стремление сохранить его и способствовать развитию во всех сферах жизни. Ему принадлежит крылатая фраза: *народ без народности – тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожения в других телах, сохранивших свою самобытность*.

2. ***Народность есть фундаментальная потребность социального и индивидуального развития человека, данного народа и общества в целом***, поэтому воспитание должно охватывать все подрастающее поколение и формировать в духе экономических, социальных и культурных традиций того или другого народа, нации.

3. В силу самобытности исторических условий формирования народов воспитательные идеи народа настолько проникнуты национальным духом, что перенос их на иную почву без соответствующих изменений бесполезно и даже вредно. Этим положением К.Д. Ушинский постулирует принцип воспитательно-культурной относительности, в основе которого лежит признание уникальности национальных педагогических культур и плюрализма (многообразия) форм их существования.

Мы так упорно стремимся распрощаться со своими образовательно-воспитательными ценностями, что готовы, как говорится, «общим списком» перенять иные ценности, возвращенные в иных ментальных и социально-экономических условиях, теряя при этом свое педагогическое лицо и самобытность. Расставаясь со своим великим педагогическим прошлым, мы умудряемся в его адрес посылать проклятия. Собственно, достается всему нашему прошлому. Нигилистическое отношение («базаровщина») к ценностям отечественной педагогики не менее опасно, чем «зряшное» отрицание исторического прошлого нашего народа в целом. Превращение всего западного в культ религиозного поклонения (видимо, в этом сегодня проявляется наша религиозность) – довольно зыбкая основа для решения наших исконно национальных задач.

4. Вследствие того, что жизненный опыт одного поколения народа другому передается с помощью языка, в процессе труда язык выступает в качестве носителя духа народа, его психологии. Соответственно, изучение родного языка, культуры и истории, запечатлевшихся в них, должно занять центральное место в школьном образовании, как и трудовое воспитание.

Язык, по Ушинскому, – важнейшее средство трансляции национальных ценностей. Исчезновение языка означает исчезновение народа. Он считал возможным впитывание вместе с чужим языком и чужого характера, психологии. Конечно, К.Д. Ушинский, сам знавший европейские языки, не мог быть противником их изучения. Речь идет о другом. Великий педагог выступал за правильную расстановку приоритетов в изучении языков. Абсолютным приоритетом в этом процессе должен обладать родной язык.

Незнание своей Родины для Ушинского – не только нравственная, но и экономическая категория. Он убежден, что «плохое состояние дорог, наших финансов, частый неуспех наших больших предприятий», «наши лопающиеся акции, пребывание громадных дел в руках невежд и пребывание ученых без всякого дела» – «все эти болезни, съедающие нас», в

большой мере зависят от «незнания нами нашего отечества». Они бы «сильно поуменьшились бы, если б в России вообще поднялся уровень знаний о России, если б мы добились хоть того, чтобы наш юноша, закончивший курс обучения, знал о полусветной России столько же положительных фактов, сколько знает о своей маленькой Швейцарии десятилетний швейцарец, окончивший курс первоначальной школы» [252, с. 230]. В качестве печального резюме к сказанному могут послужить следующие слова великого педагога-патриота: «... право, нам не помешало бы занять, вместо всех прочих, одну черту из западного образования – черту уважения к своему отечеству» [Там же, с. 229]. К сожалению, последнее пожелание была мечтой и осталась таковой. И в ближайшем будущем не предвидится превращения ее в реальность.

Сила гения К.Д. Ушинского состоит в том, что он видит в качестве путей устранения социально-экономических неурядиц не «революционные преобразования» (у нас и так потрясений больше, чем достаточно), не «возрождение России» (сколько раз надо возрождаться, так можно и переродиться), не «построение новой России» (сколько раз обновляться), а «всего лишь» знание России и уважения себя. Именно незнание своих традиций, своей страны порождает во многом неуважительное отношение к ним, что ведет к самым пагубным последствиям. Спросите себя, почему так назойливо нас потчуют *наши* СМИ (не отстает от них *наша* система образования) информацией, освещающей жизнь, культуру и т. д. зарубежных стран.

Такого рода информация подстерегает нас буквально на каждом шагу. Зайдите в магазин, подойдите к заводским проходным – всюду услышите песни не на русском, не на татарском, не на чувашском языках, а на английском, французском и других иноземных языках. Включите телевизор, радио – много ли там передач о наших народах, об их культуре, обычаях, традициях. Чуть ли не нашим днем национального поминовения представили в свое время российские СМИ день гибели «леди ДИ». Да и вообще английское долгое время было любимым блюдом наших СМИ. Многие из них свои информационные сообщения нередко заканчивали сведениями из британской жизни. Неважно – негативной или положительной. Вспомним Штирлица: *запоминается последняя фраза*. Главное – создавался некий виртуальный информационный мир, в котором мы вроде бы обитаем и в котором мы становимся как бы частью великого королевства. В итоге че-

ловек теряет ориентацию в системе взаимоотношений «свое-чужое»¹. Возможно, в силу такой информационной деидентификации сегодня наши «партнеры» так беспардонно указывают, как нам жить, кого считать неприкасаемыми, как обустраивать нашу экономику, образование и т.д. И также поэтому, видимо, в наших учебных заведениях Halloween и День святого Валентина возводятся в ранг общенациональных праздников. Почему бы, казалось, не праздновать в российских школах День Сергия Радонежского, который, по словам В.О. Ключевского, вдохнул в русское общество в критическое время его существования (эпоха Куликовской битвы) *чувство нравственной бодрости и духовной крепости*. Но это пока из области фантастики, чтобы так массово и с таким рвением в российских школах отмечали бы память русских святых [123]. И уж совсем дико звучит предложение о праздновании Дня Сергия Радонежского в английских школах. А у нас все можно, если дело касается попраiania наших *ментальных прав*, наших святынь. И во многом потому, что с неимоверно большим трудом нами вспоминается День Победы над польскими захватчиками – 4 ноября 1612 года. Да что там XVII век; не все наши учащиеся могут вполне уверенно назвать День Победы 9 мая 1945. А некоторые могут даже удивиться, что вообще мы могли победить. Вот американцы – это да.

Кстати, об американцах. Они куда большие последователи учения К.Д. Ушинского, чем мы. Здесь надо иметь в виду, что, рассуждая о народности, он имел в виду не только русских, Россию, хотя акцент, естествен-

¹ Учит, учит нас наш великий вождь и учитель Запад уму-разуму, а мы никак не научимся жить не миражами мирового (интернационального) сообщества, а реалиями своих и чужих интересов, в согласии с принципом: «У нас нет друзей и врагов, у нас есть наши интересы». Вспоминается военный конфликт 2008 года на Кавказе. До этого события натовская экспансия в сторону наших границ воспринималась нами как своего рода «братские» объятия. Играли в игру «партнерство во имя мира» вроде бы. А получилось, что играли в игру «партнерство во имя войны». Ни Запад, ни Грузия не посмели бы совершить свою «цивилизованную» авантюру, если бы они не были уверены в своих силах, которые они в основном черпают из сложившейся на сегодня геополитической (точнее – гевоенной) ситуации. Именно она позволила «братскому» натовскому флоту непосредственно вблизи наших берегов чувствовать себя как в своих внутренних водах и при этом «по-дружески» угрожать нам. В кризисные моменты наши правители начинают смотреть на действительность так, как она этого заслуживает. В годы Великой Отечественной войны вспомнили о церкви, во время недавнего кавказского конфликта вспомнили о том, что есть у России, оказывается, свои интересы, которые отнюдь не совпадают с интересами «братских» стран «мирового сообщества». Конечно, «мировое» мышление для нас свойственно издревле. Для огромного числа российского населения веками всё решал «мир»: как решит «мир» – так и будет. Поэтому понятие «мировое сообщество» очень хорошо привилось в нашем сознании и подсознании. Это «сообщество» заменило собой «мир» в них. Но если русский деревенский «мир» объединял людей одной ментальности и отношения строились в нем в большей степени на адекватном восприятии друг друга, то в случае с «мировым сообществом» мы имеем дело с различными ментальными системами. Если в основе русской ментальности лежит тяготение к соборности, к братству, то в основе западной ментальности – приоритет главным образом своих собственных интересов. Нельзя забывать и о том, что для «цивилизованного» мышления истина есть то, что полезно, а не правда, которую мы, как и жар-птицу, ловим уже не одно столетие. Отличать свое от чужого – естественное состояние любого организма: от самых простейших (амёбы, например) до самых сложных. Напротив, несоблюдение этого принципа ведёт к разрушительным последствиям.

но, делался именно на них. Для Ушинского было очевидно, народность должна быть свойственна образовательным системам всех народов. Более того, он как раз замечал, что в Европе, куда в большей мере следуют ей, чем у нас. К.Д. Ушинский вообще призывал учиться народности воспитания у европейцев. Но вернемся к американцам – нашим главным учителям (надо сказать – есть чему у них поучиться, например, воспитанию патриотизма и уважения к своей стране, своей истории).

Американский школьник, допустим, может толком не представлять, где находится, например, Сальвадор, но зато он хорошо информирован о своей стране, о штате, где он проживает. В свое время газеты подшучивали над Рейганом, что, мол, путает названия латиноамериканских стран (или что-то в этом роде). Допустим, это так и было. Но зато он отлично знал, где находится родной штат Калифорния и родная Америка, а, главное, знал их интересы, которые он верой и правдой весьма успешно отстаивал как Президент Соединенных Штатов.

Трепетное отношение к своей истории начинается со школьной скамьи. История Америки – по сути, важнейший предмет, находящийся под неусыпным контролем государственных и общественно-попечительских органов. Грубо говоря, американцы, когда им выгодно, плюют на ими же возвращенный плюрализм. Это можно в России в учебниках по отечественной истории даже не упомянуть о Сталинградской битве (стоит ли удивляться, что часть наших старшеклассников мало ведают о ней, а то и вовсе не ведают), зато чуть ли не с умилением расписывают подвиги американцев во второй мировой войне. Для американских же школьников слишком большая роскошь знакомиться с подвигами русских в этой войне. Для них очевидно: войну выиграла *мы*, американцы, а не какие-то русские (вспомните название фильма «Неизвестная война»). История Америки – обязательный предмет для студентов, обучающихся в США. Независимо от того, на кого учишься, откуда приехал, будь добр, историю Штатов знать. Подобной чести удостоивалась разве только история КПСС, читавшаяся в советских вузах. Для американцев очевидно: «воспитание патриотизма, любви к родной стране – один из *приоритетов* преподавателей истории в США». И, наверное, в очень редкую голову придет (если вообще придет) мысль на уроках по истории Америки заниматься поиском «белых пятен», свидетельствующих о нефасадной стороне истории Штатов. Поэтому они и войну выиграли, и Хиросиму не бомбили. Они просто разумные прагматики, лишённые мазохистских наклонностей. История Америки для амери-

канцев – это некая священная корова, являющаяся предметом высочайшего почитания, гордости и восхищения. Прекрасно срабатывает ведущая идея прагматизма: истинно то, что полезно. Представьте теперь, что, если бы не американцы, а мы совершили атомную бомбардировку. Представьте, какие бы вселенские стенания раздавались по этому поводу. И громче всего они звучали бы у нас, в России. Ради истины следует сказать, что в последние годы какие-то «подвижки» в сторону, так сказать, «объективного» рассмотрения истории Америки наметились. Результат не заставил себя ждать. Америка стала немножко напоминать СССР конца 1980 – начала 1990-х годов, когда усилиями новых пламенных революционеров в нем разгорелась междоусобица, приведшая к краху одного из самых могущественных государств в истории человечества. Интересно, что чуть ли ни центральным моментом разыгравшейся трагедии стала война с памятниками, символами. Пример тому – демонтаж 1991 года по распоряжению Моссовета памятника Дзержинскому. Это событие есть своеобразный Рубикон, который был перейден в очередной раз Россией. А начало этому во многом положили экскурсии в так называемые «белые пятна» истории, которые на деле оказались весьма эффективным средством «очернения» своего прошлого. В Америке в последние годы происходило что-то схожее. Те же экскурсии в историю, та же война с памятниками. В общем, инструментальный знакомый. Так, 23 июня 2015 года состоялась демонстрация с требованием убрать Боевое знамя Конфедерации со здания сената Южной Каролины. Это, так сказать, борьба с символами. А вот в 2017 году сразу в нескольких крупных городах США начались кампании по сносу монументов Конфедерации – памятников и мемориалов, посвященных подвигам южан в Гражданской войне. А мы ищем причины распада Союза то в экономике, то в политике, то в идеологии. Возможно, все это тоже сыграло свою роль. Но не надо забывать о таком мощном инструменте разрушения государства, ментальной, политической системы, как историческое самоуничтожение.

Русский педагог Владимир Яковлевич Стоюнин (1826-1888) в работе «Заметки о русской школе» [231] продолжает традицию развития принципа культурно-национальной относительности, определяющего зависимость воспитания от условий жизнедеятельности народа, представителем которого является воспитанник. «Дело школы, – указывает В.Я. Стоюнин, – можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначается...». Из чего логично следует «... живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужим

опытам, потому что эти опыты делались в известной среде и в известное время...». Причем «... они делались не из подражания кому-нибудь, а вызывались требованиями времени, согласно с его духом. Они объясняются и историей, и характером народа» [Там же, с. 149]. К большому сожалению, приведенные доводы мало что значили и раньше, и, тем более теперь, когда образовательная деятельность сопровождается вакханалией бесконечных модернизаций и реформ, задаваемых в большей степени внешними факторами и по этой причине не учитывающих особенностей внутренних обстоятельств. Вновь и вновь приходится адаптироваться нам к чужой «игре», чужим правилам. При этом совершенно очевидно, что наши партнеры и не помышляют адаптироваться к нашим требованиям. Они, выражаясь юридическим языком, сильная сторона, а мы, выходит, – слабая. Они – *адаптеры*, а мы – адаптируемые, почти как дрессируемые, подопытные.

Одним из краеугольных камней русского национального воспитания является религиозно-православная педагогика. Каждый крупный русский педагог, равно как и каждый крупный русский писатель (мыслитель), признавая это прямо или нет, придерживался христианского видения мира. Это было характерно для П.Д. Юркевича, К.П. Победоносцева, С.А. Рачинского, П.И. Ковалевского и др. Православное мировоззрение составляют стержневую основу педагогики К.Д. Ушинского. Православие – важнейший критерий национальной идентификации русского человека и одна из главных составляющих русского национального воспитания у И.А. Ильина. Прямо, без околичностей выразил свою приверженность к христианской философии воспитания русский педагог второй половины XIX столетия М. Олесницкий. «Только в христианстве, – писал он, – указан истинный, совершенный именно идеал личности, то есть понятие о человеке... Этот идеал личности раскрывается современной христианской этикой...» [189, с. 205].

Отчетливо прослеживается национально-религиозная линия педагогики известного русского философа Памфила Даниловича Юркевича (1827-1874). Его философско-педагогическое кредо – истинная народная школа должна иметь «твердую почву». Такой «твердой почвой», по мнению философа, является нравственно-религиозное воспитание. Однако он предостерегает от *ошибок автоматизма*, в соответствии с которым уже само преподавание Закона Божия приводит спонтанно к воспитанию добрых чувств, христианских добродетелей. «Закон Божий, – пишет П.Д. Юр-

кевич, – воспитывает не тем, что он заучивается, но тем, что он из круга жизненных явлений выделяет, возвышает ... основы и начала нашей человечности» [см.: 196, с. 187].

Таким образом, церковное обучение, хотя и «основано на догмате», вовсе не обязательно должно быть догматическим, как хотят представить некоторые его недоброжелатели или люди, не до конца освоившие тонкости православной педагогики. Русская педагогическая практика и русская педагогическая теория имеют немало примеров подтверждения мысли о том, что догматы религии можно преподавать не догматически, а, не боимся сказать, творчески. Так, Константин Петрович Победоносцев (1827-1907) в работе «Ученье и учитель» [90, с. 72-88], обращаясь к воображаемому учителю, взволнованно замечает: «Ты предлагаешь детям Закон Божий... Больше всего берегись делать из Евангелия учебную книгу: это грех». Автор приведенной цитаты остерегается от механического расчленения, излишней дидактизации, говоря по-другому, догматизации, книги, являющейся «сокровищем и руководством целой жизни». Для того чтобы «приступать с речами о Евангельских словах к детям и вызывать у них ответы», «потребна душа, чуткая к ощущениям детской души» [Там же, с. 83]. Где здесь догматический метод? Скорей всего, можно говорить о фасилитационном или же о личностно ориентированном подходе в хорошем смысле этого слова.

К.П. Победоносцев вообще выступает против отнесения Закона Божия в разряд обычных учебных предметов. Он предлагает вывести его из привычного дидактического ряда и рассматривать его как особую нравственную дисциплину, влияющую на духовно-нравственное развитие в целом. Ни баллы, ни показатели знания – цифровые отметки – играют здесь решающую роль, а воспитание действенной веры в человеке. Нет. Вера постигается посредством воздействия на ребенка всей нравственной обстановкой, царящей в школе и дома, крепкими духовными связями учителя и ученика. «Когда ученики связаны с учителем взаимным, сочувственным искренним отношением, тогда возрастает и воспитывается в детях живое нравственное сознание правды учения Христова, одухотворяющего любовью животную природу человеческую» [Там же, с. 83.]. Вот тебе соучаствующее обучение, вот тебе субъект-субъектный подход.

К.П. Победоносцев не ограничивает воспитательные отношения отношениями, существующими между учеником и учителем. Большое место в его педагогике отводится отношениям школы и среды. Он выступает за

тесную связь их. Будучи сторонником *деятельного* православия, он был далек от утопической мысли при помощи воспитания пересоздать человека для какой-то идеальной жизни. В его понимании воспитание должно помочь человеку жить. Поэтому не следует отрывать человека от среды, в которой он родился, а необходимо развивать его в этой среде, и в первую очередь для нее. Весьма поучительна мысль К.П. Победоносцева о том, что *школа становится одной обманчивой формой, если не выросла самыми корнями своими в народ, не соответствует его потребностям, не сходится с экономикой его быта* [90]. Вот тебе средовой подход.

Глубокий след оставил в русской педагогике в целом и православной в частности Сергей Александрович Рачинский (1833-1902) [111, с. 263-270; 185, с. 69-85]. Он отчетливо видел несоответствие образовательных программ реальным запросам и особенностям русской жизни. По его мнению, навязанное педагогическими руководствами и «представителями нашей интеллигенции» представление о сельской школе свидетельствует о том, что речь в нем идет не о русской сельской школе, а о сельской школе вообще, о схеме, заимствованной из наблюдений над иностранными школами. Реальная же сельская русская школа глубоко отличается от всех прочих своим прошлым, своим религиозным и племенным характером, своим общественным составом. Поэтому она имеет очень мало общего «с этой схемой». С.А. Рачинский отлично понимал всю опасность разрыва между навязываемыми русской школе зарубежными приобретениями и русской ментальной средой. Он пророчески писал о том, что все будущее России зависит от решения вопроса: дадим ли народу таких проводников, которые помогут ему сознательно утвердиться в преданиях и обычаях, до сих пор признаваемых им слепо, или предоставим общественному меньшинству, настроенному противоположно исконно русским началам, вывести народ на совершенно новую дорогу, которой конца не видно? С.А. Рачинский был уверен в том, что не может быть русской школы без религиозного образования и воспитания. Об этом свидетельствует его педагогическое кредо: *воцерковление русской души через воцерковление школы*. Центральное место в его школе, которую он «окормлял» и экономически, и духовно, и методически, занимал Закон Божий вкупе с церковным пением, церковными обрядами, изучением старославянского языка. С.А. Рачинский не допускал и мысли, чтобы Закон Божий изучался как частный предмет в отрыве от живого процесса богослужения. Дети активно участвовали в церковной жизни, церковном пении. Для Рачинского Евангелие – это, как и

для Иоанна Кронштадтского, – живой завет Христа. Преподавать Евангелие как «всякий предмет» значит убивать этот живой завет, заставляя видеть в словах Евангелия «слова, которые нужно выучить» [185, с. 97].

Нельзя быть истинно православным христианином, считал С.А. Рачинский, не будучи воцерковленным человеком. Поэтому важно, чтобы изучение Закона Божия в классе оживлялось практическим участием детей в богослужении. Ученики помогали во время богослужения в качестве чтецов и певцов. В связи с этим особое значение в обучении получили церковнославянское чтение и церковное пение, открывающие доступ к познанию богослужебного круга и вместе со Священным Писанием и Житиями святых дающие постоянную пищу уму, воображению и нравственной жажде человека: *Кто овладел хотя бы только службами Страстной седмицы, тот овладел целым миром высокой поэзии и глубокого богословского мышления*, – отмечал Рачинский. Большое значение придавал он церковному пению древнего стиля: *тому, кто окунулся в этот мир строгого величия, глубокого озарения всех движений человеческого духа, тому доступны все выси музыкального искусства, тому понятны и Бах, и Палестрины, и самые светлые вдохновения Моцарта, и самые мистические дерзновения Бетховена и Глинки*. В итоге, школа славянского чтения и церковного пения становилась школой духовной культуры, где ребенок получал истинное образование – образование сердца [Там же].

Перу Петра Ивановича Ковалевского (1850-1931) – выдающегося русского психиатра – принадлежит уникальная работа «Педагогические размышления. Национальное воспитание» [124], где выстроена целая система русского национального воспитания. Под национальным воспитанием ее автор понимает, во-первых, реальное образование, дающее детям «точные и серьезные знания той природы, которая вокруг нас и у нас под ногами». Это необходимо для того, «чтобы мы умели использовать и употребить на свои нужды всю окружающую нас природу». В силу этого «нашим детям нужно дать и познания, как ею пользоваться, и показать на деле эти самые способы пользования». Во-вторых, строжайшее руководство «особенностями и основными качествами нашей нации»: «поощрять то, что мы в ней находим ценного и достойного дальнейшей культивировки» и «уничтожать то, что является в нации... бесполезным и вредным». В-третьих, внедрение в человека таких душевных, духовных и физических качеств, которые «присущи и свойственны той или иной народности» [Там же, с. 177]. Заметим: *той или иной народности*. П.И Ковалевский, как и

другие русские мыслители, подходили к вопросам национального воспитания широко, не ограничивая его рамками лишь русской педагогической культуры.

В системе национального воспитания П.И. Ковалевского особое место отводится православной религии, являющейся тем началом, *которое объединяет русских в одно нераздельное целое*. В патриотическом воспитании велика роль учителя. Комментируя известное высказывание о том, что немецкий учитель победил французского учителя, П.И. Ковалевский пишет, что германский учитель победил Францию не в силу своей образованности, а потому, что все немецкие учителя «были национальны и патриотичны». Национальным и патриотичным должен быть и русский учитель. Патриотизм П.И. Ковалевским ставится выше образования: *лучше невежество, согретое любовью к Родине, чем образование, связанное с презрением и неуважением к нации*. Причем, *знания всегда могут быть пополнены, а любовь, преданность и самопожертвование Родине не пополняются впоследствии*. Чрезвычайно поучительны рассуждения П.И. Ковалевского об изучении истории, которая им объявляется одной из важных школьных дисциплин. История должна быть известна всем ученикам. Однако не история фактов, *а история духа Русской нации, ход ее развития, разрастания и совершенствования*. Для этого необходимо выполнить «два долга». Во-первых, *проникнуться всем своим русским сердцем и во всю глубину своей души своей страной*. Во-вторых, *ценить славу и подвиги предков и достойно увековечить их словом и делом*. П.И. Ковалевский с горечью пишет о недостаточном знании русскими своей истории. Своей культуры, искусства и т.д. Особую боль ему доставляет тот факт, что русских детей воспитывают «геройскими подвигами греков и римлян, как будто бы у нас нет своих героев, не только несколько не меньше героев иностранных, а напротив, гораздо более видных и более достойных нашего почитания...» [Там же, с. 194]. Что тут скажешь? В наше время виртуальных героев типа Джеймса Бонда даже греко-римские герои покажутся своими.

П.И. Ковалевский в структуре национального воспитания выделяет *общественное* национальное воспитание. Оно «должно состоять в проведении в жизнь во всех местах государства и во всех слоях общества духа любви, преданности и блага русской национальности и отечества. Этому должна служить вся государственная администрация, все государственные и общественные учреждения, пресса, литература и все гражданские сторо-

ны жизни...» [Там же]. Не надо иметь большого воображения, чтобы понять, что приведенные слова звучат предельно актуально в условиях сегодняшних реалий нашей жизни, где всё обстоит наоборот: вместо проведения в жизнь «духа любви, преданности и блага русской национальности и отечества» осуществляется духовное оскотление нашего народа и нашего общества. Внешне на уровне высокой политики как бы просматривается позитивная линия. Но пока создается впечатление, что она служит своего рода фиговым листком, прикрывающим процессы внутреннего разложения и распада русской (российской) ментальности в необъявленной информационно-артефактной войне без фронта и тыла, пронизывающей все поры нашей национальной жизни. Не потеряли своей злободневности и мысли П.И. Ковалевского о необходимости нам «иметь гражданское национальное мужество, отстаивать открыто свое национальное достоинство против наглых и открытых выпадов, оскорблений и унижений...». Ибо (он тут вспоминает слова Н.М. Карамзина), *кто сам себя не уважает, того, без сомнения, и другие уважать не будут* [Там же, с. 195].

П.И. Ковалевский отлично осознавал, что русское национальное воспитание никоим образом не могло бы отрицательно сказываться на взаимоотношениях русских людей с людьми, представляющими другие национальности России. Выражаясь современным языком, П.И. Ковалевский был сторонником этнической толерантности в отношениях между детьми разных национальностей. При этом он не скрывает особой цементирующей роли русского народа в России. В известном смысле можно говорить о наличии во взглядах П.И. Ковалевского элементов концепции «старшего брата». Но это отнюдь не доктрина подчеркнутого превосходства «белого» человека над «туземным» населением, представленная, например, в книге Р. Киплинга «Время белого человека». Нет, это – идея единой семьи народов необъятной империи, где, как в любой семье, есть старшие и младшие, где старшие должны заботиться о младших, защищать их, где отношения должны строиться на основе взаимоуважения и взаимопомощи.

Как бы мы ни пересказывали П.И. Ковалевского, все-таки лучше будет, если предоставим слово ему самому: «Проповедуя, однако, народную любовь и преданность русским детям, никогда не следует оскорблять и детей других наций, входящих в состав нашей Родины. Нужно относиться к ним дружески и любовно, как к братьям, и не давать заметить нашего господства победителя. Это они знают и без нас хорошо. Но, зная это, они должны видеть с нашей стороны такие отношения, какие существуют

между братьями одной семьи. Само будущее должно установить отношения уважения к более сильному и защитнику, не чувство злобы и ненависти покоренного и попираемого» [Там же, с. 193].

Важные теоретические положения, раскрывающие идею народности воспитания, содержатся в работе русско-советского педагога Виктора Николаевича Сороки-Росинского (1882-1960) «Путь русской национальной школы» [227]. Прежде всего, обращает на себя внимание характеристика понятия «народность». По определению В. Н. Сороки-Росинского, «народность» может мыслиться как *определенная индивидуальность, соборная, национальная индивидуальность, как известный цельный, единый и развивающийся характер, как духовное единство, как личность со своей своеобразной физиономией*. Подробно останавливается В.Н. Сорока-Росинский на понятии «национальное воспитание». С его точки зрения, национальное воспитание только тогда может быть названо педагогической системой, когда оно, считая родную нацию этической ценностью, все-таки регулируется прежде всего «общеэтическими принципами, т.е. когда оно не ставит понятия родной нации выше этих принципов и не превращается этим самым в имморальное начало». В данном случае укажем на определенный схоластизм в рассуждениях автора. Само собой, очевидно, что ни один народ не обходится без этих самых «общеэтических принципов», то бишь общечеловеческих ценностей. Но дело в том, что «общеэтические принципы» не могут проявляться никак иначе, как в национальном исполнении. Русские меньше всего «грешны» в том, что «понятия родной нации» ставили выше «общеэтических принципов». Совершенно напрасны опасения В.Н. Сороки-Росинского насчет того, что «русская история из огромного и сложного процесса, исторического развития» может превратиться в «рекламу русского дела, в сплошную Россиаду» [Там же, с. 65, с. 67]. Наш главный грех – это неуважение самих себя.

Невозможно умалить роль В.Н. Сороки-Росинского – прототипа знаменитого Викниксора из кинофильма «Республика Шкид», в становлении русского педагогического сознания и самосознания. Он не только пытается раскрыть смысл понятий «народность» и «национальное воспитание», но также обобщает «средства для постановки образования в национальном духе»:

– уменьшение непосредственных иностранных влияний как окружение детей иностранными боннами и гувернантками, так и поручение русских учебных заведений руководству иностранцев;

- общественный почин и энергичная общественная деятельность в делах образования;
- самостоятельная педагогическая литература;
- самостоятельность в известных пределах педагогических корпораций, участие их в выработке законов, касающихся постановки воспитания и образования, свободы педагогических обществ, собраний и съездов;
- предоставление видного места в образовательном курсе наукам, имеющим своим предметом родину, как русская история, русская литература, география и этнография России, обстоятельное знакомство с русской флорой и фауной;
- общая русская обстановка школ в бытовом отношении, религиозном, эстетическом и всех других [Там же, с. 63].

Комментировать подробно приведенные строки нет смысла. Каждый из нас в меру особенностей и глубины своего видения современной образовательной реальности в России может составить собственное мнение о словах В.Н. Сороки-Росинского. Что-то, конечно, устарело, что-то – нет. Но то, что в наше время в школах отсутствует *общая русская (равно российской) обстановка* в религиозном и эстетическом отношении, это очевидно.

Бесценен вклад Ивана Александровича Ильина (1882-1954) в развитие идей национального воспитания. Как педагог, он выступает в трех ипостасях – как духовный Учитель русского народа; как социальный воспитатель и педагог-философ; как педагог в собственном смысле слова.

И.А. Ильин как духовный Учитель русского народа. Труды И.А. Ильина – духовный источник, припадая к которому, мы обретаем веру в Бога и свою страну, находим ответы на самый трудный вопрос: *зачем жить?* Он помогает нам постичь *смысл жизни*, как в индивидуальном, так и в видовом значении. Смысл человеческой жизни, по Ильину, заключается в предметной жизни. Для русского человека это значит «... службу превратить в служение, работу в творчество, интерес во вдохновение, «дела» охватить духом Дела, заботы возвысить до замысла, жизнь освятить Идей...». Высший смысл жизни – «... вести себя в предметную ткань Дела Божия на земле» [107, Т. 2; 112, с. 146].

В качестве комментария к приведенным мыслям И.А. Ильина могут послужить слова о том, что ценностное сознание (которое, в сущности, и есть предметное сознание) «при своем естественном развитии неизбежно приобщается к своему верхнему пределу – к совершенству Божию». Пред-

метность – «это пропуск в подлинную науку, этику и эстетику, во всякое творчество...». В то же время «потеря предметности – путь к угасанию мысли, духа, всей культуры...» [73, с. 348]. Одним из следствий беспредметности является технократизация человеческого мышления, которому чужды Разум и Мудрость, для которого не существуют категории нравственности, совести, человеческого переживания [98, с. 17]. С пониманием предметности И.А. Ильина в чем-то коррелирует и толкование предмета деятельности, представленное в трудах выдающегося советского психолога А.Н. Леонтьева. С его точки зрения, предмет — это не просто некая чувственно данная вещь, а концептуальный образ мира, пуповиной пристегивающий человека к жизненному пространству, материей которого является деятельность. Можно также привести выдержку из книги профессора Н.Н. Фиолетова «Очерки христианской апологетики», писавшего: «Ценность имеют предметы, а не ощущения удовольствия от получения их. И только при направленности воли на самый предмет, на самую объективную задачу она окажется достижимой» [258, с. 123].

Хотя психологи не признают существования беспредметной деятельности, мы все-таки попытаемся доказать обратное. Нам представляется, что деятельности типа строительства коммунизма, создания «инновационной экономики», борьба с «пережитками прошлого», олицетворяющая фактически извечную нашу войну со своей историей, – беспредметны. Предмета как такового здесь нет. Есть политическое удовольствие, получаемое от виртуальной деятельности, так сказать, «административный восторг», о котором писал еще Ф.М. Достоевский. Так, исторический опыт показал, что самые активные прорабы коммунизма оказались в конце 1980-х гг. самыми активными «прорабами» нового мышления, то есть фактическими противниками коммунистических идей. Где гарантия, что сегодняшние созидатели, скажем, «инновационной экономики» окажутся более последовательными. Ведь «инновационная экономика» – понятие не с меньшей степенью виртуальности, чем «коммунизм». Оба они отражают некую мифическую реальность, постичь которую сегодня никому не плечу. Завтра же могут встать новые задачи. Появятся новые красивые понятия, получше теперешних. И уж совсем очевидна беспредметность борьбы с «пережитками прошлого», ведущаяся сегодня не с меньшим пылом, чем в недалёкие времена. В лучшем случае, если использовать терминологию Карнеги, – это означает *пилить опилки*.

И.А. Ильин как социальный воспитатель, как педагог-философ дает нам ответ на вопрос: *как жить?* Особое место здесь занимает его работа «О воспитании русского народа к справедливости». Вызывает интерес уже сама формулировка. Обычно *что-то* воспитывают, И.А. Ильин же воспитывает к *чему-то*. Воспитать *что-то* – это означает воспитание каких-то конкретных качеств, свойств личности. Воспитание к *чему-то* – это целостная подготовка человека к совершению своего человеческого и гражданского долга. И неважно, что речь может идти об отдельно взятой социальной функции. Все равно человек проявляется целостно. Как в капле воды отражается океан, так и в отдельно взятой социальной функции отражается весь человек. Такой функцией в статье И.А. Ильина выступает *христианское понимание справедливости*. Но, чтобы жить в соответствии с ним, человек должен мобилизовать все свои внутренние силы, весь свой духовно-душевный диалектический потенциал. Ибо в основе христианского понимания справедливости лежит принцип отрицания справедливости как высшей ценности жизни, как некоего блага для себя, как средства удовлетворения своего собственного интереса.

Христианское понимание справедливости, по И.А. Ильину, достигается в том случае, если «блаженное царство» справедливости видится взору «человеческого существа» в «потустороннем мире и связывается с будущей, загробной жизнью». Тогда этот взор прозревает, постигает несовершенство и ограниченность мира, «слабость и греховность человеческого существа; он научается духовно ценить труд и лишения, страдания и болезни; он убеждается в необходимости запретов, принуждения и наказания; он начинает мириться с неизбежностью несправедливости в земной жизни» [107, Т.1; 112, с. 191]. Таким образом, воспитание к справедливости в качестве своего исходного постулата включает в себя признание несовершенства земной жизни. *Абсолютная справедливость существует на Небе*. На Земле же мы осваиваем справедливость через страдания, через постижение своей индивидуальной и общей человеческой немощи. *Религиозно-мистическая диалектика* И.А. Ильина в качестве своего вывода имеет поразительную характеристику христианского понимания справедливости как настойчивого искания ее для других и жертвенной щедрости. Суть такого понимания «в перенесении несправедливостей, выпадающих на собственную долю» [Там же, с. 194].

И.А. Ильин учит, что справедливость для себя – это не справедливость, а «личная корысть». Воспитание отдельного человека к справедли-

ности – это воспитание к самоограничению. Но не только. *Социальная диалектика* И.А. Ильина утверждает принцип неразрывного единства человека и народа, гражданина и родины. В иерархии справедливостей И.А. Ильина вслед за высшей абсолютной справедливостью *потустороннего мира* располагается общенародная справедливость, определяемая интересами Родины. Для того, чтобы добиться этой справедливости, мы должны: а) *отличать вопрос о справедливости от вопроса о личном интересе*; б) *научиться не настаивать на наших самых справедливых притязаниях, если этого требует единый и общий интерес родины*. Суть социального воспитания, по Ильину, состоит в том, чтобы вывести человеческие души из состояния холодной индифферентности и слепоты к общему и высшему; открыть глаза человека на его включенность в ткань мира; привитие человеку ответственности, которая с этим связана; указать человеку на его обязательства, вытекающие из его ответственности; вызвать в человеке чувство и вкус к делам совести, веры, чести, права; отучить человека от узкого и плоского своекорыстия, беспринципной изворотливости, при которых невозможно никакое творчество и никакое общественное строительство [Там же, с. 146].

Концепция социального воспитания И.А. Ильина должна стать предметом специального монографического философско-педагогического, или даже собственно педагогического исследования. В ней заложен мощнейший эвристический потенциал, который может быть актуализирован в современных условиях предельно «обеспредмеченного» и машинизированного, денационализированного и «субъективизированного» мира. Чего нам не хватает сегодня? Ответ: совести, веры, чести, справедливости, церкви и родины. И, конечно же, – ответственности. Безответственность прямо-таки возвращается, чуть ли не на государственном уровне. Тому во многом способствует политика «избыточного присутствия государства», построенная на тривиальной идеологии: *моя хата с краю, ничего не знаю*. Подобная политика настолько далеко зашла, что государство по многим позициям в социально-экономической, политической, идеологической, информационной, педагогической жизни, в известном смысле, потеряло контроль над ситуацией. Как раз настоящей государственной руки и не чувствуется при решении нужных дел. Эту руку заменяет рука всемогущего чиновника, наделенного *беспринципной изворотливостью и циничным эгоизмом*. В образовании же к этим качествам добавляется слепое следование прописям западных законодателей образовательных мод.

И.А. Ильин как педагог в собственном смысле слова. Он разработал целостную систему национального воспитания русского человека, гражданина России. И. А. Ильин дает свое определение национальному воспитанию. В этом определении можно выделить две составные задачи: 1) пробуждение в детях бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту; 2) укрепление в данном опыте сердца и воли детей, их воображения и творческих замыслов. И.А. Ильин предлагает путь и средства осуществления задач предметного национального воспитания. *Путь* к национальному совершенству лежит через постижение пробуждающих дух ребенка «прекрасных предметов», вызывающих в нем умиление, восхищение и которые должны быть национально-русскими. В качестве *средств* предметного национального воспитания выступают: язык; русская песня и сказка; молитва и жития святых и героев; отечественная история; армия; территория; хозяйство [108, с. 113]. Остановимся на рассмотрении некоторых из них.

Живой сокровищницей, источником живого научения мудрости и силы является *история русского народа*. И.А. Ильин раскрывает диалектику изучения отечественной истории, ее роль в становлении и формировании национального самосознания. Чрезвычайно актуальна его мысль о том, что при изучении истории ребенок должен быть огражден от «двух опасностей: от националистического самомнения и от всеосмеивающего самоунижения». Как это сделать? И.А. Ильин раскрывает технологию решения поставленной задачи. С одной стороны, педагог «не должен скрывать от ученика слабых сторон национального характера». С другой стороны, он обязан «указать ему все источники национальной силы и славы». И (внимание!) что очень и очень важно: «тон скрытого сарказма по отношению к своему народу и его истории должен быть исключен из преподавания». Ёрничество в процессе преподавания истории не к месту. Ёрничать при этом – значит кощунствовать. Потому, что «история учит духовному преемству и сыновней верности; а историк, становясь между прошедшим и будущим своего народа, должен сам видеть его судьбу, разуместь его путь, любить его и верить в его призвание. Тогда только он сможет быть истинным национальным воспитателем» [Там же, с. 240]. В наши дни в исторической сфере и на уровне общества в целом, и на образовательном уровне происходят процессы покруче ёрничества, о чём говорилось уже выше. Возможно, повторимся где-то, но все-таки отметим следующее. Принцип «хорошее новое» за счет «плохого старого», к сожалению, продолжает

жить и здравствовать. Причем, его не чураются ни левые, ни правые, ни консерваторы, ни либералы. Здесь существует трогательное единство всех и вся. Но пока будем относиться к себе, к своей истории «как к прокаженным» (высказывание одного из телеведущих), то вряд ли что стоит ждать путного от нашей политики.

Конечно, бой с тенью безопасней боя с реальным противником. Боролись же 70 лет с «пережитками прошлого», почему бы снова с ними не побороться? Хотя с таким же успехом можно бороться сегодня с Батыем. Виртуальные игры нынче в особой моде. Ведь все же эпоха постмодернизма. Иногда эта виртуальная игра переходит границы своей специфической реальности и становится составной частью нашего бытия. Как не вспомнить довольно упорные попытку перелицовки Знамени Победы. Где, кто еще способен в мире так издеваться над своей историей! Со Знаменем не вышло, зато преуспели в шельмовании героев Великой Отечественной. Скажите, многие ли из нынешних выпускников наших школ ведают о подвиге Александра Матросова, Зои Космодемьянской... А некоторые, начитавшись так называемых «альтернативных учебников», вообще считают, что войну выиграла американцы.

Давно в России созрела необходимость в изменении политики «двойных стандартов», которую мы проводим в отношении своей матушки-истории. Причем, если *другие* проводят политику «двойных стандартов» в свою пользу, то мы ее проводим в пользу этих *других*. Необходима позитивная политика, а не политика отрицания собственного прошлого, ведущая: а) к отчуждению наших людей от своей истории, а значит, и от своей страны (исследования показывают, что значительная часть нашей молодежи вообще не желает жить в своей стране); б) к безответственности (десятилетиями прививается мысль о вине определенных политиков, партий, вождей при том, что мы как бы при этом оставались в лучшем случае молчаливыми наблюдателями, в худшем – судьями свои предков); в) к беспринципности (если уж вожди такое творят, то, что с нас спрашивать); г) к появлению на политической арене людей, основная «доблесть» которых заключается лишь в одном – в умении поносить прошлое; д) к бессовестности (мы спокойно, а иногда и вдохновенно слушаем разглагольствования подобных политиков и воспринимаем как за само собой разумеющееся то обстоятельство, что эти политики в недавнем прошлом проповедовали прямо противоположное).

В основу исторической политики должен лечь принцип интеграции *наших* (национальных, идеологических, политических и т.д.) различных традиций. Речь идет о *своих* внутрироссийских традициях, о вертикальной, внутренней интеграции. Об интеграции своих и чужих (внероссийских) традиций (внешняя, горизонтальная интеграция) мы всегда заботились. Это тебе и политика «всё разлагающего интернационализма» (И.А. Ильин), и политика воинствующего «общечеловечизма». Стремясь в первую очередь разрешать внешние противоречия за счет игнорирования внутренних противоречий, наши правители вступали в противоречие с весьма значимым диалектическим законом. Согласно ему, внутренние противоречия, а не внешние определяют развитие систем, в том числе – социальных. Поэтому нам представляется, что куда полезней для решения даже геополитических проблем была бы политика первоочередной газификации своей страны, чем политика приоритетного обеспечения газом Европы, Турции и т.д. Хотя, возможно, мы ошибаемся.

Но уверены в том, что Россия имеет многовековой опыт дефицита национального самоуважения. Еще Юрий Крижанич (ок. 1617-1683) рассуждал о чужебесии (ксеномании) славян, в том числе русских, под которой он подразумевал *бешеную любовь к чужим вещам и народам, чрезмерное доверие к чужеземцам*.

Веками пышным цветом расцветало отчуждение образованной части русского общества от своего народа, от его традиций. Незнание своей страны, своего народа – вот плоды такого просвещения. Нередко случалось, что русский высокообразованный человек не знал толком своего родного языка, а порой и совсем не владел им. Обо всем этом в той или иной мере можно говорить не только в прошедшей форме. По сей день актуальны выше приведенные слова К.Д. Ушинского о том, что самое резкое отличие западного воспитания от нашего состоит в том, что человек западный, даже полуобразованный, ближе знаком со своим отечеством, со своей родиной и всем тем, что к ней относится.

Территория. Главная идея, лежащая в основе «территориального» воспитания: территория не некое метафизически трактуемое вместилище, в котором располагаются люди, дома, заводы и т.д. Территория И.А. Ильина – это своего рода ноосфера, верней сказать, живая духосфера – сфера обитания народного национального духа. Это *не пустое пространство «от столба до столба»*, а историческое данное, духовное пастбище народа, его живое обетования, жилище его грядущих поколений. Территория –

это жизненное пространство нации в целом и каждого её представителя, в частности. В связи с этим вспоминается бурная реакция Андрея Болконского на слова иноземного генерала о возможности *переноса войны в пространство*. *Перенести в пространство?* – «повторил, злобно фыркнув носом», Болконский. В пространстве-то «у меня остался отец, и сын, и сестра в Лысых Горах. Ему это все равно» [247, с. 217]. Огромные территории российского государства – плод невероятных усилий и величайшей жертвенности русского народа. Поэтому *русский ребенок должен знать и почувствовать, что русская национальная территория добыта кровью и трудом, волею и духом*. Горькие плоды отсутствия такого воспитания мы сегодня пожинаем: на распродажу выставлены недра и небо России, ее леса и поля. Отданы территории, приобретенные «кровью и потом» многих поколений русского народа, символизирующие его героизм и духовную мощь. В самом страшном сне не могло присниться нашим предкам, что город русской славы и русского оружия, своеобразная визитная карточка русской нации, Севастополь не будет входить в состав русских городов. Последние события на Кавказе показали во многом правоту понимания территории не просто как географической точки, но и как духовного пространства.

Следует подчеркнуть, что в наше время к месту и не к месту педагогами употребляется слово «образовательное пространство» и производные от него понятия. Причем выделяются две крайние позиции. Одну можно обозначить как метафизическую. Пространство предстает как некий самодостаточный эпифеномен, вмещающий в себя образовательную деятельность. Оно довлеет над ней, сопровождая все ее процессы. Им поглощается среда и личность. Другая крайняя позиция – сведение пространства к субъективным представлениям личности об образовательной реальности. Пространство рассматривается как личностно образовательное пространство. Все богатство педагогических явлений и процессов перемещается в субъектную сферу личности, задающую весь ход осуществления образовательного процесса. Эту позицию можно обозначить также как солипсическую: личность становится самодостаточным «пространством», способным вместить в себя все составляющие образовательной деятельности. Обе позиции верой и правдой служат целям и интересам господствующей ныне абстрактной педагогики, под которой в данном случае мы подразумеваем педагогику, не соблюдающую принципом культуросообразности, требующий осуществлять образовательный процесс с учетом особенностей времени и

места обитания воспитанников. Это парадокс. Ведь концепция образовательного пространства, так или иначе, разрабатывается в рамках средового подхода.

Армия. Рассматривая армию как средство национального воспитания, И.А. Ильин отвечает на два вопроса, хотя прямо их не ставит: а) какие нужны ребенку знания об армии?; б) для чего нужны ребенку знания об армии? Отвечая на первый вопрос, И.А. Ильин замечает, что ребенок в армии должен видеть оплот родины, воплощенную храбрость народа, организацию чести, самоотверженности и служения. Ребенок должен знать: «без армии, стоящей духовно и профессионально на надлежащей высоте», «государство распадается и нация сойдет с лица земли». Отвечая на второй вопрос, И.А. Ильин пишет, что ребенок должен научиться переживать успех своей национальной армии как свой личный успех; его сердце должно сжиматься от ее неудачи [106, с. 421].

Большая роль отводится в системе национального воспитания И.А. Ильина *хозяйству*. Оно для него далеко не только экономическая категория. Он неизменно подчеркивает творческую и духовную сущность хозяйственного процесса. Хозяйственный процесс есть творческий процесс. Это происходит потому, что, отдаваясь ему, человек вкладывает свою личность в жизнь вещей и в их совершенствование: хозяйственный труд имеет не просто телесно-мускульную природу и не только душевное измерение, но и духовный корень. Более того, хозяйственный труд имеет религиозный смысл, ибо в основе его лежит религиозное принятие мира. И.А. Ильин видит неразрывную связь между производственными и духовными составляющими. С его точки зрения, личностно-инстинктивное и личностно-духовное общение человека с вещами имеет в равной мере и хозяйственно-производственное и духовно-творческое значение. Рассматривая хозяйство как духовную ценность, И.А. Ильин отводит самое почетное место в системе русского национального воспитания хозяйственно-экономическому воспитанию. Наряду с армией, территорией он наделяет хозяйство глубоким нравственно-воспитательным смыслом. Хозяйственное воспитание, считает И.А. Ильин, должно будить в ребенке живой интерес к русскому национальному хозяйству, волю к русскому национальному богатству как источнику духовной независимости и духовного расцвета русского народа. Пробудить все это значит, по мнению И.А. Ильина, заложить основы духовной почвенности и хозяйственного патриотизма [45, с. 20-22]. В наши дни много говорят об «инновационной экономи-

ке». Это куда легче, чем реально создавать *нормальную* экономику. В конечном счете, нормальную людскую жизнь. Ведь «инновационная экономика» — это «светлое будущее», что-то вроде коммунизма. А это значит, что нужно время, чтобы построить их. Сколько его на это понадобится, кто его знает. Главное — строим, работаем. Да и вообще, что такое «инновационная экономика», тоже не всякий разберет. Что ни сделаем «по-новому», всё работает на инновации. В этом контексте инноваторская идеология в российском издании — это во многих случаях идеология ухода от решения реальных российских проблем. Она (названная идеология), как ни странно это звучит, является во многом порождением приспособительной философии. В чем она проявляется? Во-первых, в политике, экономике, производстве и т. д. мы, как правило, не предвараем события, а следуем им, реагируя на них зачастую запоздалыми действиями, а нередко, бездействием. Во-вторых, мы в большей степени копируем уже имеющиеся готовые результаты деятельности других. Наша общественная, государственная, личная жизнь постепенно становится калькой, верней сказать, тенью жизнедеятельности иных обществ, иных государств, иных ментальных субстанций. В-третьих, мы лишены плана созидательной перспективы. Совсем недавно еще можно было: *мы этого не делаем, не производим, ну и не надо* (спрашивается, почему нам *этого* не надо и что, собственно, нам надо?). В результате нами почти безвозвратно потеряны десятки прилично налаженных производств и отраслей. В то время как многие «развивающиеся» страны отлаживают все новые и новые для себя производства. Здесь, как нам представляется, мы вступаем в область ментальной патологии. Очень близко к этой области находится прямо-таки маниакальное стремление довольно большого числа наших вполне образованных людей к «правде» в вопросах переоценки истории научных открытий. Почти со сладострастием утверждают: периодическую таблицу открыл не Д.И. Менделеев, радио изобрел не А.С. Попов и т.д. Невольно думается, а в порядке ли наши головы. Ну, допустим, что А.С. Попов не первым изобрел радио, хотя это, по меньшей мере, полуправда. Но почему мы должны этому чуть ли не радоваться и с упоением доказывать всему миру, что не мы являемся первооткрывателями в тех или иных областях? Неужели правы те, кто считает, что мы поражены такой социально-психологической болезнью, как садомазохизм? Тогда впору ускоренными темпами развивать у нас ментальную психотерапию. Не хочется заканчивать параграф на минорной ноте. Вдохновимся словами И.И. Ильина о том, что дух национального воспитания

необходим русскому и каждому здоровому народу, что «задача каждого поколения состоит в верной передаче этого духа, и притом в формах возрастающей одухотворенности национального благородства и международной справедливости», что «только на этом пути человечеству удастся соблюсти священное начало родины и в то же время одолеть соблазны – как больного национализма, так и всё разлагающего интернационализма» [108, с. 241]. Вселяют надежду и последние действия нашего государства, уверенный тон решений его руководителей по защите национальных интересов России и её народов. Хочется верить: будет покончено с политикой, основывавшейся на принципе «шаг вперед – два шага назад». В том числе, конечно, в области образования, где в последние годы все шаги в основном делались назад.

2.3. Педагогическая культура: диалектика общего, особенного и единичного

Общее, особенное и единичное – важнейшие категории диалектики. Согласно философам [255; 257], *общее* отражает сходство свойств, сторон объекта, связь между элементами этой системы, а также между различными системами. *Единичное* выражает то, что отличает один объект от другого, что свойственно лишь данному объекту. *Особенное* выступает в качестве связующего звена между общим и единичным. Объективной основой общего, особенного и единичного выступает количественное и качественное многообразие мира. Мир един, но он существует в виде совокупности различных вещей, явлений, событий, обладающих своими индивидуальными признаками: любой предмет лишь момент некоторой целостности, ни одна вещь, ни одно явление не существуют сами по себе.

Общее, особенное и единичное диалектически взаимообуславливают существование друг друга, взаимопроникают и взаимно переходят друг в друга и составляют соотносительный ряд. Общее не существует до и вне единичного, точно также единичное не существует вне общего. Всякий объект есть единство общего, особенного и единичного. При этом в зависимости от ситуации он может быть общим, особенным или единичным. Так, производство вообще подчеркивает общее, свойственное производству всех эпох. Это общее существует и как особенное (например, в условиях определенной общественно-экономической формации), и как единичное (например, в определенной стране). Культура также обладает момен-

тами общего, особенного и единичного: культура вообще подчеркивает общее, свойственное культуре всех эпох, культуре в целом как совокупности материальных и духовных артефактов; культура как особенное предполагает наличие культуры отдельных эпох, сфер человеческой деятельности (например, педагогической культуры); культура как единичное может быть представлена как культура отдельной страны, народа.

В педагогических работах рассматриваемые категории редкие гости. А зря. В образовании проблемы соотношения общего, особенного и единичного встречаются на каждом шагу. Возьмем, к примеру, воспитание, где явно прослеживаются три уровня – общий (общечеловеческий), особенный (уровень конкретной страны, общества, социума, нации и т.д.) и единичный (уровень конкретного человека). Учитывая соотносительную природу этих категорий, можно выделить уровни общего, особенного и единичного уже внутри самих этих уровней. Так, в приведенной системе человек – «предмет воспитания», по К.Д. Ушинскому, – относится к уровню единичного. Однако внутри самого этого единичного акмеологи не без основания выводят все названные три уровня – уровень общего, особенного и единичного: выявление и систематизация *общего, особенного и единичного* в «акме» людей как индивидов, личностей и субъектов деятельности относится к числу главных задач акмеологии [2].

Основываясь на вышесказанном, можно предположить возможность вычленения различных соотносительных рядов педагогической культуры в системе взаимоотношений общего, особенного и единичного. Например, такого ряда: педагогическая культура вообще – педагогическая культура как отражение национальной культуры – педагогическая культура отдельной нации, народа. Теперь попытаемся определить состав общего, особенного и единичного в педагогической культуре. *Общее* в педагогической культуре представлено общекультурным (общечеловеческим) и общим культурно-образовательным «слоями», *особенное* – особенностями педагогической культуры как специфической разновидности общей культуры и особенностями педагогической культуры как разновидности национальной культуры; *единичное* в педагогической культуре представлено русской педагогической культурой. Рассмотрим их подробнее.

Общее в педагогической культуре

1. *Общекультурная оставляющая в педагогической культуре.* Еще в 1957 году известный исследователь проблем высшей школы С.И. Архангельский главным основанием восстановления образованием своей целостно-

сти считал умение деятеля образования, педагога, учителя увидеть собственное поприще как часть единой мировой культуры [23, с. 41]. В настоящий период, когда об общечеловеческих ценностях не пишет лишь ленивый, упоминание об общечеловеческой составляющей педагогической культуры считается таким же необходимым атрибутом, как раньше было упоминание о коммунистической направленности воспитания.

Конечно, более чем уважительное отношение к общечеловеческим ценностям в области педагогической культуры, как и в других педагогических областях, да и в гуманитарной области в целом не есть только дань очередной идеологической моде. Общечеловеческий элемент, безусловно, присутствует на любом уровне гуманитарного знания и гуманитарной сферы деятельности. Но здесь есть несколько «но». Во-первых, присутствие общечеловеческого элемента отнюдь не означает отсутствия элементов особенного и единичного в гуманитарных явлениях. Во-вторых, излишний пиетизм, проявляемый в отношении общечеловеческих составляющих, приводит к прямому переносу их на области особенного и единичного. Это чем-то напоминает практиковавшийся в нашей педагогике 1930-гг. механический перенос философских положений на конкретные образовательные сферы. В-третьих, далеко не всегда расшифровывается содержание общечеловеческих составляющих. Ведь общечеловеческое может быть выделено, по меньшей мере, по трем оппозициям: общечеловеческое – национальное, общечеловеческое – индивидуальное, общечеловеческое – узкоклассовое. Непомерное возвеличивание общечеловеческих ценностей приводит к умалению, а иногда и игнорированию собственных культурно-образовательных ценностей.

Неумерное возвышение общечеловеческого ведет к тому, что мы зачастую имеем дело не столько с глобализацией образования, сколько с его вестернизацией – насаждением «образов мира», лежащих в основе западных культурных традиций. В этом, по меньшей мере, надо отдавать себе отчет. Так называемая общечеловеческая культура не может существовать не иначе, как только в конкретных национальных или же региональных культурах. Западная культура не является общечеловеческой культурой: помимо Запада есть еще Восток, Юг и Север. Но в силу своей цивилизационной насыщенности, напористости и агрессивности, западная культура интенсифицирует аккультурационные процессы посредством своей мощной информационной машины, насаждая свои культурные ценности. При этом необходимо помнить об огромном колониальном опыте Запада: он веками колонизировал другие страны, народы, культуры. Колонизаторская

идеология вошла, что называется, в кровь и плоть западного человека. В лучшем случае он видит в себе вселенского учителя, которому должны благосклонно внимать ученики – народы, расы, общества и т. д., не имеющие счастья быть отнесенными в разряд представителей западной культуры. В худшем случае, западный человек мнит себя культуртрегером, а то и вовсе «фельдфебелем цивилизации» (Ф.М. Достоевский), которому все дозволено для достижения своих культурных, не совсем культурных и совсем не культурных целей. Хотя внешне может выглядеть все благообразно, в сущности же будет осуществляться культурное оскотление нации. Первейшей задачей при этом становится лишение ее памяти о своей культуре, своей истории. Совсем не пустая метафора: *если хотите завоевать народ, лишите его исторической памяти*. Представители «окультуренной» нации будут напоминать людей, больных амнезией. Им кажется, что у них никогда ничего не было, они только учатся ходить по этому свету. К сожалению, это относится к современной России. Во многом благодаря СМИ мы почти серьезно уверились в том, что у нас всё впервые. Впервые не в том смысле, что мы первыми что-то открываем, делаем, творим. Впервые в том смысле, что мы в своей стране повторяем что-то такое, что уже давным-давно открыто (сделано, сотворено) в цивилизованном мире. Если это словечко «впервые» ещё погуляет по нашим экранам и радиоканалам, то через некоторое время окажется, что вовсе не мы впервые запустили спутник. Несмотря на некоторые изменения в нашей информационной политике в сторону ее прагматизации («в свою пользу»), процесс формирования планетарного мышления продолжается. До сих пор из новостных программ, передаваемых по каналам радио «Россия» и «Маяк», мы зачастую больше узнаем о том, что творится в Букингемском дворце, чем о том, что происходит в *полусветной* (К.Д. Ушинский) России; о «легендарной»² «ливерпульской четвертке», чем о культуре обширнейшего многонационального российского государства. Для этого «наши» СМИ жертвуют даже многонациональной тематикой, поднимаемой всегда, когда кто-либо заговорит о русской культуре, о русских ценностях: мол, не одни русские населяют Россию. Это верно. Но еще верней то, что ни одни англичане (их практически нет), и даже ни одни англомены, несмотря на тысячекратное увеличение их числа в России по сравнению с временами небезызвестного героя романа «Отцы и дети» Павла Петровича, являются жителями российского

²Эта лексема стала употребляться почти только применительно к зарубежным личностям и явлениям, артефактам чужеземного происхождения.

государства. Несколько опережая события, заметим, что именно русская культура в большой мере содержит в себе общечеловеческую компоненту культуры.

Можно не соглашаться с арифметическим подходом к определению доли общечеловеческого и национального в человеке, например, с мнением о том, что четыре пятых нашего внутреннего богатства – общечеловеческое достояние [192, с. 152]. Однако следует признать: без этой доли существование «национального» человека проблематично. Вместе с тем проблематично существование человека, обделенного национальной компонентой. По крайней мере, «общечеловека всемирного, гомункула» (Ф.М. Достоевский) ни естественная, ни социальная среда пока еще не породила. Прав В.Г. Белинский: *кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству*. В целом же нам представляется весьма важным положение о том, что «в культуре диалектически объединено национальное и общечеловеческое». Именно диалектическое видение позволяет подчеркнуть: «общечеловеческое» не значит «безнациональное» [25, с. 21]. В реальной жизни мы имеем дело с конкретными национальными культурами, а не с общечеловеческой культурой. В то же время недопустимо умаление роли общечеловеческого в культуре. Неразумно игнорировать мудрые слова Бориса Михайловича Бим-Бада о том, что *для предотвращения ксенофобии, войны всех со всеми важно усвоение идеи человека как единства **общего**, **особенного** и **отдельного**. Идеи общечеловеческого как сущностного и вместе неизбывного родства, коренного единства, а не только сходства всех людей, живших, живущих, будущих жить* [192, с. 168]. Жаль, что далеко не всегда можно встретить такое глубокое прочтение общечеловеческого, сопряженного с личными переживаниями и тревогами. Нередко современные авторы превращают слово «общечеловеческий» в научно-популярный, изрядно идеологизированный ширпотреб.

2. **Культурно-образовательная составляющая общего в педагогической культуре.** Под культурно-образовательной составляющей здесь имеется в виду мировая педагогическая культура. Если не впадать в средневековый номинализм, надо признать: как культуры *вообще* не существует, так и нет мировой педагогической культуры *вообще*. Говорить о культуре *вообще*, о мировой педагогической культуре *вообще* можно, реально же существуют конкретные национальные педагогические культуры. В этом смысле правомерно утверждение о том, что культура всегда *национальна* [25, с. 21]. Ми-

ровая педагогическая культура – это сообщество национальных педагогических культур. «Всего мира» нет, а есть страны, нации, народы, системы образования, обладающие своими неповторимыми специфическими характеристиками. Скажем, типов систем профессионального образования только в Европе не менее трех – государственный, рыночный, смешанный. В последние десятилетия рамки мировой педагогики, по сути, сужены до пределов стран, относящихся к числу «цивилизованных». Соответственно, когда мы с каким-то необъяснимым особым садомазохистским удовольствием пишем о нашем отставании в педагогике (как, впрочем, и в других сферах), мы непременно имеем в виду эти страны. Самым серьезным образом ставится цель достичь мирового образовательного стандарта. При этом в расчет не берутся ни наши собственные образовательные достижения, ни наши особенности – социальные, ментальные, производственные, педагогические. Как ни странно звучит, не учитывались и особенности мировой педагогики как совокупности национальных культур. Хотя бы потому, что их трудно учесть. Англичане понимают определенные педагогические явления по-своему, французы – по-своему, немцы – также по-своему. Никто не торопится подстраиваться под чужие мерки, так как нельзя уравнивать образовательные системы, находящиеся в различных ментальных координатах. Мы же в ущерб собственному своеобразию надеемся совместить каким-то чудесным образом все многообразие мирового, по крайней мере, европейского, образования. Но среднеевропейское образование нельзя вывести по аналогии со среднеевропейским временем. Нелишне здесь вспомнить и о средней температуре у больных, и о съеденной среднестатистической курице. Да, есть универсальные стандарты, которые, если это выгодно и возможно, необходимо использовать. Но не чохом, не оптом. Как когда-то русских революционеров заморозил Манифест коммунистической партии (1848), так в XXI веке нас зачаровала Болонская декларация. С неугасаемым революционным пылом бросились реализовывать ее положения и оказались их наиболее ретивыми *реализаторами*. Вряд ли способствует усилению наших образовательных позиций неколебимое следование принципу, который невозможно сформулировать без помощи А.С. Грибоедова, *учились бы на Запад глядя*. Учиться, в общем, полезно, но роль вечных учеников не очень завидная, о чем писал еще Н.М. Карамзин, раздумывая над нашим неумным стремлением перенимать все иноземное. Ученически-репродуктивная, антинаучная в своей сущности, идеология (а то, говорят, идеологии нет) ведет к тому, что, несмотря на принятие нема-

лого числа концепций развития нашего образования и соответствующих законов, мы снова стоим перед выбором стратегии развития образования. Дело в том, что и модернизации, и законы опираются в *главном, принципиальном* на внешний опыт. Это свидетельствует о том, что мы продолжаем идти «путем обезьяны» – путем *бездушного заимствования* (Н.М. Карамзин) чужого опыта. Нам в очередной раз приходится учиться чужому. Однако не только корни учения горьки, бывают и плоды его такими же. «Учились» лет 10-15 личностно-ориентированному образованию, компетентностному подходу. И вот результат: у нас массовая нехватка специалистов. Вспомнили о производстве, а квалифицированных специалистов нет. Кстати, а почему так долго вспоминали слово «производство»? Причина та же: учение – «учились» рынку. Вот и вспомнишь заново Грибоедова: *ученье – вот чума, ученость – вот причина*. И даже Чацкого слова на ум приходят: «Ах! Если рождены мы всё перенимать, Хоть у китайцев бы нам несколько занять Премудрого у них незнания иноземцев». Да, далеко смотрел Александр Андреевич Чацкий! В связи со сказанным выше укажем на следующее. С нашей точки зрения, трудно согласиться с авторами, признающими, что наиболее значительным событием последних лет в нашем образовании является Болонская декларация. Хотя бы потому, что речь идет о *декларации*, которая к тому же написана «вдали от наших берегов» и отражает, мягко говоря, иные образовательные, социально-экономические и ментальные условия. Если и стала *событием*, то событием далеко неоднозначным. Прямое необдуманное дедуцирование положений данной декларации на российские образовательные реальности будет нарушением таких важных принципов педагогики, как принципа учета особенностей субъектов образовательной деятельности и принципа культуросообразности. И вообще интересно, во что обойдется наше очередное учение? В конце концов, даже в «чужой» хоккей играть тягостно. «Играть» в «чужое» образование сто раз тяжелей. Кстати, спортсмены лучше осознают сложности игры по чужим правилам, чем наши политики, экономисты, педагоги: «чужое поле» – «свое поле». Разумеется, выиграть можно и на «чужом» поле, но все же победа здесь дается трудней. Возможно, по той причине, что мы во многих сферах играем как бы на «чужом» поле, у нас пока еще в них не достигли необходимых и достаточных результатов.

Учиться на чужом опыте – вещь достойная. Но именно – учиться, а не без конца восклицать: как у них хорошо и как у нас плохо. Новых трёхсот лет впереди у нас нет, чтобы продолжать жить по принципу «Ах, Париж!».

Опыт Китая показывает: можно за 30 лет пройти то расстояние, которое мы проходим уже несколько столетий. Садомазохистская психология, перемешанная с лизоблюдством, вряд ли способствует постижению лучших образцов мирового педагогического опыта. Самой крупной и, главное, полезной «инновацией» для нашего образования было бы наконец-то создание в России национально ориентированной системы образования, способной с пользой для себя интегрировать опыт других народов, являющийся, по словам К.Д. Ушинского, *драгоценным наследием для всех*. В рамках данной системы необходимо разработать стратегию исследования этого наследия. Главный вопрос, на который следует ответить: каким образом продуктивно, с *пользой для дела*, использовать зарубежный педагогический опыт. Конечно же, дать исчерпывающий ответ на данный вопрос – задача не одной статьи и не одного человека. Это понятно. Но на какие-то моменты можно попытаться указать. Для начала необходимо обозначить структуру пошаговой технологии использования мирового педагогического опыта.

Первый шаг, с которого должна начаться наша деятельность по использованию инновационного зарубежного образовательного опыта – это изучение собственного образовательно-педагогического потенциала. Например, необходимо «разобраться» с теоретическим багажом, накопленным за предшествующие этапы развития отечественной науки о воспитании. Важное место здесь должен занять советский период, когда была создана уникальная образовательная система, фактически не имевшая себе равных среди других систем. Именно она, по мнению американских экспертов, позволила в свое время Советскому Союзу первым запустить спутник и ракету с человеком на борту в космос. Да и по сей день мы, собственно, питаемся плодами этой педагогики. Не все они, может быть, сладкие, некоторые из них изрядно переспели уже и даже отдают гнильцой: время берет свое. Но в том, что эта педагогика обладала и до сих пор обладает недюжинным эвристическим потенциалом, – сомнений не должно быть. К сильным сторонам советской педагогики правомерно отнести ее основательность, фундаментальность. Ее методологическую базу составляла диалектика, в советском варианте, – диалектический материализм. Он, с точки зрения американского исследователя Л. Грэхема, по универсальности и степени своей разработанности не имел равных среди современных систем мысли [77]. Да и не удивительно. Достаточно назвать некоторых ученых, занимавшихся проблемами диамата, – Б.М. Кедров, В.А. Лекторский, А.И. Ракитов, В.С. Швырев, Ю.А. Шнейдер. Понятно,

что перечень далеко не полный. Но и он уже дает представление об интеллектуальном потенциале исследователей диалектического материализма. Советская педагогика обладала мощным научно-психологическим сопровождением в лице великих представителей «науки о душе» – Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и многих других психологов, каждый из которых имел мировую известность. Поэтому странными и легковесными представляются выпады некоторых современных исследователей в адрес великого прошлого нашей психологии. Иногда даже хочется воскликнуть бессмертными крыловскими словами: ай, Моська, знать она сильна... Имеются разные психологии. Например, если увлекаться обследованием всякого рода девиаций, исследованием увечных, недоразвитых и нездоровых людей, то в результате будем иметь «увечную» психологию (А. Маслоу). От себя так и хочется сказать: «увечная» психология порождает «увечных» людей. Психология, отражая и интерпретируя качества и свойства личности, тем самым вольно или невольно задает нам и наши собственные параметры. Акцентируя слишком назойливо внимание на «увечных» сторонах личности, такая психология имеет немалые шансы на кодирование у индивида соответствующих представлений не только об абстрактной *личности*, но и о самом себе. До сих пор дает знать наша застарелая болезнь – комплекс тотального отставания от «цивилизованного мира». Как «на духу», чистосердечно поведали «городу и миру» о своих слабостях. Педагогика не составляет исключения. Как водится, у нас при этом «виновником» отставания стало старорежимное прошлое, незабвенные «пережитки прошлого». И вот страну Макаренко и Выготского, Давыдова и Сухомлинского мы сами с невероятным старанием и со специфическим только для нас сладострастьем превратили в детеныша в маленьких штанишках, которому надо учиться, учиться и учиться азам мировой педагогики. Забывая о том, что из шести наиболее известных систем воспитания, практикуемых в современной школе, четыре были разработаны у нас [142]. Возьмем, например, широко разрекламированный и официально признанный сегодня компетентностный подход, который преподносится ныне как чудодейственное средство от всех наших образовательных напастей. Не станем рассуждать о степени его чудодейственности. Зададим себе два вопроса. *Первый*: почему данный подход преподносится как абсолютно новое для нашей педагогики явление? Некоторые его положения соотносятся с идеями политехнического обучения и деятельностного подхода, которые долгое время разрабатывались в нашей педагогике. Еще неизвестно, кто у

кого взял. К сожалению, в педагогике, как и в других сферах познания и практики, наши достижения нами куда лучше воспринимаются в закордонной упаковке, чем в домашнем оформлении.³ В итоге прервалась десятилетиями отработанная традиция исследования проблем политехнизации образования. Фактически со страниц педагогических работ вообще исчезли понятия, так или иначе напоминающие об этой традиции. Как будто негласно было введено табу на их использование. *Второй:* откуда такой натиск, такая директивность и даже агрессивность, демонстрируемые при внедрении компетентностного подхода? Ведь речь идет о судьбе живых людей, страны, нации российской. Педагогика, как никакая иная гуманитарная дисциплина, идиографична, ментальна. С какой беспощадностью мы вонзаемся в органику своей веками охаживаемой педагогической нивы! Критикуя нещадно времена, когда все «спускалось сверху», мы почему-то без всякого разбора, при отсутствии даже минимальной дозы критичности воспринимаем все то, что «спускается» к нам из-за кордона. А ведь в образовании все так индивидуально и неповторимо, что даже опыт соседней школы трудно перенимать без хотя бы элементарного методологического препарирования. В свое время у нас существовала целая педагогическая отрасль, занимавшаяся вопросами внедрения передового образовательного опыта. Да, возможно сегодня мы где-то в чем-то и отстаем. Но это же мы отстаем, сегодняшние исследователи. Главное, надо выяснить, в чем отстаем, и принимать подобающие меры. Кто же это будет делать за нас – те, которых уж нет в живых? А быть может дело не в отставании как таковом, а в том, что мы так настойчиво хотим походить на них? Как писал еще Герцен, мы всякое несходство с Западом, считаем недостатком. Категориальная оппозиция «отстаем – не отстаем» в принципе не удачна. Она слишком абстрактна. Требуется детальный анализ всех составляющих образовательно-педагогической деятельности. В противном случае получится как у незадачливого водителя, сменившего мотор своей машины, тогда как требовалось заменить лишь колеса. Воистину чем страдала и страдает наша педагогика, как и вся область нашего социального бытия, – так это отсутствием должного уровня в ней прагматизма. Данному феномену учиться нам действительно следует. Для того, *чтобы мы не только сеяли,*

³ В результате чего возникают казусные ситуации типа той, которую описал Ю.В. Крупнов, который «проглядывая ворох малазийских газет... натолкнулся на подробную рекламу «сверхэффективной системы австралийского начального обучения в области математики» – и она один к одному отражала идеи развивающего обучения «по Давыдову-Эльконину».

но и собирали урожай⁴ с собственных начинаний, разработок, изобретений и т.д. Основу прагматизма образует здравый смысл, что особенно важно для нас и чего зачастую нам так не хватает. Например, тогда, когда педагогические инновации становятся самоцелью, когда вольно или невольно осуществляется принцип «инновации ради инноваций». Порой это делается по схеме: раз не наше – значит хорошее и, естественно, новое. И тогда используемые на Западе в очень ограниченных масштабах полуэкспериментальные или просто экспериментальные начинания приобретают у нас форму правительственных решений, спускаемых на всю систему народного образования. И тогда педагогические идеи, рассчитанные на утонченный вкус образовательных «гурманов» и особые группы, распространяются у нас на всю образовательную область.

Второй шаг в наших действиях по освоению чужого опыта – изучение этого опыта. Вспоминается рубеж 1980-90гг XX в., когда наши учебные заведения часто посещали ученые из-за рубежа. С каким тщанием, упорством и серьезностью они исследовали особенности нашего образования! Парадоксально, но сегодня сравнительная педагогика у нас отнюдь не процветает. Раздаются хвалебные тирады в адрес зарубежной педагогики, много говорится о применении ее результатов, но серьезных аналитико-синтетических работ в этой области явно недостаточно. Лингвистически выверенный перевод определений и положений зарубежной педагогики, чем нередко блистают в наши дни исследователи, – это еще не сравнительная педагогика. Отбор фактов – лишь первый этап сравнительно-педагогического исследования. Следующий этап – обработка данных опыта, а уже потом окончательный анализ и решение насчет использования или не использования этого опыта: выясняется, **что** именно необходимо брать, в **каких дозах, где** применять и т.д., иначе говоря, должна быть осуществлена проектировочная деятельность. В современный период владение проектной культурой становится необходимым элементом человеческого существования. Направленная на формирование его среды, она охватывает любую деятельность человека (Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская).

Третий шаг, который необходимо проделать, когда мы занимаемся инноватикой в части использования зарубежного опыта, – это сличение культурных и ментальных сред, в которых осуществляется образователь-

⁴ Здесь мы обыгрываем слова известного естествоиспытателя, основателя эмбриологии К. Бэра, сказанные им в одной из бесед: «в России только сеют, а жатвы не собирают» [см.: Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г. Очерки истории русской философии. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та. 1991. 592 с.].

ный процесс страны (стран) «донора» и страны (стран) «реципиента». Здесь вновь сошлемся на идиографическую, *ценностную*, природу педагогики и образования. Данная установка опирается не только на идеи неокантианской гносеологии, но и на концепцию уникальности культур и цивилизаций и органического понимания общества (Н.Я. Данилевский, А. Тойнби, Т. Шпенглер). В то же время подчеркнем, что это не является препятствием для осуществления здоровой инновационной деятельности в педагогике и образовании посредством внешних приобретений. Напротив, именно такой подход, учитывающий всю сложность проблемы, способствует успеху в этом деле. Образовательные организмы не редуцируемы друг к другу как целостные феномены, однако могут вполне комфортно сотрудничать в частных направлениях – организационных, содержательных, технологических. Одним из условий позитивного сотрудничества образовательных систем может стать опора в этом процессе на эвристический инструментарий органической парадигмы диалога педагогических культур. Это позволяет избежать практики поглощения одних педагогических культур другими и достигать того положения, при котором осуществляется процесс нахождения общих точек соприкосновения между ними и вследствие этого их взаимоуподобления и взаимообогащения [276, с. 399-425].

Особенное в педагогической культуре

1. *Особенности педагогической культуры как разновидности общей культуры.* По свидетельству В.Л. Бенина, понятие «педагогическая культура» одним из первых применил в отечественной педагогике Г.Н. Волков, определивший педагогическую культуру как среду «материальной и духовной культуры народа, которая непосредственно связана с воспитанием детей» [53, с. 172]. Не трудно увидеть в этом определении «этнологический след». Здесь необходимо напомнить, что Г.Н. Волков – известный специалист по этнопедагогике, перу которого принадлежат труды, посвященные народной педагогике [52; 53]. Нельзя не заметить несколько суженное представленное о педагогической культуре: автор связывает ее с воспитанием детей. Тогда как педагогика в целом и педагогическая культура в частности не ограничиваются данной деятельностью, а охватывают весь комплекс проблем, связанных с воспитанием человека в целом независимо от его возраста. Вместе с тем также трудно не увидеть схожесть приведенного определения педагогической культуры с определениями культуры вообще в части включения в обоих случаях в объем характеризуемых понятий составляющих духовной и материальной культуры. Г.Н. Волков

при этом акцентирует внимание на ее среде, что совершенно справедливо. Тем самым автор педагогизирует культуру: воспитывает культурное окружение, образуемое из культурных артефактов различной природы – предметно-вещественной, коммуникативной, нравственной и т.д.

Активно использует понятие педагогической культуры А.В. Барабанщиков. Основными слагаемыми ее он считал:

- педагогическую направленность (система специфических профессиональных отношений, взглядов, убеждений);
- психолого-педагогическую эрудицию;
- гармонию развитых интеллектуальных и нравственных качеств;
- высокое педагогическое мастерство и организованность в повседневной деятельности;
- умение продуктивно сочетать учебно-воспитательную и научно-исследовательскую работу;
- совокупность личностных качеств педагога (одухотворенность, способность работать целеустремленно, с перспективой и полной отдачей, открытость, дружелюбность, готовность к совместной работе);
- педагогически направленное поведение и общение;
- постоянную устремленность к самосовершенствованию [13].

Как видим, здесь уже речь идет не об этнопедагогике, а о субъективной культуре – о культуре носителя педагогической культуры, субъекта педагогической деятельности.

Н.Б. Крылова при анализе педагогической культуры применяет многоуровневый подход. С ее точки зрения, педагогическая культура на макроуровне выступает как часть общей культуры, представленной в сознании людей в виде ценностей, норм и традиций воспитания; на мезоуровне – как совокупность представлений в общественном сознании в конкретно-исторических и социально-культурных условиях процессов обучения и воспитания и их особенностей; на микроуровне – как конкретная система нравственных, психологических и технологических позиций, свойственная определенному профессиональному педагогическому сообществу; на личностном уровне – как педагогическая культура профессионала-педагога [139, с. 146].

Е.В. Бондаревская, со своей стороны дает описание ряда подходов к определению педагогической культуры, которая исследователями, с ее точки зрения, понимается:

- как часть общечеловеческой культуры, имеющая своим содержанием мировой педагогический опыт, как смена культурных эпох и соответ-

ствующим им педагогическим цивилизациям, как история педагогической науки и образования, как смена образовательных парадигм;

– как социальное явление, выражающее особенности межпоколенного и педагогического взаимодействия и средств педагогизации образовательной среды, ее носителей и творцов – педагогов, родителей и т.д.;

– как сущностная характеристика среды, уклада жизни, особенностей педагогической системы, как процесс ее движения к новому качественному состоянию;

– как проявление сущностных свойств личности, профессиональной деятельности и общения учителя [34].

Сама Е.В. Бондаревская рассматривает педагогическую культуру как «часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлены духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности» [41, с. 172].

В настоящее время исследователями в рамках культурно-педагогических исследований стал активно использоваться термин «культурно-педагогическая среда» [101; 139; 285]. И это справедливо. Средовой подход как нигде лучше может проявить себя в исследовании и проведении в жизнь идей культуросообразного воспитания. Ведь под культурно-педагогической средой понимают устойчивую «совокупность культурных, педагогических и личностных элементов, в которой ... взаимодействуют субъекты... осваивающие духовную и материальную культуру» [135, с. 13].

Особенности культурно-образовательного окружения оказывают самое непосредственное влияние на особенности развития и поведения воспитанников. И есть основания соглашаться с мнением, связывающим проектирование культурной педагогической среды и эффективность развития образовательных учреждений [106]. Для нас представляет особый интерес попытка охарактеризовать культурно-педагогическую среду на трех уровнях – общем, особенном и единичном.

«Культурная среда в целом» определяется как пространство жизнедеятельности людей – освоенное или неосвоенное окружающее человека пространство, предметное и знаковое, ценностное для него и нейтральное. В это пространство входят: макросреда, непосредственное социокультурное поле общения, микросреда, где личность активно действует и реализует себя как субъект культуры и выбирает наиболее значимый материал для

самообразования и самостроительства [139; 285]. В свою очередь **культурная педагогическая среда** – это многомерное пространство, адекватное современным потребностям подрастающего поколения и соответствующее тенденциям развития современной культуры, экономики, производства и технологий. На единичном уровне дается характеристика **культурной среды гимназии** как сферы развития тех сторон жизни личности, которая помогает ей раскрыть во всей полноте свои потенциальные возможности в условиях функционирования конкретной гимназии [285].

Глубокий и всесторонний анализ категории педагогической культуры проделан в монографии В.Л. Бенина «Педагогическая культурология» [23]. Ему принадлежит определение педагогической культуры, обладающее оптимальной степенью педагогизированности, адекватно выражающее, на наш взгляд, сущность этого понятия. Педагогическую культуру он определяет как «интегративную характеристику педагогического процесса, включающую единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому» [Там же, с. 83].

Данная характеристика позволяет нам подвести под понятие «педагогическая культура» особенности жизнедеятельности горнозаводских школ Урала как социально-образовательных институтов. Но здесь возникает вопрос: в какой мере эти особенности соотносятся с характеристиками русской педагогической культуры. А прежде чем ответить на заданный вопрос, необходимо выяснить, во-первых, возможность существования такой культуры, во-вторых, определить некоторые признаки, раскрывающие ее сущность. То есть встает проблема соотношения общего, особенного и единичного в педагогической культуре. Выше продемонстрированный материал вместе с новыми данными поможет нам хотя бы в первом приближении определиться с этими понятиями и явлениями.

2. Особенности педагогической культуры как разновидности национальной культуры.

Человеческий мир так устроен, что в одинаковой мере интернационален и национален. Это касается, как мы уже убедились выше, и культуры, в том числе педагогической культуры. Знаменательно, что Г.Н. Волков дал свою характеристику педагогической культуре в своей работе, посвященной проблемам чувашской педагогики [52; 53], Н.Ю. Мукаева предметом исследования выбирает традиционную педагогическую культуру калмыков [166].

Н.Н. Макарецва рассматривает духовные ценности русской народной педагогической культуры [153], Г.В. Мухаметзянова и Р.А Низамов исследуют педагогическую культуру татарского народа [167] и т.д. О чём это свидетельствует? О том, что педагогическая культура глубоко национальна. Она плоть от плоти своей культурной доминанты – культуры народа, кому принадлежит данная педагогическая культура. Действительно, еще раз вспомним, культура всегда национальна.

Нетрудно увидеть и две ипостаси национальной педагогической культуры – этническую (народную) педагогику и национальную в собственном смысле слова. В первом случае упор делается на историко-этнографических моментах педагогики. Здесь можно говорить о народной педагогике – «воспитательных традициях конкретной этнической группы» [141]. Во втором случае речь идет о целостной системе национального образования, создаваемой зачастую как этнический или даже национально-государственный синтез. В своей знаменитой книге «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» С.И. Гессен писал: «... национальное образование выдается как бы за монополию консервативных кругов». С другой стороны, оно «выдвигается радикальными учительскими кругами в своем требовании «национальной» школы (украинской, татарской и т. д.), совпадающими с политическими защитниками прав угнетенной национальности и обосновывающими свое требование началами свободы и права». С одной стороны, – писал далее он, – о национальном образовании «говорят Робеспьер и Лепелетье, идеологи неделимого и единого отечества, враги всякого федерализма; с другой стороны, о национальном образовании говорят ... представители федерального принципа...» [70, с. 332].

Однако в любом случае каждая уважающая себя нация (народ, народность, племя и т.д.) при воспитании подрастающего поколения, прежде всего, исходит из своих традиционных ценностей. Поэтому есть японская школа и японское воспитание, немецкая школа и немецкое воспитание, татарская школа и татарское воспитание и т. д. В любом немаргинальном сообществе действует принцип, сформулированный немецким социологом К. Мангеймом: образование *формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества* [см.: 96, с. 61]. Иначе говоря, личность в ходе воспитания впитывает в себя определенные ценности определенного сообщества. Так, американцы воспитывают отнюдь не общечеловека, а стопроцентного американца. Как указывают солидные исследователи, в прагматистской системе образования все подчинено еди-

номыслию. Если такого нет, то «остается применить испытанный способ создания единственного мнения в стране – всеобщее избиение всех, кто не мыслит должным образом» [23, с. 232].

Вообще надо признать: американцы прекрасно осознают национальную направленность образования. Это над нами довлеет специфически понимаемая концепция личностно ориентированного образования, в основе которой лежит некая абстрактная личность без рода и племени, вне времени и пространства. Не вдаваясь глубоко в тонкости диалектики отношений общего и особенного в развитии человека, личностного и общественного, мы исходным пунктом и конечным результатом своей образовательной деятельности объявили такую личность. Но абстрактная самодостаточная личность – это фикция, придуманная кабинетными учеными для подтверждения очередных конъюнктурных идей. «Методологическая сердцевина вопроса в том и состоит, – указывает наш выдающийся современник В. П. Зинченко, – что субъект не живет в мире вещей и событий самих по себе, как предполагает абстракция изолированного робинзонадного существования человека». Онтология «человеческого бытия в мире исходит из того факта, что мы нигде, кроме наших абстракций, не находим человека до и вне мира, вне реальной и действенной связи его с объективной действительностью» [100, с. 12]. Об этом же говорит основоположник педагогической прагматики великий Дж. Дьюи, который без обиняков, откровенно пишет: чтобы быть действительным членом социальной группы, *необходимо присоединиться к мнению других и действовать так, как действуют другие*. Для Дж. Дьюи вообще не приемлем метафизический дуализм общества (государства) и индивида (в скобках заметим, с таким тщанием возделываемый у нас сегодня). В своих рассуждениях ученый доходит до культивирования *единых демократических желаний* [91; 92].

Американцы, будучи весьма «продвинутыми» социальными инженерами, прекрасно осознают: а) образование – это святая святых государства, б) образование – важнейшая составляющая национальной безопасности. «Если бы качество образования диктовалось нам другой нацией – говорилось в докладе «Национальный риск», подготовленном в свое время для слушания в американском Конгрессе, – это рассматривалось бы как военное действие» [12, с. 7]. К сожалению, подобного рода выводы для нас мало что значат, вернее, ничего не значат. И уж вовсе не берем в расчет положение о том, что «образование – один из наиболее мощных видов ору-

жия, изобретенных человечеством, чтобы победить своих врагов и увековечить свой образ жизни» [286, с. 21].

Существование национальных педагогических культур определяется рядом онтологических и эвристических оснований. Укажем на некоторые из них. Важнейшей онтологической основой наличия национальных педагогических культур является «несходство этносов» (Л.Н. Гумилёв) [85]. Каждый этнос обладает «стереотипом поведения», всякие отклонения от него люди на уровне обыденного сознания понимают как просто непохожесть на себя. Однако отличия между этносами более серьезны, чем кажется на первый взгляд. Незнание обычаев других этносов порой оборачивается трагедиями. В работах Л.Н. Гумилёва приводится множество примеров разительных отличий между этносами [78; 79]. Иногда эти отличия приводят к трагическим последствиям. Так, австралийские аборигены убили белого, закурившего сигарету, сочтя его духом, имеющим в теле огонь. Другого пронзили копьем за то, что он вынул из кармана часы и взглянул на солнце. Аборигены решили, что он носит в кармане солнце. А за подобными недоразумениями следовали карательные экспедиции, приводившие к истреблению целых племен. Объяснение этому лежит в глубинных толщах исторического развития народов. Как человек имеет свою неповторимую биографию, так и каждый народ имеет свою судьбу. Каждый народ, как и всякая личность, имеет траекторию своего *личностного* развития, которая задается его определенными генотипическими особенностями и обуславливается внешними факторами. Поэтому «русский крестьянин реагирует на свои чувственные опыты не так, как туземец-австралиец. Реакции образованного китайца и образованного американца оказываются совершенно различными» [192, с. 162].

Культурно-этнические отличия настолько глубоки и «прилипчивы», что даже в так называемых культурных (общечеловеческих) универсалиях они проявляют себя в тех или иных комбинациях. Это хорошо видно из следующей цитаты: «Мы все время говорим о различиях между **культурами**, но исследователи пытаются выделить и культурные универсалии, т.е. черты культуры, свойственные всем народам. Например, повсюду на Земле в той или иной форме существуют религиозные обряды, совместный труд, танцы, образование, спорт, приветствия и многое другое. Но дело в том, что формы проявления этих культурных универсалий могут сильно различаться: приветствуя друг друга, люди в разных культурах пожимают руки, целуются, трутся носами или ложатся ничком на землю» [229, с. 28].

Но в какой мере мы правы, когда выводим культурные различия и, соответственно, культурно-образовательные, из «несходства этносов»? Здесь мы вновь обратимся за консультацией к специалисту в области этнопсихологии Т.Г. Стефаненко. Не закрывая глаза на сложность вопроса, а, напротив, отталкиваясь от неё, исследовательница замечает, что для многих, «границы культуры и этноса не идентичны» и для этого имеются определенные фактологические основания: с одной стороны, «одинаковые элементы культуры можно обнаружить у разных народов», с другой, – «каждый этнос может включать очень непохожие элементы культуры». Это касается и русских, живущих в различных регионах и довольно заметно различающихся в своих жилищах, костюмах, песнях, танцах. Однако это не смущает автора. Она, защищая идею единства русской культуры, на наш взгляд, дает достойный ответ. «На это, – замечает Т.Г. Стефаненко, – можно ответить, что культура – не набор, а система определенным образом взаимосвязанных элементов. Мы не можем найти двух разных этносов с абсолютно одинаковыми культурами. А наличие нескольких субкультур в русской культуре – кстати сказать, различия между которыми значительно сглажены в настоящее время, – не отрицает существования единой культуры русского народа» [Там же, с. 29].

Ход суждений логично подводит к выводу, что в основе национального воспитания лежит уважение традиций, отчуждение от которых К. Лоренц назвал одним из «восьми грехов человечества» [9, с. 39-53]. Такого рода отчуждение своим следствием имеет потерю индивидом своего национального «лица», превращение его в «вощичек, из которого можно вылепить ... человека, общечеловека всемирного, гомункула – стоит только приложить плоды европейской цивилизации» [93, с. 79]. Происходит процесс, который можно обозначить как ментальную редукцию. Осуществляемая в условиях воспитательной деятельности, ментальная редукция способствует формированию субъекта, для которого «все позволено»: он свободен от императивов морали, уходящих своими корнями в толщи исторического опыта народной жизни. Ментальная редукция ведет к «вытеснению» традиционного и национального в глубины подсознания человека. Подавление чувства «инстинктивного и духовного» (И.А. Ильин) национализма создает условия для появления у субъекта состояния социально-психологического невроза. Его проявлениями могут стать «выбросы» в виде суррогатов национального самосознания – национальной ненависти, вражды, ксенофобии... Разрушение традиций угрожает существованию

общества и отдельного человека. Об этом ясно и недвусмысленно свидетельствуют следующие высказывания:

1. Если мы неразумно разрушаем до основания фундамент прошлого, то мы утверждаем никчемность и пустоту прожитой жизни и таким образом уничтожаем будущее. Это аборт будущего. От этой жестокой операции не родится Новая эпоха, погибнет и мать в руках неумелых и ультра-решительных эскулапов (Ю. Бондарев).

2. Человек без памяти прошлого, поставленный перед необходимостью заново определить свое место в мире, человек, лишенный исторического опыта своего народа и других народов, оказывается вне исторической перспективы и способен жить только сегодняшним днем (Ч. Айтматов).

3. Все подчинено закону непрерывности, и то, что совершенно оторвано и обособленно от предшествующего пропастью, принадлежит миру пустых призраков (И. Кант).

Приведенные суждения принадлежат представителям трех различных национальностей, ментальностей и культур. Но их объединяет одна общая мысль – уважение к традициям. Однако уважение традиций не данное от природы качество. Оно задается соответствующей средой и воспитанием. Следовательно, нужно признать необходимость воспитания подобного качества. А это в первую очередь достигается правильно поставленным процессом **национально ориентированного воспитания**, которое должно учитывать *особенности времени и места обитания воспитанника* (А. Дистервег). Оно должно рассматривать личность не только как индивидуально-психологическую данность, но и как ментального субъекта, пропитанного духом особой среды проживания, порожденной духовно-материальной деятельностью народа, к которому принадлежит эта личность. Причем, такая среда органически включает в себя все три измерения времени – прошлое, настоящее, будущее.

Вкратце остановимся на некоторых эвристических основаниях национальной педагогической культуры. Одной из них является философия истории и культуры И.Г. Гердера [67]. Он вплотную приблизился к современному пониманию культуры как совокупности материальных и духовных ценностей. Культура для него не нечто доступное только для избранных, а составляющие и продукт человеческой деятельности: труд, наука, искусство, язык и т.д. Культура должна пронизывать все сферы общественной жизни, включая область воспитания. Автор активно использует в своих работах понятия «народный дух», «душа народа» и «народный харак-

тер», последовательно выступает за то, что каждый народ имеет свою культуру, свой «дух», свою «душу». На примере южнославянских и других народов он показывает своеобразие духовной культуры различных народов. Воспитание должно строиться, считал он, на фундаменте культуры своего народа (язык, история). Вместе с тем оно должно способствовать уважительному отношению к другим народам, знанию их культуры. При этом И.Г. Гердер отказывается от традиционного европоцентризма в понимании истории культуры, гуманизма. Эта история не замыкается рамками Европы, а распространяется, например, на Китай. Конфуций и Марк Аврелий в равной степени выступают представителями культуры и гуманизма.

И.Г. Гердер прекрасно понимал, насколько трудна задача раскрытия психических особенностей того или иного народа. Чтобы ее решить, надо жить с этим народом, изучать его во «включенном режиме»: «...надо жить одним чувством с нацией, чтобы ощутить хотя бы одну из ее склонностей» [Там же, с. 274]. Специфичные свойства нации проявляются в первую очередь в его мифах, сказаниях, песнях – продуктах устного народного творчества. Основываясь на этом постулате, он предпринял попытку дать описание свойств европейских народов. Например, в качестве положительных черт немецкого народа он называет мужественность, честность, правдивость, в качестве недостатков – осторожность, медлительность, неповоротливость и даже добросовестность. Славян он наделяет щедростью, гостеприимством, любовью «к сельской свободе» [Там же, с. 267]. Вместе с тем он наделяет славян и таким качеством, как покорность [см. также 229, с. 37].

Свой вклад в развитие национальной педагогики внес немецкий философ И.Г. Фихте (1762-1814). С.И. Гессен, анализируя «Речи к немецкой нации», произнесенные в Берлине, когда Германия переживала время французской оккупации, пишет, что по мысли Фихте, новая система образования не должна быть просто образованием, а должна стать *своеобразным немецким национальным образованием*. «Оно должно быть не наносным перенесением на немецкую почву иностранных влияний, а соответствовать духу немецкого народа, вытекать из его существа» [70, с. 336-337]. И хотя далее С.И. Гессен пытается доказать, «что национальное образование Фихте менее всего носит национальный характер в смысле ограничения образования исторически-традиционным «национальным содержанием» [Там же, с. 339], однако Фихте в своих «Речах», скорее всего, утверждает идею создания системы национального немецкого образования, а не, например, французского. Хотя бы потому, что оккупационная

ситуация требовала в первую очередь думать о своей стране, своем народе. И потому прав автор одного из учебников по истории педагогики, согласно которому «Фихте считал, что воспитание должно помочь немцам осознать себя единой нацией... что образование является прежде всего способом овладения национальной культурой и через нее – культурой общечеловеческой» [86, с. 228]. Что же касается положения С.И. Гессена о том, что для Фихте «свое» не есть нечто противоположное «чужому» [70, с. 339], то надо иметь в виду, что Фихте был диалектиком и, конечно же, осознавал относительный характер противоположностей. Кроме того, в концепции Фихте все же имели место тенденции превращения «чужого» в «свое» и «своего» в «чужое». Как пишет сам же С.И. Гессен, «подлинно национальный характер» у Фихте «заключается именно в том, что всё общечеловеческое он умеет делать «своим» [Там же]. Но отсюда возможны различные выводы. Например, принцип превращения «чужого» в «свое» можно трактовать как некое оправдание экспансионистской идеологии, которая в XX веке легла в основу нового миропорядка. Не случайно некоторые мыслители находили в «Речах» Фихте националистические и реакционные элементы. Со своей стороны, принцип превращения «своего» в «чужое» сегодня верой и правдой служит интересам однополярного мира.

К рассматриваемым эвристическим основаниям можно отнести культурологический и культурогенетический подходы, о которых уже говорилось выше. К ним же причисляем идеи культуросообразности и народности. В соответствии с принципом культуросообразности «при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек и предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова...» [110, с. 88].

Единичное в педагогической культуре

Единичное в нашем случае представлено русской педагогической культурой. Что такое русская педагогическая культура? В узком значении русская педагогическая культура, как правило, сводится к народной русской педагогике, где с наибольшей отчетливостью проявляется культурно-этническая специфика русской педагогической культуры. В таком контексте представлена, например, русская педагогическая культура в работе Н.Н. Макаревой «Духовные ценности русской народной педагогической культуры» [153]. В этом же контексте звучат слова о том, что «народная педагогическая культура башкир отличается от народной педагогической культуры украинцев» [23, с. 162].

В широком толковании под русской педагогической культурой, так или иначе, подразумевают всю отечественную педагогическую культуру. И тогда её особенности рассматриваются как особенности всей нашей российской педагогической культуры. При этом не вдаются в подробности, какая доля в российской педагогической культуре собственно русско-этнической культуры. В России исторически сложилось так, что русская культура, в том числе педагогическая, была и остается культурой не только этнических русских, но и всех народов, проживающих в России. Русская культура (русская педагогическая культура) всегда была предельно открытой системой. Она в равной мере была открыта для заимствований из других культур и для заимствований из неё самой другими культурами. В этом смысле русская культура в большой мере представляет собой синтез культур народов России. В то же время культуры народов России многое впитали в себя из русской культуры. Вообще в России процессы инкультурации (вхождение ребенка в свою культуру) и аккультурации (вхождение индивида в новую для него культуру) всегда протекали в теснейшем взаимодействии. Диалог культур совершался как процесс взаимоприобретения и взаимообогащения культур. Это давало полное право В.Н. Стоюнину в своей статье «Заметки о русской школе» под русской школой иметь в виду всю российскую школу, точно также К.Д. Ушинскому это делать в своей статье «О необходимости сделать русские школы русскими» [231; 253].

Нужно также подчеркнуть, что лексема «русский» в мире имеет широкое толкование: все, что касается Российского государства – его истории, культуры, политики, производства и, добавим, образования характеризуется как «русское». «Государственный» подход к идентификации русской педагогической культуры, по сути, в той или иной мере объединяет «узкую» и «широкую» интерпретацию русской педагогической культуры. В качестве примера здесь можно привести исследование О.Е. Костенко «Особенности становления российской профессиональной педагогической культуры» [135]. Особый интерес для нас представляет описание ею этапов становления педагогической культуры:

1. Дохристианская культура – культура общинного мироустройства, основанного на ценностях язычества и первобытного коллективизма.
2. XI – XVII века: становление религиозно-государственной педагогической культуры. Она в это время основывается главным образом на православных христианских ценностях. В то же время автором выделяется

три сектора русской педагогической культуры того времени: а) религиозно-христианский; б) варяжско-боярский, в) народно-педагогический.

3. XVIII – начало XX века: внедрение в российское общество в целом и педагогическую культуру в частности западноевропейских ценностей образования и культуры, процесс «европеизации русской народно-православной культуры» – происходит процесс, который мы бы охарактеризовали как процесс денационализации русского образования и воспитания.

4. XX век: советский период развития педагогической культуры. Автор анализируемой работы делит этот период как бы на две части – 20-е годы и после. В 20-е годы, по её словам, педагогическая культура сохраняла дореволюционные основы народной педагогической культуры, и ей были свойственны самостоятельность, инициатива и самостоятельность учащихся. Кроме того, развивались коллективные формы жизнедеятельности, творчество педагогов, школьное самоуправление, опора на учеников и родителей, развитие способностей. После 20-х годов содержание педагогической культуры «определялось и регулировалось государством в зависимости от целей на каждом этапе коммунистического строительства». Главная задача этой культуры состояла в том, «чтобы формировать коммунистическое мировоззрение учащихся, вооружить их знаниями и учебными навыками, необходимыми для коммунистического воспитания». Одним из главных показателей этой культуры является стандартизация всей учебно-воспитательной работы.

5. Постсоветский период: закладка базовых ценностей образования XXI века. Причем, судя по контексту, самой базовой ценностью педагогической культуры XXI века является её «направленность на трансляцию не только общенациональных, но и общечеловеческих культурных ценностей». От себя заметим, это не такая уж большая новинка. Сам автор не отрицает: европеизация (а европейская культура вкуче с американской, которая также выросла на дрожжах европейской культуры для нас, отъявленных европоцентристов, – это, собственно, и есть общечеловеческая культура) нашей культуры – явление многовековое [Там же, с. 14-19].

6. В рассмотренной работе имеют место и другие дискуссионные моменты. Но в ней много позитивного. Самое главное – в ней предпринята попытка конституирования российской (по сути русской) педагогической культуры и её истории как предмета исследования. С опорой на материалы рассмотренной работы, а также на предшествующий материал нашего собственного исследования можно констатировать: в предельно широком по-

нимании русская педагогическая **культура** представляет собой совокупность ментальных, интеллектуальных и материальных ценностей и средств, обеспечивающих сохранение качественной определенности российского образования. Помимо этого, автору работы «Особенности становления российской профессиональной педагогической культуры» удалось выявить ряд черт этой культуры – религиозность, демократичность (народность), поликультурность, коллективистичность, государственность и др. В.Э. Штейнберг в число традиций отечественного образования включает прагматизм, социальную направленность, участие общественности в обсуждении проблем развития образования и его трансформациях, фундаментальность образования [284, с. 134].

Даже если будем рассматривать русскую педагогическую культуру как дериват этнической составляющей русской культуры мы всё равно должны осознавать необходимость развития русской педагогической культуры и предпринимать шаги в сторону её развития. Сегодня происходят процессы бурного роста национально-педагогического самосознания в нашей стране – татарского, чувашского, мордовского и т.д. Это прекрасно. Но в России более 80% населения считает себя русскими. Простой логический расчет подсказывает: значит, и школы в ней в подавляющем большинстве должны быть русскими с соответствующим воспитанием. Разнообразие национальных школ в России радует. От этого только выиграет в целом наша школа. Но не само разнообразие красит букет, а правильное расположение цветов, где значительное место отводится гармонии и пропорциям. Без широко разветвленной сети русских национальных школ «русский букет» не просто будет выглядеть неполным, он вообще не состоится.

Горнозаводские школы являются составной частью русской педагогической культуры. Проведенный нами анализ особенностей горнозаводских школ показал, что практически все указанные выше показатели, так или иначе, проявляли себя в их деятельности. Горнозаводским школам свойственны также такие качества, как духовность, социальная ориентированность, пассионарность, прагматичность (практико-ориентированный характер), социально-профессиональная направленность, многопрофильность, непрерывность. Эти и некоторые другие характеристики горнозаводских школ, явившихся, по словам известного металлурга В.Е. Грумма-Гржимайло, «светочем» культуры на Урале будут рассмотрены нами в третьей главе.

Глава 3. Основные тенденции развития горнозаводских школ на Урале

3.1. Общность социально-культурных сред образования и производства на разных этапах развития горнозаводских школ

Отталкиваясь от подходов к периодизации и анализу истории становления горнозаводских школ на Урале (В.И. Будрин, Н.В. Нечаев, А.Н. Пятницкий и др.), можно выделить достаточно условно три основных этапа развития горнозаводских школ: первый этап (XVIII в.), второй этап (первая половина XIX века), третий этап (вторая половина XIX в. – начало XX века). При этом в данном параграфе и в главе целом будем опираться на источники, в которых рассматриваются проблемы развития горнозаводского образования [37; 38; 49; 51; 74; 117; 172-174; 230; 235-237; 251; 278; 280; 282; 216; 220], вопросы истории уральского образования в целом [21; 169; 188; 215] и профессионально-технического образования [44; 50; 94; 155; 187], посвященных истории развития горнозаводской промышленности Урала и истории Урала в целом [1; 3; 11; 40; 55; 58; 75; 82; 115; 125; 126; 158-161; 175; 176; 182; 195; 203].

Первый этап развития горнозаводских школ (XVIII в.). Историки до сих пор не пришли к единому мнению по вопросу о времени появления первой горнозаводской школы. По одной версии она была открыта 6 декабря 1709 г. на территории Невьянского завода самим Никитой Демидовым и только через 15 лет – в Кунгуре, Алапаевске, Уктусе. Это позиция обосновывается тем, что в марте 1702 года Никите Демидову было передано царское предписание, согласно которому « ... Никита должен искать такова всякому литому и кованому железу умножения, чтобы ... Московскому государству было мочно, и стараться, чтобы русские люди тем мастерством были изучены, дабы то дело в Московском государстве было прочно» [169, с. 7]. Как видим, с самого начала задается политика тесного увязывания социокультурных, производственных и педагогических задач. Еще более отчетливо это прослеживается в требовании Петра I, высказанном в «Памяти Никите Демидову»: «построить у церкви «деткам школы», а также «работников добрых и смышленных тому делу у домен и у молотов и руд и угольного жжения учить, чтобы и впредь за оскудением людей остановки и никаких вредительных причин не учинялось» [191, с. 31-33]. Здесь отчетливо проявляется социокультурный фон деятельности горнозаводских школ.

Заданная Петром I социокультурно-производственно-педагогическая линия находит полную поддержку у первого начальника уральских горных заводов – Василия Никитича Татищева, отправившегося на Урал в 1720 году с целью «заняться разведкой серебряной и медной руды и строительством заводов для переработки ее». Еще с дороги на Урал, обдумывая план своих будущих действий по строительству заводов на Урале, он пишет в Берг-коллегию о необходимости обучения детей различных сословий «горным делам». Для В.Н. Татищева был очевиден взаимозависимый характер производственных и образовательных процессов. Без грамотных квалифицированных кадров нельзя было и думать о промышленном прогрессе. Доводы В.Н. Татищева оказались настолько убедительными, что Берг-коллегия почти слово в слово повторила в своем ответе его предложения: *набрать в школу подъяческих детей, церковников и молодых разночинцев и обучать их цифири, геометрии и горным делам*. Тем самым, наряду с задачами строительства и развития горнозаводских предприятий ставилась уникальная по тем временам цель создания системы образования, которая бы наравне со «школьными», общеобразовательными, задачами решала вопросы производственные – обеспечение зарождавшихся предприятий горнорудной промышленности необходимыми специалистами. Причем даже общеобразовательная составляющая содержания обучения должна была «работать» на удовлетворение производственных потребностей. Поэтому «цифирные» и «словесные» школы, открытые по Указу Петра I, в условиях горнозаводского Урала превратились в ведомственные заводские школы, непосредственно удовлетворяющие запросы горнозаводского производства. Но эти ведомственные школы не ограничивали свою деятельность выполнением заказов чисто производственного характера. Помимо своей образовательной и производственной функций они решали задачи создания и укрепления единой социокультурной среды, формируемой образовательными учреждениями, заводом и церковью. Прибыв на место, В.Н. Татищев, ознакомившись с состоянием рудников и заводов, решил доложить Берг-коллегии «о малости мастеров и просить о присылке оных» [172, с. 45]. Также он просил об оставлении на Урале 30 дворянских детей, которые должны были по указу Петра I обучаться в Морской академии Петербурга. В.Н. Татищев намеревался обучить этих молодых дворян на месте горному делу. Берг-коллегия не возражала. Опираясь на это, В.Н. Татищев решил не медлить с открытием школ в городе Кунгуре, на Уктусском и Алапаевском заводах (1721 г.). Начатую деятель-

ность по созданию горнозаводских школ продолжил В.И. Генин, сменивший на время В.Н. Татищева. Он непосредственно продолжил дело своего предшественника – им был издан обширный наказ практически без изменений комиссару уктусских, алапаевских и каменных заводов, составленный еще В.Н. Татищевым. В Наказе предусматривалось построение в Екатеринбурге двух больших изб для школы. Сказано – сделано. В 1723 году арифметическая школа из Уктуса была переведена в Екатеринбург. С возвращением В.Н. Татищева на Урал в 1734 году развитие горнозаводских школ получает новый импульс. Пересматриваются штаты казенных заводов, предусматривавшие увеличение количества школ, учителей, учеников и ассигнования казны. Новые штаты позволили создавать школы при многих заводах, была расширена Екатеринбургская школа. Снова факт тесной интеграции педагогических и производственных факторов. Пересматриваются заводские штаты, а вместе с этим решаются школьные проблемы в едином узле. Штаты предусматривали увеличение числа школ, учителей, учеников.

В результате всех этих мероприятий углублялась профилизация школ. Они разделялись на словесную, арифметическую, знаменную, латинскую, немецкую. Большое внимание уделяется в то время оснащению школ через Академию наук необходимой учебной литературой. Создавая школы, Татищев предполагал использовать и другие формы обучения молодежи. Практиковалось ученичество в цехах предприятий. Плоды такой деятельности сказались и в повышении качества мастеровых работников, и в количестве учащихся. К 1737 году в школах при заводах было около 654 человека. В 40–х гг. XVIII века профессиональные школы существовали уже при всех крупных казенных заводах. В сентябре 1742 г. в ведении Правления заводов было 11 школ. В них обучалось 540 школьников. Выпускники горнозаводских школ, особенно выделялась Екатеринбургская, зарекомендовали себя хорошо подготовленными специалистами: их охотно брали на различные заводы и рудники.

В середине XVIII века на Урале открылась первая школа при частном заводе. В 1750 г., когда завод перешел в руки Никиты Акинфиевича Демидова – внука Никиты Демидова, была организована школа для служительских детей. Штат главной конторы Нижне-Тагильского завода в 1764 г. был увеличен, и в него добавлен *«учитель арифметики, геометрии и прочего»*. В 1766 г. в школе было 30 учеников; готовила она конторский

и технический персонал. По распоряжению владельца завода из Москвы и Петербурга для этой школы присылали книги и учебные пособия.

Со второй половины XVIII столетия в связи с передачей казенных заводов в частные владения и замедлением темпов строительства новых заводов, положение горнозаводских школ Урала ухудшилась. Правительство Екатерины II предприняло попытку создания единой системы народного образования в стране. Екатерина Посновала в 1773 году первое высшее горное заведение, преобразованное впоследствии в Петербургский горный институт. Специальной комиссией были разработаны основные положения, законы о народном образовании, но длительное время они работали не в полную силу. Число школ значительно сократилось. Они плохо обеспечивались преподавателями, имели скудные средства и неудовлетворительно оснащались учебными пособиями. Проведение в конце XVIII в. школьной реформы и создание единой системы общего образования в России привело к ухудшению положения горнозаводских школ, особенно после того, как все горное ведомство было передано в ведение Министерства финансов. В 1786 г. был принят *«Устав народных училищ»*, который предусматривал два типа училищ: главные и малые училища. В каждом губернском городе создавалось главное народное училище, состоящее из четырех разрядов (классов). Ученики первого класса обучались чтению, письму, устному и письменному счёту, священной истории и катехизису. Во втором классе изучался катехизис, читалась специально выпущенная книга *«О должностях человека и гражданина»*, а также обучали арифметике, грамматике, чистописанию и рисованию. В третьем – читалось евангелие, повторялся катехизис, вторая часть арифметики, всеобщая история, география (Европа и Россия), грамматика и рисование. В четвертом (два года) – изучались: всеобщая география, геометрия, механика, физика, естественная история, архитектура. Как видно из перечня изучаемых дисциплин, школа давала общее образование, начиная с норм поведения в обществе, заканчивая дисциплинами, развивающими общий кругозор учащихся и приобщая их к жизни в обществе. В уездных городах открывались малые училища; обучали в них тем же предметам, что и в первом и втором классах главных народных училищ. Школьная реформа также коснулась и горнозаводских школ, т.к. с 1775 г. началась административная реформа в России. Российская Империя была поделена на губернии и наместничества. Урал в 1781 г. был разделен на два наместничества – Пермское и Уфимское. Екатеринбург и Оренбург входили в эти наместничества в ка-

честве центров губерний, остальные старые города стали уездными центрами. Кроме школ в уездных городах, действовали горные школы: при Берёзовском, Нижнетагильском, Невьянском, Кыштымском, Каслинском, Полевском, Нязепетровском, Нытвенском заводах. Итак, в XVIII веке на Урале сложилась довольно стройная система горнозаводского образования, с самого начала интегрировавшая в себе элементы общего и профессионального образования: специальное и общее развитие человека связывались в единый образовательный узел. Можно выделить четыре типа школ этой системы: а) начальная (словесная) школа, где ведущими предметами значились грамота, чтение, письмо, пение; б) школа повышенного типа, в которой преподавались арифметика, геометрия, тригонометрия, черчение, основы горнозаводской деятельности; в) немецкая школа, где немецкий язык сопрягался с физикой, механикой, техникой; г) латинская школа, в учебном процессе которой центральное место занимал латинский язык: учащихся учили не только читать и переводить латинский текст, но и говорить на латинском языке.

Второй этап (первая половина XIX века). Быстрое развитие промышленного производства в XIX веке поставило задачу подготовки специалистов для работы в различных областях хозяйства. Появление новой техники, фабричного производства требовали специалистов, которые могли бы не только управлять техникой, но и изготавливать, совершенствовать её, руководить промышленными предприятиями. Всё это требовало более организованной, целенаправленной подготовки отечественных специалистов. К концу XVIII – нач. XIX веков на Урале действовали почти 200 железоделательных заводов и заводов по производству меди, что требовало большое количество подготовленных рабочих и служащих. Возникла необходимость в изменении подхода к подготовке специалистов. Но, в противовес этому, заботы правительства о профессиональном образовании с начала и до второй половины XIX в. зачастую ограничивались лишь поощрением усилий частных лиц и общественных организаций в создании и содержании средних и низших специальных учебных заведений. Как правило, правительство открывало такие специальные учебные заведения только в том случае, если городские общества или отдельные лица обязывались финансировать их. Лишь в редких случаях средние специальные учебные заведения получали субсидии от государственного казначейства. Всё это отразилось на горнозаводских школах. Восстановленная в 1801 г. Берг-коллегия представила в Сенат свои предложения об усилении руко-

водства горными заводами. Предложения были приняты Сенатом, и на Урале вместо Правления заводов были созданы три главных горных начальства: Екатеринбургское, Гороблагодатское и Пермское. При каждом горном начальстве предполагалось организовать школу.

В это время разрабатывался план реорганизации центральных правительственных учреждений. В 1802 г. вместо коллегии были созданы восемь министерств. Вновь образованное Министерство народного просвещения в 1803 г. опубликовало *«Предварительные правила народного просвещения»*, которые в 1804 г. вошли в *«Устав университетов»* и в *«Устав учебных заведений, подведомственных университетам»*. В этих уставах была сделана попытка создать новую систему учебных заведений Российской империи – от начальных школ до университета и определить содержание образования в них. Школьный устав 1804 г. предусматривал три типа училищ: приходское с одногодичным курсом, уездное – двухклассное, гимназия – с четырьмя годами обучения. Перерабатывались и составлялись новые учебные планы и программы обучения. Учебные планы горнозаводских уездных школ содержали предметы: чтение, чистописание, арифметика, грамматика, краткая священная история, обязанности человека и гражданина, кроме общеобразовательных предметов учащиеся, достигшие 12 лет, *«смотря по силам и желанию»* обучались: столярному делу, формовке моделей с отливкой чугуна, ковке железа и т.д. – за работу в мастерских они получали жалование. Окончившие школу, или выбывшие из неё до окончания курса определялись в соответствующую горную службу.

Главные горные школы учреждались при заводах и приравнивались к гимназии, здесь сосредотачивалась главная заводская деятельность. Эти школы давали хорошее общее образование и специальную, профессиональную подготовку для работы в металлургической и горной промышленности, а также для поступления в Горный кадетский корпус. В учебный план этих учебных заведений входили следующие предметы: «высшая арифметика», то есть алгебра, геометрия, тригонометрия, черчение и рисование, сокращенная физика, основания гидравлики и механики, основания химии с применением последней к металлургии, основания металлургии, основы минералогии, горное искусство, французский, немецкий и латинский языки, география и история, горное «правоведение», горное и заводское делопроизводство, горная бухгалтерия. Выпускники главных горных школ имели хорошую специальную подготовку и использовались для ра-

боты на технических и инженерных должностях. Александр I в июле 1806 года утвердил штаты горнозаводских главных и малых школ, разработанных Министерством финансов. В соответствии с этими штатами при каждой главной школе должна быть малая заводская школа, подобная школам при заводах.

Позднее на Урале сложились три типа горнозаводских школ при заводах и рудниках: заводские школы, горные училища, окружные училища. Заводские школы предназначались для детей «нижних чинов горного ведомства». В этих школах изучались предметы: закон божий, арифметика, черчение, чистописание, чтение, знакомство с главнейшими горными породами и заводской продукцией. Первая такая школа была открыта еще в 1798 году при Нижне-Исетском заводе. В последующие годы были открыты школы при Юговском, Кушвинском, Богословском, Мотовилихинском, Березовском, Пышминском, Нижнетуринском, Каменском, Баранчинском, Верхотурском, Артинском, Верхнебаранчинском заводах, Фроловском, Туринском рудниках и в Дедюхине. В этих школах было 2161 ученик и 71 учитель. Школы этого типа открывались вплоть до 1849 года. С 1817 года стали открываться горные училища. Учебные планы и программы их мало чем отличались от заводских школ, срок обучения был двухгодичный. Более высоким типом школ по сравнению с заводскими и горными училищами были окружные школы. Они были открыты в городах Златоусте и Екатеринбурге, а также при заводах Воткинском, Богословском и Гороблагодатском. В эти училища принимались дети, имеющие знания за курс элементарной школы.

Все эти школы сыграли огромную роль в подготовке квалифицированных рабочих для горно-металлургической промышленности. На Урале к 1834 г. остались только заводские школы. В 1831 году из Перми было переведено в Екатеринбург Горное управление, которое стало называться Уральским. Это привлекло большее внимание горного начальства к екатеринбургской школе. Особое место среди горных училищ того времени занимало Уральское горное училище. Возникшее в 20-х годах XVIII века как Екатеринбургская горнозаводская школа, оно в 1847 году было преобразовано в горное училище, получило наименование Уральского горного училища.

В первые годы XIX века школы всех ведомств были переданы под наблюдение Министерства народного просвещения. В 1837 г. было приказано, чтобы в училищах, куда «допускаются лица всех состояний, круг наук словесных был приведен в меру училищ приходских и уездных». В

том же году были разработаны программы преподавания в учебных заведениях этого ведомства. В мае 1847 года было утверждено положение «*О штатах Главного правления Уральских горных казенных заводов Уральского хребта*». Этим положением была установлена следующая система горнотехнического образования на Урале:

1. Первоначальные или заводские школы в каждом заводском селении.
2. Окружные училища в каждом из шести заводских округов.
3. Уральское горное училище в Екатеринбурге для всех уральских горных заводов.

Задача Уральского горного и окружных училищ в «*Положении*» была определена следующим образом: «*Образовать для всех уральских заводов сведущих уставщиков, мастеров и наставников для заводских школ, а с тем вместе доставить детям недостаточных чиновников средства к образованию себя для службы горной*» [230, с. 40-41]. Срок обучения был установлен четырехгодичный, разделенный на два класса. Учебные предметы, преподававшиеся в училище, можно разделить на три группы: общеобразовательные предметы, специальные и практические занятия по специальности. В мае 1879 года было принято решение о передаче из горного ведомства в ведение Министерства народного просвещения окружных и заводских школ. В решении было сказано:

1. Окружные училища: Златоустовское, Гороблагодатское, Воткинское и Екатеринбургское, равно как и все горнозаводские мужские и женские школы в Екатеринбургском, Златоустовском, Гороблагодатском, Камовоткинском и Луганском горных округах, а также в Юговском, Олонецких, Пермских и Алагирских горных заводах передать по окончании истекающего учебного года из горного ведомства в ведение Министерства народного просвещения (далее – МНП).

2. Из зданий, занятых сими училищами и школами, передать в МНП только те, кои построены исключительно для школ; здания же лишь временно занимаемые этими учебными заведениями и заводам необходимые, оставить в ведении горного ведомства и помещение в них школ допустить также временно, впредь до приискания новых помещений МНП, по ближайшему о том соглашению местных горного и учебного начальства.

3. Из суммы, ассигнуемой ныне по смете Горного департамента на содержание передаваемых училищ и школ в размере 24533 р. 67 к., перевести в ст. 2. 11 сметы МНП ту часть, которая окажется на лицо ко времени передачи упомянутых учебных заведений.

4. Определение самого порядка передачи и срока, с которого таковая должна быть начата, предоставить взаимному соглашению МНП и Государственных Имуществ.

В стране осталось два средних горнопромышленных училища: Уральское горное училище и горнозаводское отделение при Пермском реальном училище. Низших горнопромышленных школ осталось только семь, а также восемь четырехлетних ремесленных школ, две школы ремесленных учеников и три учебно-показательные мастерские. Согласно опубликованным статистическим данным о низшем и среднем профессиональном образовании в 1910 году, доля горнозаводских учебных заведений от общего числа профессиональных школ составляла 0,29%, а доля учащихся горных школ (716 человек) от общего числа учащихся профессиональных школ (213860 человек), только 0,3%, т.е. идет процесс уменьшения числа горнозаводских школ, что непосредственно было связано с кризисом металлургической отрасли.

В первой четверти XIX столетия на Уральских заводах довольно ощутимо давали о себе знать стагнационные процессы в области промышленного развития. Это в свою очередь сказалось на развитии горнозаводских школ, многие из которых прекращали свое существование. Кризис в производстве вызвал кризисные явления в образовании. По словам В.И. Ленина, «то же самое крепостное право, которое помогло Уралу подняться так высоко в эпоху зачаточного развития европейского капитализма, послужило причиной упадка Урала в эпоху расцвета капитализма». Дела в горном производстве Урала складывались так, что «горнопромышленники были и помещиками, и заводчиками, основывали свое господство не на капитале и конкуренции, а на монополии и на своем владельческом праве» [145, с. 485 - 486]. Удивительно современно звучат приведенные выше слова в контексте сегодняшней нашей капиталистической действительности. Также поучительно следующее суждение революционного классика: «Капитализм бывает разный: помещичий, полуфеодальный, с тьмой остатков всяких привилегий, наиболее мучительный для массы, а также капитализм свободных фермеров, наиболее демократический, менее мучительный для масс, с наименьшими остатками привилегий» [144, с. 6]. Одной из причин застойных тенденций в металлургической промышленности была неразрешенность кадрового вопроса. Как уже говорилось выше, большинство рабочих на горных предприятиях Урала вплоть до 1860 года являлись посессионными и крепостными. Заработная плата горноза-

водских рабочих, которые в своем большинстве принадлежали к числу помещиков и крепостных, значительно уступала зарплате наемных рабочих. Рабочие всех видов принудительного труда (крепостные, помещиковские, кабальные) жили в тяжелых материальных условиях. Кабальная зависимость во всех отношениях не способствовала в эпоху промышленного переворота повышению квалификации. Нужен был свободный работник, заинтересованный в росте своей квалификации, которого не надо было под угрозой различных наказаний заставлять учиться, повышать свою квалификацию. Наемный работник уже осознает, что его квалификация имеет стоимость и чем выше она, тем больше будет он получать за свой труд. И если раньше при ручном труде работник мог без специальной учебы освоить ту или иную квалификацию, добиться высокого уровня мастерства, то в условиях машинного производства нужна основательная подготовка.

К сожалению, и русскими заводчиками, и русскими рабочими не в полной мере осознавалось, что появление новой техники, фабричного производства требовали специалистов, которые могли бы не только управлять техникой, но и изготавливать, совершенствовать её, руководить промышленными предприятиями. Всё это требовало более организованной, целенаправленной подготовки отечественных специалистов.

Третий этап (вторая половина XIX в. - начало XX века). Начало ему положили реформы 1861 года, вызвавшие повальные увольнения людей из горнозаводской промышленности – среди ее рабочего персонала 70 % составляли крепостные. Получив волю, они массами стали покидать заводы. Это сопровождалось возвращением детей домой из горнозаводских школ. Особенно ощутимый удар по системе горнозаводского образования был нанесен в 70-х г. XIX века. При рассмотрении сметы на 1871 год авторы поставили вопрос о целесообразности специальной системы горнозаводского образования. Они пришли к выводу о нежелательности ее дальнейшего существования. 22 мая 1879 года было принято решение о передаче в ведение Министерства народного просвещения окружных училищ и заводских школ, получивших соответственно статус городских и начальных училищ. Тем самым фактически перестала существовать самобытная, в своем роде уникальная система горнозаводского образования. Съезд горнопромышленников Урала вскоре после принятия названного решения в своем заявлении отметил, что после реорганизации школа стала «мертвую, не отвечающую запросам местной горнозаводской жизни». Гор-

нопромышленники резонно считали, что нужны не только образованные, но и профессионально ориентированные выпускники.

С отменой крепостного права растет количество промышленных предприятий, развитие промышленности ведет к качественному изменению промышленного производства. Возникнет потребность в значительно большем количестве рабочих для обслуживания развивающейся промышленности, повышаются требования к их подготовке. В силу перераспределения производства не все отрасли промышленности развивались одинаково. Так, темпы развития горнодобывающей промышленности к середине XIX века несколько замедлились, произошли изменения в горнотехническом образовании. Рост учебных заведений этого вида прекратился, часть из них была преобразована в общеобразовательные школы, в 70-ые гг. – в начальные училища, а те, что остались, не испытывали какого-либо развития, что было для них характерно в конце XVIII и первой четверти XIX веков. В 80х годах XIX века в учебных планах реальных училищ произошли изменения: увеличилось количество часов, и расширилась программа по математике и физике, вместо 10балльной системы оценки знаний была введена 5балльная, увеличен бюджет училищ, частные заводы и земства получили право устанавливать для своих учеников стипендии. В учебном процессе значительное место отводилось практическим занятиям, которые проводились в хорошо оборудованных мастерских, где выполнялись учениками принимаемые училищем частные заказы. Каждый ученик за 4 года проходил обучение во всех цехах (столярно-модельном, слесарном, механическом, литейном и кузнице). Практическая работа была мало связана с тем теоретическим материалом, что преподавался в училище. В отличие от народных училищ уровень образованности в реальных училищах, горнозаводских школах был несравненно выше. В училище преподавали известные механики, металлурги: практические занятия с учениками вели известные изобретатели первого паровоза в России - отец и сын Черепановы; уральский художник, выпускник училища Вонифатий Худояров; обучавшийся затем в Академии художеств, автор «русского бессемерования» Константин Павлович Поленов; профессор Петербургского политехнического института Владимир Ефимович Грум-Гржимайло, внесший огромный вклад в разработку теории сталеплавильных процессов, и в создание плавильных печей и прокатных станов. В.Е. Грум-Гржимайло называл Нижнетагильское училище «Светочем культуры на Урале». На начале XX века на Урале, как и по всей стране, было большое количество разноплано-

вых, удовлетворяющих интересы общества и нужды государства, учебных заведений.

Необходимость создания на Урале сети низших горнотехнических школ была установлена на V съезде горнопромышленников Урала в 1896 году, было отмечено недостаточное количество школ этого типа, которые готовили бы учеников к практической работе на заводах округов. Также съезд обратил внимание на низкое качество образовательной подготовки выпускников, отмечалась неграмотность многих десятников, надсмотрщиков, лесных смотрителей, а порой и мастеров. В 1914 году состоялся XIX съезд горнопромышленников Урала, на котором был дан анализ деятельности горнозаводских школ в XIX веке, что отразилось в докладе Совета съезда. Содержание доклада отражает тогдашнее положение дел в области горнорудного образования. Вместе с тем ряд его положений звучит вполне современно. В Докладе совета XIX очередному съезду горнопромышленников Урала о горнотехническом образовании на Урале указывалось, в частности, на нехватку кадров нижнего звена. Авторы Доклада отмечают, что *вопрос о низшем горнотехническом образовании возник еще в 40-х годах прошлого столетия. На необходимость создания на Урале целой сети низших горнотехнических школ* было указано еще на V съезде горнопромышленников Урала в 1896 году. Там же было обращено внимание на *крайнюю недостаточность числа школ на Урале вообще и полное почти отсутствие низших профессиональных школ, которые подготовляли бы воспитанников к предстоящей им практической работе на заводах данного района.* В итоге докладчиками был сделан вывод о *настоятельной необходимости открытия на Урале сети низших горнотехнических школ, которые служили бы продолжением обучения в существующих низших общеобразовательных школах, давали бы малолетним практическую подготовку к работе* [59].

Однако многое из сказанного осталось благим пожеланием. Катастрофическое положение с начальным горнозаводским образованием во многом напоминает сегодняшнюю ситуацию, сложившуюся в сфере профессионального образования в настоящее время в целом. Речь идет о дисбалансе между количеством учащихся высших, средних и начальных горных учебных заведений. К концу XIX столетия число учащихся начальных горных учебных заведений равнялось 716 человекам, то есть их было меньше, чем в одном Петербургском горном институте, хотя в стране было

еще пять высших учебных заведений, готовящих специалистов для горной и металлургической промышленности.

Знаковым моментом для нас является указание съезда 1914 года на то, что с потерей связей с горнозаводским производством горнозаводские школы утратили свою практическую направленность, что составляло их «лицо». В конце XIX – начале XX вв., когда темпы роста горно-металлургической промышленности резко замедлились, произошло такое же резкое сокращение количества горнозаводских школ на Урале. Многие частные учебные заведения были переданы под контроль государства и затем перепрофилированы. Все это постепенно привело к исчезновению школ данного типа.

В 1914 году вышел Закон об учреждении первого на Урале высшего учебного заведения – горного института. Закон учреждал *в городе Екатеринбурге горный институт, с отнесением сего института к числу высших учебных заведений*. Причем правом назначения ректора и профессоров наделялся Министр торговли и промышленности. Это лишний раз свидетельствует о том, что развитие горнорудной промышленности и горнозаводских школ осуществлялся в едином социально-культурном пространстве [61]. Горный институт должен был стать на Урале координатором горнозаводского обучения, но революция внесла свои коррективы, т.е. полностью свела на нет и так уже слабую, систему горнозаводского образования.

Таким образом, в результате анализа большого количества источников историко-педагогического, педагогического и общеисторического характера нами выявлено три этапа становления и развития горнозаводских школ: первый этап (XVIII в.), второй этап (первая половина XIX века), третий этап (вторая половина XIX в. – начало XX века).

Основные выводы по данным анализа указанных этапов.

Первый этап развития горнозаводских школ (XVIII в.). Задачи строительства и развития горнозаводских предприятий с самого начала их зарождения сопрягались с достижением уникальной по тем временам цели создания системы образования, которая бы наряду со школьными, общеобразовательными, задачами решала вопросы производственные – обеспечение зарождавшихся предприятий горнорудной промышленности необходимыми специалистами. Важной особенностью первого периода развития горнозаводских школ Урала явилось то, что стали появляться первые частные горнозаводские школы. В качестве примера приведем создание

школы в Нижнем Тагиле. Школьные, производственные и социокультурные проблемы в такой степени были переплетены и сопряжены в деятельности горнозаводских школ XVIII века, что даже, когда решались вопросы наследования имущества хозяев, эти проблемы выдвигались на первый план. Главный результат развития горнозаводских школ на первом этапе – создание довольно стройной системы горнозаводского образования, с самого начала интегрировавшей в себе элементы общего и профессионального образования: специальное и общее развитие человека связывались в единый образовательный узел. С самого начала своего существования горнозаводские школы явились не только артефактами русской педагогической культуры, но важными составляющими культуры производственной. Развитие горнозаводских школ прямо влияло на развития производства и всей зарождавшейся социокультурной системы Урала. Первый этап развития горнозаводских школ – это одновременный расцвет самих школ и горных предприятий, на которых трудились выпускники этих школ, а также культуры горнозаводского Урала. Развитие горнозаводских школ сопровождалось бурным развитием горного производства в XVIII столетии — «золотом веке» русской металлургии (В.В. Алексеев). По данным исследователей, всего в первой половине XVIII в. построено 71 предприятие. К середине XVIII века Урал занял ведущее положение в горно-металлургической промышленности страны. Россия из страны, ввозящей металл, превратилась в страну, вывозящую металл. Во второй половине XVIII в. построено 100 предприятий. К концу XVIII – началу XIX века на Урале выплавлялось около 8 млн. пудов чугуна. Россия по производству черного металла вышла на первое место в мире, обогнав Англию и Швецию. Необходимо отметить и такой факт. В XVIII веке Уральская металлургия имела высокие показатели не только по количеству выданного металла, но и по его качеству. Этому способствовали инновационные технологии уральских мастеров. И.И. Ползунов в 1765 году создал паровую машину. В 1799 году первая в мире паровая машина для водоотлива сработала на Гумешевском руднике. Если первые прокатные вальцы Пейна появились в 1728г., а более совершенные прокатные станы после 1783г., то на Урале простейшие плющительные машины для проката железа уже в 1723 году были в ходу. Уральские древесно-угольные домы в XVIII столетии, даже по признанию иностранцев (которые в отличие от нас весьма редко признают превосходство других над собой), считались крупнейшими и лучшими в Ев-

ропе. Некоторые из них в конце столетия давали по 150 – 300 тыс. пудов, что превышало производительность английских коксовых печей.

Второй этап (первая половина XIX века). Он наиболее противоречивый. С одной стороны, темпы развития русского горного производства в начале XIX века были ниже темпов роста в XVIII веке. В результате Россия стала постепенно терять свои лидирующие позиции в мире по производству основных видов металлургической продукции. Так, если в 1790 году Россия давала около трети мировой выплавки чугуна, то в 30-х годах XIX в. – только около одной десятой, а в 1860 и вовсе 4%. Надо признать факт преобладания на уральских заводах принудительного труда так называемых приписных и крепостных крестьян. Несмотря на элементы обозначившегося промышленного переворота, показателями которого выступали замена ручных станков машинами (так, еще до реформы 1861 произошла замена кричного горна пудлинговой печью), принудительного труда – наемным, все же остатки крепостничества давали о себе знать довольно сильно и в первую очередь в металлургической промышленности Урала. На высоком государственном уровне возрастающие образовательные потребности рынка вроде бы осознавались. Начало XIX века – это время крутых инновационных преобразований в области просвещения в целом и горного образования в частности. В области горного образования происходят изменения. В указанный период зарождается система горнозаводского образования, совпадающее со временем создания при министерстве финансов горного департамента. Основные контуры этой системы представлены в докладе министра финансов графа Васильева «О новом образовании Горного Начальства и управлении горных заводов». Согласно Докладу, в эту систему включались малые горные школы, создаваемые для детей одного завода и приравненные к уездным и приходским школам; главные школы, организуемые при главном заводе и приравненные к гимназиям. Составители доклада упор делали на горнозаводской ориентации всех этих учебных заведений. Профессионально-производственная ориентированность горных школ была обусловлена не только имеющимися в них традициями, но и положениями школьного устава 1804 года. Свою положительную роль сыграла разработка «Штатов горных казенных заводов Уральского хребта» (1847), где помимо прочего рекомендовалось создание учебных заведений, имеющих целью «распространение полезных знаний и особенно до горного дела относящихся». Следствием реализации указанной рекомендации явились три типа горнозаводских школ: заводские или

первоначальные школы, создаваемые при заводах непосредственно; окружные школы, создаваемые в каждом округе, куда принимались лучшие выпускники заводских школ; Уральское горное училище (1853). В него принимали лучших учеников, окончивших четырехгодичный курс обучения в окружном училище. Остальные выпускники окружного училища могли назначаться помощниками учителей и учениками лекарей, а также определялись в писцы и на другие работы по усмотрению горного начальства. Выпускники же горного училища имели право работать в качестве помощников инженеров. Следует особо отметить: перевод учащихся с одного уровня на другой уровень обучения должен был *делаться без всякого пристрастия, единственно по успехам и по поведению, а отнюдь не по уважению к их родственникам*. С другой стороны, несмотря на то, что в рассматриваемый период был достигнут максимальный рост числа горнозаводских школ, его можно назвать предкризисным. Этот период стал предлюдией к третьему, кризисному этапу развития горнозаводских школ.

Третий этап (вторая половина XIX в. – начало XX века). Начиная с 60-х годов и до конца XIX столетия неуклонно снижалась доля уральского металла в общероссийских показателях: с 70,7% до 27% по чугуну, с 78% до 27% по железу и т.д. С 1861 по 1900 год закрылось 50 заводов. Резко сократилось строительство новых заводов по сравнению с 18 веком: из 116 железоделательных заводов в начале XX века 82 были основаны в XVIII веке. Производство меди на Нижнетагильских заводах также изменялось, если в начале XIX века было выплавлено 67175 пудов (1814 г.), к середине века (1855 г.) составило 159953 пудов, а к концу XIX века (1895 г.) только 59212 пудов, т.е. по сравнению с серединой века падение в 2,7 раза. Такое положение дел в области горнозаводской промышленности не замедлило сказаться на развитии горнозаводских школ, где возникли серьезные проблемы с подготовкой кадров для горнорудной промышленности. Горнозаводские хозяйства Урала в поисках выхода из кризиса пошли совершенно неверным путем – путем отторжения от себя горнозаводских школ, являвшихся кузницами горнозаводских кадров. Расходы на горнозаводские школы были признаны «непроизводительными». Здесь хочется отметить, что представления о «непроизводительном» характере образования, выражающие подход к образованию как к чисто «затратной» сфере, никогда не отражали объективного положение вещей. Они требуют коренного пересмотра. Образование и ныне, и присно не является «нагрузкой», а, наоборот, при правильной организации дела, по мнению экономистов, – базовой

отраслью экономики страны. Это хорошо понимали отцы-основатели горнозаводского производства, одновременно являвшимися родоначальниками горнозаводского образования, – Петр I, Татищев, Генин и многие другие деятели горнозаводского производства и образования. Но именно от этого отступили многие заводовладельцы после реформ 60-х годов XIX века. Они стали сверх меры экономить на образовании. В итоге уже в 1861 году произошло первое значительное уменьшение числа учеников горнозаводских школ. А в 1863/1864 учебном году количество учащихся по сравнению с дореформенным периодом в окружных и заводских горных школах уменьшилось в 2,5 раза. Особенно ощутимый удар по системе горнозаводского образования был нанесен в 70-х г. XIX века. При рассмотрении сметы на 1871 год авторы поставили вопрос о целесообразности специальной системы горнозаводского образования. Они пришли к выводу о нежелательности ее дальнейшего существования. 22 мая 1879 года было принято решение о передаче в ведение Министерства народного просвещения окружных училищ и заводских школ, получивших соответственно статус городских и начальных училищ. Тем самым фактически перестала существовать самобытная, в своем роде уникальная система горнозаводского образования, органически синтезирующая в себе педагогические и производственные факторы. Это решение правительства показало горнопромышленникам, куда может завести политика «отбрасывания» горнозаводских школ, изымания их из сферы влияния горнозаводского производства. Нигилизм 60-х годов сменился у них трезвым пониманием недопустимости разрушения системы горнозаводского образования. Уразумев неладное, горнопромышленники на своем съезде, прошедшем вслед за принятием данного решения, решительно заявили, что после реорганизации школа стала *мертвой, не отвечающей запросам местной горнозаводской жизни*.

Определенные плоды деятельности горнопромышленников в пользу сохранения системы горнозаводского образования, интегрированного в горное производство, принесла. Так, не был реализован правительственный проект слияния Уральского горного училища с Екатеринбургской гимназией. Большую роль сыграл здесь управляющий Уральским горным училищем Н.К. Чупин, который убедительно доказал ненужность и нелогичность такого слияния. Главный его довод – разность целей этих учебных заведений: гимназия – общеобразовательное учреждение, а училище – специально-техническое. Следует заметить, что здесь Н.К. Чупин подразумевал именно разные типы учебных заведений, а не типы образования.

Как нам уже известно, в горнозаводских учебных заведениях общее образование и специальное образование составляли органическое единство. Уровень образованности в горнозаводских школах был несравненно выше, чем в народных училищах. Во многом это объяснялось качественным составом педагогов, в которых счастливо соединялись талант инженера и талант педагога. Например, в Нижнетагильском училище преподавали известные механики, металлурги: практические занятия с учениками вели известные изобретатели первого паровоза в России – Ефим Александрович и Мирон Ефимович Черепановы, автор «русского бессемерования» Константин Павлович Поленов, профессор Петербургского политехнического института Владимир Ефимович Грум-Гржимайло, внесший огромный вклад в разработку теории сталеплавильных процессов, и в создание плавильных печей и прокатных станов.

И все же в целом все более явно давали о себе знать кризисные явления в горнозаводском образовании Урала. К началу XX века в стране осталось всего два средних горнопромышленных училища: Уральское горное училище и горнозаводское отделение при Пермском реальном училище. В 1911 году полностью отказались от своего детища – Нижнетагильского горного училища – Демидовы. К концу XIX – началу XX вв. века сложилось катастрофическое положение с массовым начальным (низшим, по терминологии тех времен) горнозаводским образованием. Возникла ситуация «ножниц», которая во многом напоминает современную ситуацию в сфере профессионального образования. Речь идет о дисбалансе между количеством учащихся высших, средних и начальных горных учебных заведений. Как уже говорилось выше, к концу XIX столетия число учащихся начальных училищ равнялось 716 человекам, то есть их было меньше, чем в одном Петербургском горном институте, хотя в стране было еще пять высших учебных заведений, готовящих специалистов для горной и металлургической промышленности.

3.2. Условия и методы интеграции педагогических и производственных факторов как ведущей тенденции развития горнозаводских школ на Урале

Вопросы взаимодействия образования и производства носят перманентный характер. Они чрезвычайно актуальны сегодня, не менее актуальны были вчера. Но в разное время и в разных местах решаются с разной

степенью эффективности. Наиболее удачный пример такого взаимодействия – деятельность горнозаводских школ на Урале. В ней зафиксирована уникальная практика интегративного взаимодействия. Последнее в отличие от простого взаимодействия, заключающегося в воздействии кооперируемых объектов друг на друга, предполагает создание единой целостной системы, органически синтезирующей в себе составляющие взаимодействующих сторон. В нашем случае речь идет о создании образовательно-производственного комплекса. Это чрезвычайно важно в современных условиях интеграции образования и производства, вызванной бурными качественными изменениями как на производстве, так и в образовании. В связи с этим интегративный опыт горнозаводских школ представляет существенный интерес для современного профессионального образования, да и производства в целом. Ниже попытаемся раскрыть наиболее важные признаки, свидетельствующие о наличии тесных продуктивных связей между образовательными и производственными факторами в деятельности горнозаводских школ Урала. К таким признакам относим **непосредственную обусловленность образовательного процесса производственными факторами; наличие единой системы управления; открытость.**

3.2.1. Непосредственная обусловленность образовательного процесса производственными факторами.

Непосредственная обусловленность образовательного процесса производственными факторами выражает фундаментальную потребность в тесном взаимодействии горнозаводских школ и горнозаводского производства. Они с самого начала своего исторического пути, как сиамские близнецы, дополняли существование друг друга. Для главного идеолога системы взаимозависимого сосуществования горнозаводской школы и горнозаводского производства В.Н. Татищева была очевидна необходимость в подготовке грамотного работника. Причем он имел в виду не только специальную подготовку, но и развитие человеческого капитала в целом. Говоря сегодняшним языком, он выступал за формирование общих компетенций. С точки зрения В.Н. Татищева, специальная подготовка должна быть освящена «грамотностью как таковой». Ибо, по его справедливому мнению, кроме того, что рабочие, знающие грамоту, арифметику и геометрию, лучше понимают и быстрее выполняют свою работу, они в меньшей степени подвержены влиянию со стороны подьячих, так как умеют хорошо считать [235; 280].

Интересно сравнить эти суждения с сентенциями некоторых современных педагогов о вредности «знаниевой» педагогики и безусловной полезности так называемого практико-ориентированного обучения. С пониманием относились к образовательным подходам В.Н. Татищева многие Демидовы. Так, Никита Акинфиевич Демидов – внук основателя «железного» демидовского рода Никиты Демидовича Антюфеева – своими «приказаниями» ввел в рамках своих заводских владений своего рода всеобуч, вменив в обязанность «служителям» завода в обязательном порядке отдавать своих детей на учебу. Для него образование служило средством обеспечения преемственности (непрерывности) процесса передачи опыта предшествующих поколений новым поколениям. Это не могло быть достижимо без теснейшей, мы бы сказали, органической взаимосвязи педагогических и производственных факторов в процессе обучения. Кроме того, образованность, по замыслу Никиты Акинфиевича, призвана была сыграть роль средства *поддержания духа и традиций горнозаводского производства*. Конечно, было бы не совсем разумно, если бы предприниматель игнорировал утилитарные цели образования. По данным Б. Телкова, выпускники школ приносили пользы во много раз больше, чем заводчик тратил на их обучение [251].

Образовательно-производственная уния в условиях горнозаводской действительности обеспечивалась также тем обстоятельством, что успехи обучения непосредственно сказывались на профессиональной судьбе выпускников. Грамотность ценилась выше опыта работника. Успешный выпускник имел преимущество при назначении на свободные должности даже в том случае, если безграмотный *у дела и старея был*. Образованность гарантировала и более высокую степень денежного вознаграждения.

Не мыслили горнозаводское производство без учебных заведений и сами заводские работники. В качестве примера приведем эпизод с угрозой закрытия в 1887 году Нижнетагильского реального училища, служащие которого грудью встали на защиту училища. И не только потому, что их дети лишались добротного образования, но и по деловым причинам. Они прямо указывали на такие губительные последствия образовательной «оптимизации», как дороговизна *сторонних* специалистов, которых придется «покупать» со стороны, а также на то, что в случае закрытия учебного заведения прервется связь между производством Демидова и целым классом служилых его людей [Там же].

Плюсы и минусы непосредственной обусловленности образовательной деятельности производственными факторами. К очевидным плюсам целесообразно отнести то, что уже в рамках учебного процесса формируются основы профессиональной деятельности, осуществляется профессиональная социализация личности. Помимо этого, в горнозаводских школах у будущих специалистов формировались установки на достижение определенного социально-профессионального будущего.

Негативным следствием непосредственной обусловленности образовательного процесса производственными факторами можно назвать выполнение обучающимися работ, не имеющих отношения к профессии горняка. Случалось, наказывали трудом. Например, провинившихся учеников заставляли таскать корзины, наполненные рудой. Здесь есть смысл поразмышлять о границах допустимого вмешательства производства в образовательные дела. Ведь и сегодня эта проблема не снята с повестки дня, а в некоторых случаях еще более обострилась. В частности, это касается обозначения пределов использования учащихся в производительном труде. Так, в некоторых зарубежных странах он вообще не практикуется в процессе подготовки специалистов начального звена. Конечно, это спорно, но все же.

Опыт деятельности горнозаводских школ, действующих на базе градообразующих предприятий, свидетельствует, что объективно производство не сужает человека, не делает его одномерным. Напротив, оно с самого начала своего существования способствовало расширению и углублению возможностей человека, максимальному многомерному раскрытию его заданных генетически и данных социумом способностей.

Наиболее значимой задачей профессионального образования при подлинной (органической) интеграции образования и производства является «создание условий для ликвидации у будущих специалистов дефицита навыков реализации своих теоретических и практических возможностей, неадекватного реагирования на собственно производственные (организационные, технические, технологические) и социально-производственные ситуации, связанные с проблемами профессиональной социализации личности, тем самым, говоря современным языком, способствует развитию ее мобилизационных способностей – ключевых квалификаций, компетентностей и компетенций» [274, с. 119-120].

3.2.2. Наличие единой системы управления.

В чем единая система управления проявлялась? В первую очередь в том, что и горнозаводские школы, и горнозаводские предприятия имели

единый центр управления. Соответственно школьные и производственные дела в принципе не отделялись друг от друга. Особенно это было свойственно Никите Акинфиевичу Демидову. Он, обладая недюжинной деловой хваткой, строго блюдя интересы своего производства, вместе с тем не упускал из зоны своего внимания школьные проблемы, в том числе вопросы материального сопровождения образовательного процесса. Для чего он выделял необходимую сумму денег. При этом предписывал: чтобы школа не походила на «какой-нибудь дом призрения нищих» [251, с. 17].

Организационное единство закреплялось в официальных документах, нередко представлявших собой некий симбиоз производственных и педагогических решений. Например, в «Горном уставе» В.Н. Татищева, служащем для руководства деятельностью горнозаводских учреждений, довольно много внимания уделяется проблемам образования. В нем имеется специальная статья «О порядке учения», посвященная изложению вопросам организационно-методического обеспечения учебного процесса в горнозаводских школах [235].

3.2.3. Открытость.

Важное место занимает в деятельности горнозаводских школ открытость. Будучи составной и неотъемлемой составляющей общественного организма образование само не может не являться в определенном смысле обществом. Всякая часть любого целого содержит в себе элементы последнего. Как в капле воды сконцентрированы характеристики целого океана, так и в педагогике воспроизводятся (или, по крайней мере, должны воспроизводиться) основные функции общества. В этом контексте справедливо звучит позиция, в соответствии с которой образование выступает не только в качестве средства подготовки человека к последующей жизни; оно есть полноценная жизнь со всеми ее особенностями и ценностями.

Образование, так или иначе, способно синтезировать в себе с той или иной мерой полноты практически все составляющие общества. Возможно, следует говорить о взаимооткрытости общества и образования. Однако в педагогической науке устоялся термин «открытость», который обладает своими характеристиками и правом на существование.

Феномен открытости образования социуму, его конкретным составляющим, включая производство, обусловлено многими обстоятельствами. В частности, необходимостью выполнять образованием социально-ментальную функцию. Это означает, во-первых, то, что образование направлено на формирование человека в данном обществе и для данного

общества; во-вторых, это означает, что образование в большей мере социальный феномен, нежели личностный взаимный обмен между индивидами, учителем и учеником [96].

Открытость образования является необходимым условием функционирования как его самого, так и общества в целом. Это качество, если можно так сказать, задано образованию генетически и носит исторический, а, следовательно, изменчивый характер. В какие-то эпохи данное качество образования в силу ряда причин может проявлять себя в латентном режиме или спонтанно, стихийно, без надлежащей явно выраженной политики. Игнорирование общественной обусловленности образования выражалось (и выражается до сих пор), например, в недооценке социально-формирующей роли образования, сведении его к личностным пертурбациям, интересам, желаниям. «Это в наше время, когда информационные технологии управления и манипулирования достигли таких высот, что позволяют формировать эти самые потребности, интересы, желания в бесконтактном и, в известном смысле, бесконтрольном режиме, находясь от субъектов этих потребностей, интересов и желаний далеко-далеко за пределами места их проживания» [274, с. 271].

Однако продолжим разговор о «ломке» устоявшихся форм отношений образования с другими общественными институтами. Традиционно складывалась ситуация, когда педагогика играла роль зависимой переменной, отражающая те или иные тенденции социально-экономического развития. Не теряя в целом функции "отражателя" общественных потребностей, педагогика сегодня начинает выполнять качественно иные задачи. В частности, это относится к процессам взаимодействия, имеющим место между образованием и производством [274].

Открытость предполагает налаживание системы связей со всей окружающей «клиентурой» образовательного учреждения, создание целостной организации отношений между всеми компонентами этой системы – субъектами социально-производственно-образовательной среды. Горно-заводские школы были открыты равно как запросам производственной среды, так и потребностям социокультурного окружения в целом. Непосредственно решая задачи профессиональной подготовки, они пунктуально удовлетворяли потребностям конкретных заказчиков в «производстве» конкретного специалиста. Однако осуществляя общественно значимую социально-духовную миссию, эти школы выполняли функцию средств воспроизводства всей структуры социальных связей и отношений зарожда-

шегося уральского промышленного региона, обеспечивающих ему необходимый и достаточный уровень социетальности [280, с. 120].

Таким образом, нами проанализированы важнейшие признаки деятельности горнозаводских школ Урала, свидетельствующие о наличии тесных взаимосвязей, имевших место между горнозаводскими школами и горнозаводским производством. Диалог указанных сторон сыграл выдающуюся роль в том, чтобы русский инженер Николай Штейнфельд мог твердо заявить: *в течение 200 лет вся Россия пахала и жала, ковала, копала и рубила изделиями его заводов. Она носила на груди кресты из уральской меди, ездила на уральских осях, стреляла из ружей уральской стали, пекла блины на уральских сковородах, брэнчала уральскими пятаками в кармане. Урал удовлетворял потребление всего русского народа* [55, с. 4].

Правильно организованный процесс интеграции образования и производства способствовал тогда и способствует сегодня: а) максимальному раскрытию интеллектуально-духовного, когнитивно-гносеологического и физического потенциала человека; б) развитию способностей к сотрудничеству, общению, эффективному построению сбалансированных человеческих отношений; в) выработке ориентаций на работу в группе, коллективе; г) формированию готовности к жизни в условиях целостной социокультурной среды, в которой осуществляется жизнедеятельность человека, происходит его воспитание и становление, реализуются его личностные и профессиональные потенции и др.

Методы интеграции педагогических и производственных факторов.

Методы обучения, которые систематизированы отечественными учёными нашего времени, были заложены в первой Инструкции 1736 года, подготовленной В.Н. Татищевым, и применялись на практике учителями, наставниками горнозаводских школ Урала [237]. Рассмотрим их в контексте решаемых нами задач.

Объяснительно-иллюстративный – организация усвоения информации учащимися. Учитель сообщает готовую информацию различными средствами (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, наглядные и технические средства, показ, демонстрация, лабораторная работа). Учащиеся принимают, осознают и запоминают информацию (слушают, смотрят, работают с предметами, читают, наблюдают). Этот метод наиболее экономичен, эффективен, поэтому применяется на протяжении столетий, т.е. при возникновении системы образования этот метод стал основным. В курсах физики и химии горнозаводских школ и училищ большое место отводилось

демонстрациям и практическим занятиям, которые проводились как в классе, так и в заводских лабораториях, куда ученики часто ходили с учителем. Практиковались экскурсии на фабрики, рудники, где учащиеся наблюдали «пробование» руд и металлургические операции, изучаемые в классе.

Репродуктивный метод. Суть метода – знания, полученные объяснительно-иллюстративным методом, переводятся на более высокий уровень усвоения – в умения. Ученик приобретает опыт деятельности. Учитель дает задания, а ученик выполняет их. Учитель большое внимание уделяет инструктажу, подбору упражнений, образцу, указаниям. Ученик решает сходные задачи (задачи по образцу), составляет план, по инструкции (алгоритму), выполняет задания, проводит опыты. Этот метод также использовался в системе горнозаводского обучения при выполнении практической работы – делай как я, при обучении письму, применение прописей, где оттачивался не только навык письма, но и отрабатывалась техника письма; в арифметических школах решение типичных задач и др.

Частично-поисковый метод приближает ученика к самостоятельному поиску. Учитель ставит задачу; если она не под силу ученикам, то задача расчленяется на ряд подзадач, доступных для решения; использует в беседе вопросно-ответный ход (ведет диалог, дискуссию). Ученик ставит вопросы (к графику, картинке, плану), делает свои выводы из фактов, строит план решения задачи. Учитель организует долю участия ученика в усвоении знаний, самостоятельном их добывании.

Исследовательский метод направлена усвоение опыта творческой деятельности, развивает эмоционально-ценностное отношение к действительности. Особенно часто использовали этот метод обучения в школах в первые годы советской власти, когда ликвидировали зубрежку и вводили бригадный метод обучения, лабораторный метод, метод проектов. Этот метод обеспечивает творческое применение знаний. Учитель предъявляет проблему для самостоятельного исследования. Важно создать эксперимент, опытные задание, продумать поисковые задачи, задачи на доказательство. Этот метод обучения связан с четвертым элементом содержания образования – развитием эмоционально-ценностного отношения к действительности. У Татищева: «Ученики должны распознавать руды по внешнему виду и определять их внутреннее содержание, изучать механику, чтобы вычислять «силу машин...», вновь «сочинять» (конструировать), и с «...пользою в действие приводить» [Там же].

3.3. **Фундаментальность и практико-ориентированный характер содержания и технологии деятельности горнозаводских школ**

Фундаментальность. В содержании подготовки горнозаводских школ данное явление отражает такую их особенность, как фундаментальность – исконную черту русской образовательной культуры. Фундаментальный характер горнозаводских школ и одновременно их направленность на интеграцию общеобразовательной и специальной подготовки проявлялись уже на ранних стадиях их развития. Это нашло отражение в ведомости о состоянии школ ведомства канцелярии главного правления сибирских и казанских горных заводов 1737 года:

- арифметические ученики ходят к наукам по часам в геометрию, в токарную, столярную, гранильную, паяльную и знаменованную;
- геометрические – в механику, к пробирному, токарному, гранильному, в знаменованную;
- знаменованные – в арифметику, в геометрию, к токарному, столярному, паяльному, к гранильному, к пробирному, в знаменованную;
- немецкие – в арифметику, в геометрию, к токарному, столярному, паяльному, к гранильному, к пробирному, в знаменованную;
- латинские – к пению, в арифметику, в геометрию, к токарному, столярному, гранильному, паяльному, в знаменованную, к пробирному.

Как видим, горнозаводские школы давали по тем временам весьма обстоятельное, можно даже сказать, универсальное образование: их воспитанники получали знания, умения и навыки по широкому кругу предметов. Особый интерес вызывает гибкий характер обучения, проявляющийся во взаимосвязи общеобразовательных и специальных предметов, теоретического и практического обучения. В одном ряду стоят арифметика, геометрия, пение и токарное, столярное и др. искусства [64].

Эта гибкость пролеживается в требованиях «Учреждении школам...» В.Н. Татищева от 6 ноября 1736 года, где он отмечал: учителям следует показать ученикам, как принадлежать к тому: чертежи начертить, старые смеривать и счерчивать и вновь, что потребно, прибавлять и убавлять. И таким школьникам быть у всякого ремесла по два человека. В соответствии с этим документом ученики должны были уметь распознавать руды по внешнему виду и определять их внутреннее содержание, вычислять «силу машин...», вновь «сочинять» (конструировать), и с «...пользою в

действие приводить» и изучать архитектуру, строительство, знаменование, и живопись [230, с. 20].

Фундаментальность отчётливо дает о себе знать в учебном плане Уральского горного училища. Из данных учебного плана следует, что значительное время в училище отводилось специальным дисциплинам и практической работе. Занимались в заводских школах по четыре часа в день с 8 до 12 часов. Учебный год начинался с первых чисел сентября и заканчивался в начале июля. На два летних месяца ученики отпускались для отдыха. Ученики окружных училищ в те дни, когда у них не было занятий, после обеда обучались на заводе разным ремёслам: столярному, слесарному, кузнечному и др. в зависимости от их склонности. Для работы на заводах или в заводских конторах отводился один месяц за счет летних вакансий; в течение этого месяца ученики окружных училищ работали на производстве по три часа в день. Ежедневно в окружных училищах было по четыре полуторачасовых урока; два до и два после обеда. На утренних уроках изучались более трудные предметы: арифметика, алгебра, геометрия, грамматика. Уроки черчения, рисования были после обеда, т.е. учитывались периоды активности обучающихся.

Широк охват дисциплин общеобразовательного и специального плана Выйского горнозаводского училища. В нем, с одной стороны, преподавали Закон Божий, русский язык, словесность, арифметику, алгебру, геометрию, тригонометрию, русскую и всеобщую историю, географию, физику, естественную историю, геометрическое черчение, рисование; с другой – горное и маркшейдерское искусство, металлургию, минералогию, теоретическую и прикладную механику, органическую и аналитическую химию (с пробирным искусством), начертательную геометрию, лесную ботанику, лесное хозяйство, технологию дерева, низшую геодезию, счетоводство, черчение. Кроме того, в горнозаводских школах самым серьезным образом изучались «иноземные» языки – латинский, немецкий, французский.

Училище состояло из трех классов со сроком обучения по два года в каждом; первые два класса давали общее образование, а последний был специальным. В общих классах давались знания в объёме средней школы. Преподавались следующие предметы: Закон Божий, русский язык, словесность, география, история, арифметика, геометрия, алгебра, общие начала физики, чистописание и рисование. Специальный класс предназначался для подготовки специалистов по нескольким направлениям: металлургическому, механическому, бухгалтерскому, топографическому. Ученик, окон-

чивший общие классы, поступал на одно из вышеуказанных отделений. Каждое отделение занималось по своему учебному плану, в котором отводилось время как на изучение теоретического курса, так и на практические занятия. В металлургическом отделении ученики изучали краткий курс геологии, химию, металлургию. Практические занятия предусматривали изучение состава руд, изготовление тиглей, муфелей, ознакомление с горными породами и минералами по образцам и непосредственно в рудниках. Ученики под руководством преподавателей наблюдали плавку металла, работу медеплавильных печей, производство различных сортов железа. В механическом отделении изучалась механика с элементами начертательной геометрии и черчения. Практические занятия заключались в изучении столярного, кузнечного, слесарного и литейного мастерства, в изготовлении по данным чертежей моделей различных машин и приборов, а также в наблюдении и участии в сборке машин, изготовленных на заводе или фабрике, где проводились практические занятия.

Ученики бухгалтерского отделения изучали как специальные предметы: бухгалтерию, законоведение, так и занимались на практике счетоводством и бухгалтерией на горных, металлургических предприятиях.

В топографическом отделении на первом году обучения всеми учениками отделения изучались топография и черчение. На втором году обучения топографическое отделение делилось на два: геодезическое и лесное. В геодезическом отделении изучались понятия об астрономии, геодезии, необходимые сведения из математики, маркшейдерское искусство, топографическое черчение; много внимания уделялось работе с инструментами, решению астрономических и геодезических задач. В лесном отделении давался большой курс лесоводства; изучались на практике породы леса, способы ремонта и разведения леса.

Практико-ориентированный характер горнозаводского образования. В виду того, что содержательная сторона горнозаводского образования освещена довольно подробно выше и что практичность обучения в большой мере проявляется в его технологиях, остановимся на формах обучения в горнозаводских школах. Судить о формах обучения можно только по отчетам, инструкциям, годовым рапортам, так как какой-либо педагогической литературы на то время не существовало. Процесс обучения был следующий: ученик проходил последовательно отдельные разделы изучаемой дисциплины в строгом порядке. Так, в словесной школе изучали азбуку, букварь, часослов, псалтырь и письмо в последнюю очередь. Срок

обучения не был предельно, зависел от способностей ученика. По итогам года состав учеников школ пересматривался и неспособных учеников исключали из школы.

Такая система обучения сохранялась до конца XVIII века. В.Н. Татищевым было предложено изучение сразу нескольких дисциплин одновременно, что сокращало срок обучения. Предложенные В.Н. Татищевым меры были приняты в горнозаводских школах, при таком обучении у учащихся возрастал интерес к учению. Таким образом, В. Н. Татищевым впервые в горнозаводских школах было заложено многопредметное обучение, регламентированное строгим порядком их изучения.

Огромным прикладным потенциалом обладали формы обучения, практиковавшиеся в горнозаводских школах:

1. Индивидуальная форма организации учебной работы – последовательное изучение предметов, непосредственно с каждым учеником под руководством учителя: теоретическое обучение и практическое приращение к наставнику (наставничество). В Уставе В. Н. Татищева от учеников требовалось не только присматриваться, но и руками по возможности применяться и о искусстве ремесла – в чём оно состоит – внятно уведомиться и рассудить. Задание выдавалось каждому ученику, выполнение задания проверялось индивидуально. Соблюдался дифференцированный подход в обучении: и тако ученик всех оных по малу обучаться могут. А когда кто к чему большую охоту и способность явит, тогда ему к той науке более времени допустить, а в другом убавить или весьма отставить. И для того инструменты и потребные материалы неоскудно заготовлять и в готовности иметь казенное. Каждый ученик на заводе прикреплен к наставнику (квалифицированному работнику). Из этого видно, что при таком обучении выявлялись способности ученика, что в дальнейшем совершенствовалось, каждый из учеников занимал соответствующую ступеньку, благодаря его умениям, способностям [237].

2. Практическое обучение – организация учебных мастерских как при учебных заведениях, так и на заводах. В горнозаводских школах требовалось разумно сочетать теорию и практику. Учащиеся обязаны были изучать токарное, камнерезное, гранильное, столярное и паяльное дело. Ученикам прививались практические навыки, для этих целей в училищах создавались учебные мастерские. Курс школ, в частности екатеринбургских, не ограничивался только теоретическим обучением в школах. Татищев считал, что для последующей работы на заводах одних теоретических

знаний недостаточно, поэтому он завел в школах производственную практику, которую считал обязательной. В инструкции было сказано: когда которые возрастные обучатся геометрии, оных немедленно определять в работы, к каким делам кто охоту возимет, и место есть и давать им по сущей работе по 60 коп. в месяц. И у тех работ быть после обеда, а до обеда ходить в школу, доколе окончат науку, того ради велеть ученикам, когда который к работе придет, не токмо присматриваться, но и руками по возможности применяться в искусстве ремесла, в чем оное состоит - внятно уведомиться и рассуждать: из чего лучше или хуже может быть, которые мастера ремесел должны им открывать. А учителям следует показать ученикам, как принадлежать к тому: чертежи начертить, старые смиривать и счерчивать и вновь, что потребно, прибавлять и убавлять. И таким школьникам быть у всякого ремесла по два человека. «Учреждение школам» предусматривало обучение учеников ремеслам и наукам. Ученики должны распознавать руды по внешнему виду и определять их внутреннее содержание, изучать механику, чтобы вычислять силу маши, вновь «сочинять» (конструировать) и с пользой в действо приводить», и изучать архитектуру, строительство, знаменованье, и живопись. Горнозаводские школы готовили квалифицированных рабочих, и поэтому роль практического обучения была наиболее значима, изученное на уроках необходимо было подтвердить в практической работе, что соответственно поощрялось каким-либо вознаграждением за конкретно выполненную работу [Там же].

3. Работа на рабочих местах, ученичество: выполнение необходимой для данной специальности работы под управлением наставников (квалифицированных работников). «И у тех работ быть им после обеда, а до обеда ходить в школу, доколе окончат науку, того ради велеть ученикам, когда который к работе придет, не токмо присматриваться, но и руками по возможности применяться в искусстве ремесла, в чём оное состоит – внятно уведомиться и рассуждать: из чего лучше или хуже может быть, которые мастера ремёсел должны им открывать...». При металлургических заводах одной из основных форм обучения было ученичество. На каждом заводе, фабрике полагалось иметь не менее двух штатных учеников, кроме того, в цехах имелись «закомплектные для произведения на упалые (освободившиеся) места». Администрация цеха следила, чтобы «ученики б от наук не отлучались, дабы от добрых мастеров как горные, так и заводские дела цвели от времени до времени к лучшему». Мастера цехов должны были обучить учеников сущности своего ремесла, учителя школ – обучить,

как «чертежи начертить, старые смиривать и счерчивать и вновь что потребно прибавлять и убавлять». Заводскими штатами были установлены для учеников горнозаводских школ по цехам несколько должностей согласно штатному расписанию. Оплата труда как у учеников, так и у работников, была одинаковая. Ученики на практике досконально изучали устройство и принцип работы основных агрегатов, доменных печей и др. машин, необходимых в их дальнейшей работе. Очень эффективным было прикрепление молодежи, окончившей полный курс теоретического обучения в школе, к специалистам – руководителям и административным работникам Правления заводов. По несколько учеников имели главный межевщик, главный механик и др. должностные лица. Наиболее талантливых учеников посылали обучаться за границу. Хотя надо признать, что это обучение, как мы уже знаем, иногда выходило боком. Предметная система характерна для ремесленного производства. Она соответствовала главным образом задачам подготовки подмастерьев. Этой системе наиболее присуща индивидуальная форма обучения. Развитие мануфактуры и крупной машинной промышленности вызвало необходимость подготовки для капиталистического производства более квалифицированных рабочих узкой специализации, что предъявило новые требования к системе производственного обучения, как пример такого преобразования – Нижнетагильское реальное училище готовило специалистов по узкой специализации. С учетом новых требований, конкуренции продукции, промышленного производства необходимы более подготовленные как в профессиональном, так и в экономическом плане работники. Необходимо было искать пути совершенствования подготовки специалистов, способных конкурировать на рынке труда – подготовка ремесленника. Зарождающемуся капитализму необходимы были ремесленники – работники, способные выполнять как производственную работу, так и ориентироваться в потребностях его продукции на рынке, т.е. осуществлять и экономический расчет своего труда. Система обучения должна была сочетать профессиональное обучение с экономической грамотностью, что в принципе в горнозаводских школах было («техническое счетоводство»), но в довольно малых объемах. При новых отношениях необходимо было развивать ремесленничество, т.е. это производство в малых объемах и дальнейшая реализация продукции – это развитие малых предприятий, работающих часто по индивидуальным заказам семейных хозяйств, где нет существенного разделения труда. В учебные планы средних учебных заведений были включены такие дисциплины,

как коммерческая география и основы политэкономии, счетоводство и коммерческая корреспонденция, узаконения [Там же].

В учебных планах горнозаводских школ большое внимание отводилось, кроме уроков в классах, практическим занятиям в мастерских, значительное время занимала практика на предприятиях горнодобывающей промышленности и на заводах, где должны обучаться «всем ручным приёмам горных и заводских работ». В 80-х годах XIX века в учебных планах произошли изменения: увеличилось количество часов и расширилась программа по математике и физике, вместо десятибалльной системы оценки знаний была введена пятибалльная увеличен бюджет училища, частные заводы и земства получили право устанавливать для своих учеников стипендии. В учебном процессе значительное место отводилось практическим занятиям, которые проводились в хорошо оборудованных мастерских, где выполнялись учениками принимаемые училищем частные заказы. Каждый ученик за 4 года проходил обучение во всех цехах (столярно-модельном, слесарном, механическом, литейном и кузнице). Необходимо также указать на идеи В.Н. Татищева о введении дополнительных образовательных услуг для учеников горнозаводских школ в части обучения их различным ремеслам и искусствам, имеющим касательство к горнорудному делу. Помимо умений распознавать руды по внешнему виду и определять их внутреннее содержание, изучения механики, архитектуры, строительного искусства, ученики учились живописи камнерезному и гранильному искусству, чтобы уметь извлечь из грубой породы различные камни, стоимость которых иногда многократно дороже тысячи пудов простой руды», ремеслам – токарному, столярному и паяльному, «нужному и механикам, и многим другим мастерам [230; 235].

Несколько слов об учебной литературе, используемой в деятельности горнозаводских школ. Большое значение для специальной подготовки имела книга «Первые основания металлургии или рудных дел» Михаила Васильевича Ломоносова, который сам прошел школу горняка и металлурга (1763 г). В 1760 г. вышла книга президента Берг-коллегии Ивана Шлаттера. О содержании этой книги можно судить по её длинному названию «Обстоятельное наставление рудному делу, состоящее из четырех частей, в которых описаны рудокопные места, жилы и способы прииску оных, тако ж учреждение новых рудников, потребные к рудному производству машины, и разборание, толчение и промывание руд; с прибавлением о добывании каменного угля, сочиненное и многими чертежами изъясненное

действительным статским советником, Берг-коллегии президентом и монетной канцелярии главным судьей Иваном Шлаттером». Большую роль в создании, переводе с иностранных языков и издании новейшей технической литературы сыграл Горный институт (Санкт-Петербург). При институте было учреждено специальное Ученое собрание, в состав которого входили лучшие русские специалисты горного дела. Собрание подбирало литературу по всем отраслям знаний, имеющих отношение к горнозаводскому делу, и готовило ее к изданию. Собрание способствовало составлению и изданию в семи томах «Горного словаря». В течение короткого срока были опубликованы книги и учебники по минералогии, геологии, маркшейдерскому искусству и геодезии, горному делу, металлургии, металлургической химии, пробирному искусству. Переводами с иностранных изданий занимались профессора и офицеры горного училища (первоначальное название горного института), а также молодые студенты. Итак, горнозаводские школы на протяжении двух столетий были главными поставщиками рабочей силы, средством ее воспроизводства и удовлетворения потребностей рынка труда на Урале.

Менялись ли формы обучения в учебных заведениях с промышленным ростом, с появлением новой промышленной техники, изменением технологии производства? Ответ однозначный - да, дальнейший прогресс не возможен без новых методов и форм подготовки специалиста. Предметная система характерна для ремесленного производства. Она соответствовала главным образом задачам подготовки подмастерьев. Этой системе наиболее присуща индивидуальная форма обучения. Развитие мануфактуры и крупной машинной промышленности вызвало необходимость подготовки для капиталистического производства более квалифицированных рабочих узкой специализации, что предъявило новые требования к системе производственного обучения, как пример такого преобразования Нижнетагильское реальное училище готовило специалистов по узкой специализации. С учетом новых требований, конкуренции продукции, промышленного производства необходимы более подготовленные как в профессиональном, так и в экономическом плане работники. Необходимо было искать пути совершенствования подготовки специалистов, способных конкурировать на рынке труда – подготовка ремесленника. Зарождающемуся капитализму необходимы были ремесленники – работники, способные выполнять как производственную работу, так и ориентироваться в потребностях его продукции на рынке, т.е. осуществлять и экономический расчет своего

труда. Система обучения должна была сочетать профессиональное обучение с экономической грамотностью, что в принципе в горнозаводских школах было («техническое счетоводство»), но в довольно малых объемах. При новых отношениях необходимо было развивать ремесленничество, т.е. производство в малых объемах и дальнейшая реализация продукции – развитие малых предприятий, работающих часто по индивидуальным заказам, семейных хозяйств, где нет существенного разделения труда. В учебные планы средних учебных заведений были включены такие дисциплины, как коммерческая география и основы политэкономии, счетоводство и коммерческая корреспонденция, узаконения. В развитии форм технического образования в России большую роль сыграло русское Техническое общество. Большой заслугой русского технического общества были созывы съездов по техническому образованию, которые мобилизовали промышленные и педагогические силы на совершенствование и развитие специального образования. Во второй половине 19 века Русское техническое общество стало общенациональным центром развития профессионально – технического образования.

3.4. Социально-духовная направленность деятельности горнозаводских школ на Урале

Духовное осмысление производства, хозяйствования, предпринимательской деятельности было свойственно русским мыслителям. Еще В.О. Ключевский писал о «религиозно-психологических основах хозяйства», «хозяйственной психологии». Русский философ Г.П. Федотов использовал категорию «духовное народное хозяйство». П.А. Флоренский обосновал принцип сизигии – полной гармонизации интересов хозяйствующих субъектов через любовь как особый вид духовной деятельности личности. Большое внимание вопросам философии хозяйства уделял С.Н. Булгаков, который сформулировал идею духовности труда. Труд в его интерпретации выступает в двух ипостасях – труд как высшее начало хозяйственной жизни, а если взять шире, то жизни человеческой вообще (здесь он сближается с позициями Маркса и Гегеля) и труд как социальное явление. В первом случае мы имеем дело с духовным процессом, во втором – с общественным. С.Н. Булгаков признавал и обосновывал чрезвычайно важную роль труда в деле воспитания человека. Он сближается в понимании труда, а, следовательно, и производства, с К.Д. Ушинским, ко-

торый в своей знаменитой статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» раскрыл педагогическую роль труда. Для К.Д. Ушинского внутренняя, **духовная**, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, нравственности и счастья. Труд есть исходный пункт, средство и цель воспитания. По сути, мы имеем дело с педагогическим выражением идеи единства производства человека как человека и средств его существования, которые являются не просто инструментом поддержания биологической жизни человека, но средством духовного существования [46; 276].

Вопросы духовной детерминированности производственной деятельности находят свое отражение в философско-экономических воззрениях философов и социологов. Например, М. Вебер в книге «Протестантская этика и дух капитализма» ценностные ориентации и мотивации предпринимательской деятельности выводит из протестантской этики. С его точки зрения, протестантский строй мышления нашел в капитализме адекватную материальную форму, а капиталистическое предприятие в строе протестантского мышления – адекватную духовную движущую силу. Материальное производство у М. Вебера – это не чисто экономическая категория: она включает в себя также духовные и ментальные компоненты, в том числе нравственно-воспитательного характера [43].

Широкое использование в педагогике понятия производство связано не только с его обширными объемными и содержательными характеристиками, но и с тем, что единство производственно-материальных и производственно-духовных составляющих в полной мере проявляется в самом субъекте производственной деятельности. Профессиональное образование – это производство прежде всего человека как человека, а не как роботоподобного существа, автоматически выполняющего набор профессиональных функций. К любому такому набору нужна еще «прибавка» от себя: какая-то частица вашего индивидуального отношения к делу, вашего личного представления о том, как его лучше выполнить (А.Н. Леонтьев).

Таким образом, духовная сфера выступает точкой пересечения двух метадеятельностей – деятельности по производству человека человеком и деятельности по производству средств его существования. Оба этих вида деятельности связаны неразрывными узами с духовной жизнью общества и соответственно с его культурой, антиподом которой выступает бездуховность, грозящая сегодня гибелью культуры, значит и общества. В единый узел жизни и смерти повязаны культура, духовность, человек, основой су-

ществования которого выступает его величество «владыка мира» – труд, производство. В середине XX века четко обозначилось понимание образования как составной части рабочей силы – совокупности физических и духовных способностей, которыми обладает организм, живая личность человека и которые пускаются в ход всякий раз, когда он производит какие-либо потребительные стоимости (К. Маркс). Согласно Т. Шульцу, «отцу» современной теории человеческого капитала», расходы на процесс обучения – это «капиталовложения в человека, а накопление знаний и умений есть процесс накопления «человеческого капитала». Понятие «фонд образования» по своему экономическому содержанию сегодня сопоставимо с основными производственными фондами. Стержневой составляющей же самого этого фонда является духовная компетенция, выражаемая способностью человека осознавать себя как носителя ценностей национальной и общечеловеческой культур, призванного нести ответственность за свою судьбу, за судьбу своих ближних, своих соотечественников, своей Родины и Земли в целом [275]. Человек духовный – это человек культурный. Как замечает И.Я. Лойфман, в своей статье «Культура как плодотворное существование», в каждом определении культуры (система ценностей, смыслов, способ деятельности, сфера самопроизводства личности, символическая деятельность, реальное и духовное обобщение действительности, способ развития общества,) фиксируются её отдельные существенные стороны как сложного феномена [147, с. 4-15]. Так вот, системообразующим признаком все же выступает духовная жизнь общества (человека). Именно духовный уровень, недостижим для других существ на земле. И именно поэтому духовный элемент должен быть признан высшей стадией развития, становления и формирования человека.

Развитие мы рассматриваем как процесс поступательного изменения физических, душевных и духовных свойств человека; *становление* – как развитие физических, душевных и духовных свойств человека в плане повышения уровня его целостности; *формирование* – как приобретение физическими, душевными и духовными новообразованиями относительной устойчивости, законченности, целостности. Все это в качестве своих конечных следствий имеет социализацию в широком и узком смысле, персонализацию и индивидуализацию. *Социализация* отражает момент связи человека с внешним миром (система «человек – мир») и включает в себя приобретение человеком: а) видовых качеств; б) ценностных ориентаций, норм и форм поведения, востребуемых данным обществом, культурой,

группой. *Персонализация* фиксирует момент связи человека с другими людьми (систем «человек – человек») и означает приобретение человеком качеств, способствующих его признанию другими людьми. *Индивидуализация* представляет внутренний аспект человеческих отношений (система «человек – собственное Я») и означает в нашем случае приобретение человеком самого себя «для себя». В деятельности горнозаводских школ осуществлялся интегральный социокультурный синтез интересов человека, общества в целом и конкретного производства. Во многом это достигалось благодаря тому, что ядро социально-духовной деятельности горнозаводских школ составляли духовное воспитание и привитие учащимся ценностей гражданственности, честного служения своей Родине. В нынешнее время много пишут о духовности. Духовность рассматривается в философском, психологическом, педагогическом, религиозном и других смыслах. В частности исследователи указывают на связь духовной жизни общества (нации в широком понимании) с его традициями. Так, А.С. Белкин и Е.В. Ткаченко [20, с. 23] подчеркивают, что каждая страна имеет свои традиции, свои приоритеты. Касаясь традиций нашей страны, они замечают, что *духовная сторона жизни россиян всегда доминировала над голым, вульгарным прагматизмом*. Авторы призывают также к поиску «золотой середины» в деле духовного воспитания, нахождению некоего баланса отношений между светской и церковной духовностью.

Отмечая роль религии в становлении отечественного образования, *особенно в формировании ценностного отношения к национальным традициям, к историческому духовному богатству народа*, они в то же время указывают на важность учета общественных ориентиров, материализуемых через систему образования. Названные авторы делают весьма важный вывод о том, что *изучение опыта взаимодействия религиозной и гражданской идеологии, в историко-педагогических исследованиях позволит более точно расставить идеологические акценты в интересах социальной гармонии, мира и сотрудничества*. Со своей стороны заметим, что в историко-педагогических исследованиях приходится считаться с реалиями изучаемого времени. Применительно к нашему случаю реальность такова: свою системообразующую роль в деле культурно-духовного просветительства уральские горнозаводские школы играли в тесном контакте с церковью, а идейным ядром этого просветительства была религиозная духовность. Поэтому сердцевину социально-нравственного воспитания составляло привитие учащимся религиозно-нравственных ценностей. Завод, церковь, школа

составляли собой некий единый духовно-образовательно-производственный комплекс, который выполнял задачи духовного, социального и профессионального становления и развития человека. Это непосредственно отражалось в воспитательном процессе горнозаводских школ, где *особливо* обучали *Закону Божию*. В библиотеке Нижнетагильской школы, находившейся на содержании Демидовых, самое почетное место занимали книги с религиозно-воспитательным содержанием. В субботние дни являлись священнослужители, чтобы читать *евангелие с катехизисом, со истолкованием по малой мере знания слов, дабы всяк знал, что запрещается и что позволяется*. В праздничные дни, включая воскресные, ученики и учителя посещали церковь, где принимали активное участие *на вечерне, утрене и обедне и при том обучатца пения согласно*. Покажем на конкретном примере роль духовного религиозного воспитания в горнозаводских школах Урала. В 1853 г. по предписанию главного уполномоченного Демидовых Антона Кожуховского Входо-Иерусалимское двухлетнее училище для девочек (г. Нижний Тагил) преобразовывается в Анатольское трехклассное женское училище с четырехлетним сроком обучения. Важнейшей задачей училища стало «приготовление» для администрации жен с воспитанием и понятиями, свойственными их положению. Примечательно, что в содержании обучения чрезвычайно важную роль играл нравственно-религиозный элемент. В число предметов среди прочих входили: Закон Божий, поучительные беседы об отношениях к Богу и ближним. Были также уроки и для привития практических навыков и умений (рукоделие, стирка и глажение белья, «приготовление кушанья, разных солений и других предметов домашнего хозяйства», выращивание огородных овощей и других растений). Нравственно-духовная составляющая сохранилась и тогда, когда после многих пертурбации училище превратилось в гимназию, где одним из центральных предметов оставался Закон Божий. Занятия в гимназии начинались с того, что все ученицы и педагоги собирались в актовом зале, читали и пели молитвы и лишь потом расходились по классам. Одежда гимназистки была строга: коричневое платье с белым воротничком и черным фартуком. На переменах ученицы – будущие гувернантки, библиотекари и учительницы – не носились по коридору, а чинно парами или вереницей прогуливались вдоль дверей классов. Во всех типах горнозаводских школ и во все времена их существования в дореволюционной России преподавался Закон Божий [285, с. 82-91]. Воспитательный процесс в горнозаводских школах не ограничивался религиозным воспитанием. Как

справедливо подчеркивают авторы книги «История образования на Урале» А.С. Белкин и Т.А. Сутырина [21], В.Н. Татищев *настоятельно требуя изучения Библии, жития святых, как человек государственный и просвещенный не мог не рекомендовать чтение таких известных книг, как «Юности честное зерцало и «Малый букварь»*. Не находилось в загоне и светское воспитание. Воспитанники горнозаводских школ обучались *говорить и кланяться искусно, старейших почитать словом и местом не токмо в школе, но и в домах*. В горнозаводских школах давались правила *честного жития и обхождения* [237].

Выдающаяся роль духовно-нравственной компоненты в деятельности горнозаводских школ в большой мере было обусловлено тем, что в основе их деятельности лежали идеи В.Н. Татищева. Исследователи вычлениают в них три части: а) заимствованные идеи, опирающиеся на религиозные и народные нравственно-педагогические традиции; б) идеи, порожденные современным Татищеву общественно-политическим процессом, социально-культурным опытом, критически переосмысленные, по-новому интерпретированные; в) идеи, являющиеся качественно новыми для педагогической мысли и образовательной практики того времени [21; 284].

Данные идеи сами зиждутся на трех «китах» – принципах исторической преемственности, сохранения традиций русской педагогики, пользы и служения государству. Все эти принципы, в своей совокупности так или иначе, «работают» на формирование духовно-нравственных ценностей, гражданина своего отечества, национально ориентированного (в широком не только в этническом понимании) человека. Системообразующим центром всего воспитательного процесса В.Н. Татищев считал веру. Религиозные ценности приоритетны. Например, разделяя законы на божественные, церковные и гражданские, Татищев относит нравственные ценности к законам божественным, тем самым отдавая им приоритет и подчеркивая значимость основополагающих человеческих ценностей. Он говорит, что гражданские законы несовершенны, зависят от многих обстоятельств, часто добро считают злом, и наоборот. Одновременно религиозное, нравственное, гражданское, патриотическое воспитание составляют в его системе одно единое целое. Как без веры не может быть нравственного человека (гражданина), так и без нравственности не может быть верующего человека. В.Н. Татищев доказывая пользу идеи единства веры и нравственного воспитания, исходит из постулата о том, что Бог сотворил человека

для счастливой жизни и хочет его видеть благополучным и нравственным. Он глубоко уверен в данности ребенку божественных законов.

В его «Учреждении, коим порядка учителя русских школ имеют поступать» сказано: *По собранию учеников в школу должен каждый учитель всех своих учеников, по росписи пересмотря, посадить и прочитать им гласно и внятно одно начало из Новаго завета положеннаго на тот день, а имянно: поутру из Евангелия, по обеде из апостола и потом предписанную молитву, а в среду же и субботу часть ис катехизиса пред отпуском же каждодневно всем ученикам за учителем говорить «Отче наш»* [235].

Ценности православной культуры, православной духовности пронизывают всю воспитательную систему В.Н. Татищева. Религиозно-нравственное воспитание для него – это не только обучение проповедям Закона Божия, что хорошо видно из «правил мудрости», разработанных им:

1. Правила благоговения: правила «внутренняго собственного и высшаго благополучия», выражающие «науку благочестия или благонравия». Главное в этих правилах – сила души, т. е. «ум, способный над волею царствовать».

2. Правила справедливости: правила «внешняго, то есть телеснаго и общественнаго, покоя», они учат человека защищать свое достоинство и имущество, диктуют права и обязанности, которые человек должен хранить и исполнять.

3. Правила любви, учтивости и пристойности, или правила сохранения содружества: «чего себе не желаешь, того иным не твори».

4. Правила благоразумия, или правила предосторожности («мудрость благонравия»), выполнение которых не дает совершать человеку неразумные проступки.

5. Правила политические («мудрость политическая»), позволяющие разбираться во взаимоотношениях с людьми, понимать законы развития общества [Там же].

В «Духовной» В.Н. Татищев конкретизирует свои нравственные принципы относительно различных сфер жизнедеятельности человека – семьи, детей, жены, уважения и почитания старших, дружбы, долга, учения, службы государю. Семейные устои наряду с верой стоят у Татищева в первом ряду ценностей. Семья должна, по мнению его, держаться на таких «китах», как обязательное послушание и почитание родителей, семейная любовь, верность, взаимопомощь и взаимоуважение. В.Н. Татищев считал

службу государю и государству первойшей задачей русского человека. В особенности это касается военных, чиновников, руководителей разного ранга. В «Инструкции учителям школ при уральских заводах», написанной в 1736 г., Татищев подчеркивает великое значение учителя в жизни ребенка. Учителю должны быть свойственны благоразумие, кротость, трезвость, честность, он «не блудник», «не крадлив». «Своим добрым и честным житием» учитель являет образец для учеников, ибо в противном случае «как пред Божиим судом ответствен за всякое преступление и соблазн должен?» [235; 21, с. 13].

Предваряя идеи народности воспитания, В.Н. Татищев одно из самых почетных мест отводит в учебном процессе изучению родного языка. Он выступает за чистоту и сохранение родного языка. В.Н. Татищев, сам знаток иноземных языков, не был противником их изучения и другими. Но при этом он исходил из принципа целесообразности. Обучение иностранным языкам надо организовывать таким образом, чтобы учитывались профессия, социальное положение и место жительства обучающегося. В итоге рекомендовалось изучать практически все наиболее распространенные в то время языки – еврейский, латынь, греческий, немецкий, французский, персидский, китайский, монгольский, татарский, турецкий и т.д.

Религиозно-духовные и житейски-нравственные основы, закладываемые в процессе подготовки горнозаводских специалистов, несомненно, положительно сказывались на их профессиональной социализации. Высокая нравственность, честность, добросовестность квалифицированных работников горных предприятий Урала стояли на такой высоте, что позволяли многим им владеть личным клеймом качества. Выполненное тем или иным мастером изделие, не нуждалось в дополнительной проверке, кроме «проверки» совести и души мастера.

Значительную роль в нравственном и социально-профессиональном становлении будущего специалиста играл режим горнозаводских школ, который во многих случаях напоминал строгий распорядок рабочего дня. Вот некоторые «режимные» моменты Выйского заводского училища начала XIX века. Подъем в 6.00. После подъема – молитва и завтрак. С 7 до 8 часов – час самоподготовки. Далее – десять часов подряд занятия с краткими перерывами на обед и отдых. За занятиями следовал ужин, выполнение домашнего задания, молитва и сон с 9.00 часов. В период занятий ученики неотлучно проживали в училище. Домой отпускали лишь по праздникам и воскресеньям. Надзиратели и учителя строго следи за соблюдени-

ем режима и дисциплины. В демидовском училище послушным ученикам давали награды, а по отношению к непослушным применяли розги, исключение и направление на самую тяжелую работу. Был даже такой непривычный для нас метод наказания, как отправка *ябедников и проныр* в рекруты! В училище шел жесточайший отсев за всяческие провинности, неуспеваемость.

Суровая образовательная среда могла приносить различные воспитательные плоды, в том числе отрицательные. Но нельзя не видеть и того, что она готовила к жизни в еще более жестокой – производственной среде. И в этом смысле мы можем только подтвердить сказанное нами выше о том, что в горнозаводских школах Урала осуществлялся процесс профессиональной социализации личности – приобретения ею ценностей, норм, установок, образцов поведения, максимально способствующих решению производственных задач в рамках осуществления того и иного вида профессиональной деятельности.

Важнейшей составляющей социально-духовной направленности деятельности горнозаводских школ выступает их ориентация на воспитание пассионарной личности. Пассионарная личность определяется в педагогике как *личность энергичная, страстная, деятельностьная, способная к сверхнапряжениям для достижения поставленной цели, обладающая способностью заражать своей активностью и вести за собой* [21, с. 146].

Личностей с указанными качествами, наделенных чувством беззаветного самоотверженного служения своему профессиональному долгу, своей Родине, в горнозаводских школах было воспитано немало. Среди выпускников горнозаводских школ, преданных своему делу патриотов-профессионалов, числятся Иван Иванович Ползунов – изобретатель первой в мире паровой машины; механик-гидротехник Козьма Дмитриевич Фролов – творец первых в мире заводов-автоматов. Благодаря деятельности пассионарных личностей изделия Уральской горной промышленности приобрели всемирную известность. Так, на Всемирной выставке в Париже в 1867 году Н-Тагильские заводы удостоены золотых наград, а на такой же выставке в Санкт-Петербурге «Старый соболь» (название сорта уральского металла) получил Гран-при.

3.5. Опыт моделирования культурно-образовательной среды горнозаводских школ Урала в современных условиях на основе использования интегративно-целостного подхода

Основные идеи.

1. **Идея глобальной интеграции**, выражаемая формулой «связь всего со всем». В основе ее лежит понимание мира как целостной совокупности взаимосвязей и взаимозависимостей, охватывающей его макро, – и микросоставляющие, органическую и неорганическую природу. Применительно к педагогической целостности это означает, что здесь необходим скрупулезный учет всех элементов, так или иначе воздействующих на становление и развитие человека, включая виды деятельности и технические средства их осуществления. Из этой же идеи вытекает необходимость гармонизации отношений всех участников педагогического процесса. Причем имеются в виду не только отношения между людьми, но и отношения людей ко всем окружающим атрибутам, составляющими содержание педагогического процесса. В условиях горнозаводской школы особое значение приобретают отношения в системах «человек – машина (техника)», «человек – социокультурная среда». Из данной же идеи проистекает необходимость создания единого педагогического коллектива, а при возможности, единого социально-производственно-педагогического коллектива, объединяющего воспитанников, воспитателей, руководителей кружков технического творчества, представителей заинтересованных учреждений и предприятий, родителей. То есть, речь идее об интеграции социокультурной, производственной и образовательной сред.

Идея глобальной интеграции может быть реализована только при наличии разветвленной системы социально-педагогической атрибутики: педагогизация социокультурной среды, психологизация образовательного процесса, создание эстетического и спортивно-оздоровительного центров, центра духовности, организация эффективной работы с родителями, с заинтересованными представителями социально-культурного окружения.

2. **Идея приоритета целого над частью:** не части образуют целое, а целое образует части. Тем самым, образно говоря, мы освобождаемся от мук известного крыловского героя, так и не сумевшего собрать из лоскутков целый кафтан, Тришка был редуccionистом, мысля целое (кафтан) как сумму некоторого числа его частей. В качестве целого в педагогическом процессе должна выступать не личность как часть человека, ни

тем более какой-либо иной элемент образовательной системы, а человек в многомерных измерениях (В.С. Шубинский) социокультурной среды. Из идеи приоритета целого над частью вытекает два очень важных следствия. Первое касается того обстоятельства, что все стороны человеческого становления – духовная, душевная, интеллектуальная и телесная – должны рассматриваться в их органическом единстве: развитие ни одной стороны не должно осуществляться за счет другой, или же в ущерб другой. Исходя из того обстоятельства, что ядром человека выступает его духовность, важнейшим результатом осуществления идеи приоритета целого над частью становится воспитание духовной личности. Духовность должна пронизывать все сферы человеческого становления в условиях горнозаводской школы.

3. Идея интегративного (системообразующего) ядра в составе образовательных средств. В качестве такового выступает техническое творчество. Это обусловлено рядом обстоятельств. Назовем три из них:

– в силу исторических традиций, направленности деятельности горнозаводской школы духовное, нравственное, интеллектуальное и во многом физическое становление в ней происходит в условиях технотропной среды;

– техническая деятельность сегодня превращается в наиболее эффективное человекоформирующее средство. Техника все более приобретает характер сложных динамических систем, входящих многими сторонами своими в жизнь общества; прогресс техники через навыки и умения пользоваться ею становится одним из определяющих факторов и условий развития личности; техническое знание в свою очередь превращается в важнейшее условие овладения духовным богатством, развития эстетического отношения к деятельности, в качестве средства формирования «личного состава» производительных сил;

– опыт и психолого-педагогические исследования в области специальной педагогики свидетельствуют о том, что техническая деятельность (в особенности техническое творчество) является оптимальным фактором устранения олигофренических симптомов у детей. Это особенно важно в том отношении, что в горнозаводской школе интегративно-целостного типа предполагается обучение детей с некоторыми особенностями развития.

4. Идея совместного обучения детей с нормальным развитием и детей с некоторыми особенностями развития. Диапазон действия этой идеи включает ряд интеграционных ступеней – от частичного подкюче-

ния ребят с особенностями развития до их полной интеграции в полноценные коллективы. Тем самым школа будет выполнять реабилитационно-реинтегративную функцию по восстановлению человеческой целостности, потерянной по биологическим или же по социальным причинам. Возможные формы (модели) интеграции: интегрированные классы, где происходит совместное обучение – детей с нормальным развитием и детей с особенностями развития; кооперативные классы, в которых будет проводиться только фрагментарно-частичное совместное обучение; "стимулирующие" классы, не допускающие совместного обучения, но обычное обучение дополняется и подкрепляется специальными программами, а также постоянным и активным общением с детьми из обычных классов; классы с постоянной опекой со стороны специального учителя-методиста, главной особенностью которого является наличие второго учителя на некоторых уроках (им может быть дефектолог, социальный терапевт и др.).

5. **Идея здорового образа жизни и деятельности.** Интегративная методология, выбранная нами в качестве ведущей, не позволяет ограничивать данную идею физическим воспитанием, физическим развитием тела. Здоровый образ жизни – это здоровые помыслы и желания, здоровые устремления и дела - здоровый дух, здоровая душа и здоровое тело. Это будет достигаться гармоничным сочетанием всех видов жизнедеятельности учащихся - интеллектуального, эмоционально-поведенческого, телесно-физического и духовного.

6. **Идея соединения образования с производительным ТРУДОМ, превращения технического знания в необходимый компонент содержания образования человека.** Соединение образования с производительным трудом в условиях современного научно-технического развития становится фундаментальной потребностью. Это обусловливается динамично развивающимися процессами формирования единого социально-производственно-образовательного комплекса. Особую роль здесь смогут сыграть зарождающиеся горнозаводские школы, имеющие огромный исторический опыт взаимодействия с производством. Соединение образования с производительным трудом кроме всего есть средство устранения исторически сложившейся несправедливости, названной А.Н. Леонтьевым «дезинтеграцией жизни человека», приведшей к противопоставлению мыслительной деятельности – деятельности практической. Школа, где эти виды деятельности будут составлять органическое единство, способна вы-

полнить «реинтегративную» функцию по отношению к формированию целостного человека.

7. Идея интеграции народного образования с производством. Речь идет о крутых переменах в характере отношений, имеющих место между педагогикой и производством, вплоть до их организационного слияния. Прообразом будущей системы «школа – производство» могут стать горнозаводские учебные заведения, в которых предполагается сращивание образовательно-воспитательных и производственно-технических целей и соответствующих видов деятельности. При этом необходимо видеть опасность поглощения производством школы. В проектируемой горнозаводской школе производственные факторы будут ассимилироваться образовательно-воспитательными целями и задачами.

Цели, результат и задачи интегративно-целостного образования в условиях горнозаводской школы.

Цели:

- максимальное раскрытие духовного, интеллектуально-творческого, эмоционально-волевого и физического потенциала человека;
- воспитание человека, способного соединять опыт прошлого с настоящим и предвидеть последствия своих действий по отношению к другому лицу, выяснять себе причинную связь наблюдаемых явлений и творчески предсказывать и проявляться (П.Ф. Лесгафт);
- развитие личности, способной поступать сообразно с требованиями духовно-нравственного и трудового опыта, накопленного национальной и общечеловеческой культурой, строить деловые отношения с партнерами, быть готовым к преодолению различного рода проблем и ситуаций, реализовать свое "Я" в системе социально-экономических отношений, в системе тенденций технического развития в целом и в конкретном виде технического творчества и профессиональной деятельности.

Результат:

Продуктом интегративно-целостного образования в условиях горнозаводской школы становится гармонично разносторонне развитый человек, обладающий мощным духовно-личностным ядром, владеющий не только обширными знаниями, но и умением распоряжаться ими, умеющий не только думать, но и действовать, работать, наслаждаться красотой в природе и искусстве; это человек, который чувствует себя полноправным членом общества и ощущает тесную свою связь со своим народом, с человечеством, уверенно идущий к достижению своих целей; честность и трудо-

любие, добросовестность и порядочность, справедливость и бескорыстное служение своему народу, своей Родине, патриотизм и гражданское самосознание, уважение к людям других национальностей – вот важнейшие качества духовно развитого человека.

Задачи:

- создание образовательно-воспитательных условий для самораскрытия самореализации человека, для удовлетворения его стратегических и насущных потребностей;
- формирование умений самообразования и самовоспитания;
- оказание помощи человеку в определении смысла жизни в условиях радикальных социально-экономических трансформаций;
- формирование у него основополагающих жизненных и гражданских ценностей;
- воспитание патриотической ответственности за судьбу Родины, уважение к Праву и Конституции;
- культурно-генеалогическое просвещение человека, ознакомление его с культурными и трудовыми традициями;
- формирование сознания, построенного на приоритете национальных ценностей, уходящих в толщу народной жизни и народной истории;
- формирование навыков работы с представителями различных культур;
- воспитание гордости за достижения своего народа в области науки, культуры, техники, за его героическое прошлое;
- развитие способностей к сотрудничеству, общению как эффективному средству построения сбалансированных человеческих отношений;
- выработка ориентации на коллективную работу и умений взаимного обучения;
- развитие интегративно-целостного мышления, способного адекватно реагировать на внешние факторы, устанавливать причинно-следственные связи между событиями, происходящими в окружающей действительности;
- воспитание умений самостоятельно принимать решения;
- развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и саморегуляции поведения, чувства собственного достоинства, самоуважения, готовности и способности к рефлексии;
- воспитание положительного отношения к труду как высшей ценности в жизни, развитие потребности в творческом труде;

– воспитание социально значимой целеустремленности, предприимчивости и деловитости, честности и ответственности в деловых отношениях;

– воспитание и развитие потребности в здоровом образе жизни, способности быть хорошим семьянином и жить счастливой жизнью.

Принципы построения системы интегративно-целостного образования в условиях горнозаводской школы.

1. Принцип интеграции социокультурных составляющих общества. Необходимость выдвижения данного принципа на первый план вызывается слабой координацией деятельности учебных заведений, внешкольных учреждений, средств массовой информации в воспитании подрастающего поколения. Учебные заведения, библиотеки, станции юных техников, музыкальные, художественные, спортивные школы работают разрозненно. В последнее время сверх того участились случаи закрытия внешкольных воспитательных учреждений. Поэтому возникает потребность не только в координации, но и интеграции их со школьной системой, сохраняющей себя пока в качестве самостоятельного целого. Реализация данного принципа возможна при соблюдении следующих требований:

– формулирование интегративной цели, касающейся всех членов воспитательного сообщества, включающего как внутришкольную, так и внешкольную составляющие;

– организация интегративной деятельности, построенной на сотрудничестве, содружестве;

– создание интегративных органов управления;

– воспитание коллективного духа, сформировавшегося на основе взаимозависимых отношений и связей в общей деятельности сотрудничающих сторон.

2. Принцип целостности. Целостность предполагает наличие устойчивых связей между всеми структурными образованиями воспитательного сообщества по вертикали и горизонтали. Огромное цементирующее значение имеют традиции, режим и распорядок учебного заведения, общность в основных позициях членов воспитательного сообщества. Целостность учебного заведения своей исходной точкой имеет одну общую идею, которой заражены все члены воспитательного сообщества. Целостность обуславливает также необходимость развития интегративных отношений между всеми составляющими образовательно-воспитательного организма.

3. Принцип свободы. «Свобода есть критерий педагогики», – писал Л.Н. Толстой. Свобода – это одновременно фундаментальная потребность и фундаментальная обязанность человека. В педагогике, как, впрочем, везде она не может быть самоцелью, она лишь средство достижения образовательно-воспитательных целей.

Правила реализации принципа свободы: а) школа должна воспитывать человека, уважающего свободу других людей так же, как свою собственную – в противном случае он также не может рассчитывать на уважение его свободы; б) образовательный процесс должен служить целям формирования автономно мыслящего индивида, способного думать и чувствовать не «как все», противостоять мнению большинства, если он посчитает это мнение неверным, воздействию средств массовой информации; в) воспитанник должен иметь свободу выбора дисциплин, видов деятельности, которые, по его мнению, адекватно отвечают его особенностям и интересам.

4. Принцип необходимости. Он означает сознательное подчинение своей воли требованиям общества к уровню образованности, воспитанности; принятие социальных, культурных, правовых ценностей, составляющих основу общественного развития. Одно из главных требований принципа необходимости – настойчивое овладение учащимися при содействии педагогов базовыми, инвариантными компонентами содержания образования.

5. Принцип интеграции инновационного и традиционного. Он может быть реализован при соблюдении следующих правил: а) воспитание должно строиться на приоритете национальных ценностей: общечеловеческое проявляется в национальном – как уникальная личность сильнее выражает сущность человека, чем личность посредственная, так и нация тем сильнее отражает общечеловеческое, чем она своеобразнее и богаче своей индивидуальностью; б) народность, национальное своеобразие должны стать фундаментальной потребностью процессов социализации и индивидуализации человека – воспитание должно строиться на национальных традициях, национальной культуре, национально-этнической обрядности, привычках, традициях народных ремесел и т.д. в) важнейшими задачами воспитательного процесса должны стать воспитание любви к Родине, патриотизма, уважения к историческому опыту народа.

Стратегия формирования содержания интегративно-целостного образования в горнозаводской школе.

1. Интегративно-целостная направленность содержания образования.

Содержание образования должно служить целям формирования представлений о мире как о едином организме, в котором наблюдается как специализация частей, так и функциональная взаимозависимость между ними, единство макро-и микросоставляющих, находящихся в состоянии синергетического взаимодействия.

2. Антропосоциокентристская направленность содержания образования: развитие субъекта познания, любви к истине, гибкости мышления; вооружение знаниями, умениями и навыками с позиции-принципа целостности; забота об укреплении духовно-душевного и физического здоровья человека; гармоничное развитие личности, понимаемое как равноценное развитие спортивных, ремесленных, социальных, художественных, интеллектуальных и этических способностей; формирование позитивной социальной открытости и готовности к участию в создании справедливого общества; подготовка к жизни в гармонии с природой, развитие активности. В то же время нельзя не согласиться с мнением, согласно которому, центральной ценностью воспитания должна быть не эмансипация личности, к которой многие стремятся, а воспитание у подрастающего поколения «жизнеспособности», которая, будучи интегральным качеством, включает в себя формирование многоплановых навыков приспособления к современной жизни – доверия к миру, смысла жизни, воспитания воли, жизнерадостности, готовности к самосохранению путем самодисциплины и мобилизации личностных сил (В. Брецинка).

3. Полифоническая направленность содержания образования обуславливает представленность в нем "веера" разнокачественных дисциплин и видов деятельности, детерминирующих развитие "ансамбля" качеств человека как личности и члена того или иного сообщества. Это обуславливает потребность в курсах и видах учебной деятельности по выбору. В то же время свобода выбора должна быть ограничена необходимым набором обязательных дисциплин, без которых изучение курсов (видов деятельности) не будет эффективным. В частности содержание педагогического процесса должно строиться в соответствии с его сущностью, заданностью на воспитание и развитие человека, а не на выпуск определенного вида продукции: педагогика – область производства самого человека, а не

средств его существования. Производственная деятельность должна стать частью учебной деятельности, а не наоборот. Вместе с тем нельзя забывать о воспитательном воздействии производительного труда.

4. **Мотивационно-ориентировочная направленность содержания образования.** Это требование конкретизирует предшествующее в том отношении, что учащимся должна быть представлена возможность выбора не только дисциплин и видов учебной деятельности, но и своей будущей профессии, которая вызывает у него больший интерес, близка к его наклонностям и способностям. Кроме того, мотивационно-ориентировочная направленность содержания образования предполагает необходимость разработки адекватных критериев оценки и самооценки человека как при выборе будущей профессии, так и при выборе дополнительных курсов и видов учебно-творческой деятельности. Надо помнить: тесты идентифицируют отдельные личностные качества, но не саму личность, которая, как известно, не состоит из суммы своих качеств, а является неаддитивным целым. Дифференциация и индивидуализация не самоцель, а лишь средство развития личности. Искусственное сегрегирование и селектирование так же опасны, как и необдуманное ранжирование всех под одну гребенку.

5. **Общеобразовательно-профессиональная направленность содержания образования** означает синтез двух основных образовательных ступеней – общего и профессионального, ведущий к фундаментализации образования. Имеющиеся подходы к их сближению ограничиваются, как правило, профессионально-общеобразовательным параллелизмом, иногда дуализмом (немецкая дуальная система) или же редукцией одной ступени к другой: в общеобразовательной школе происходит редукция профессионального образования к общему, в ПУ – общего образования к специальному. Интегративно-целостный подход обуславливает необходимость во взаимопроникновении этих ступеней. Путь к этому взаимопроникновению пролегает через сращивание в педагогическом процессе общеполитехнического и профессионально-политехнического обучения, взятых в единстве, с общеобразовательно-специальной подготовкой, также объединенных в органическое целое. Чтобы достичь указанного синтеза необходимо, представить в содержании образования всю образовательную пирамиду: общее образование, общее политехническое образование, профессионально-политехническое образование, специальное образование.

Здесь должен быть использован принцип широкой базы, которая успешно использовалась в деятельности горнозаводских школ Урала.

Структура и технология педагогического процесса.

1 ступень: 1-4 классы. На данной ступени закладываются основы будущих знаний, мировоззрение и культуры ребенка, начинается процесс выявления его индивидуальных наклонностей, становление его личности; у детей формируются представления общей картины мира на основе изучения природы и места в ней человека, занятий простейшими видами труда, ремеслами, техническим творчеством; формируются первичные навыки творческой деятельности, навыки теоретического мышления, способности к планированию и анализу. Занятия в основном ведутся в образно-эмоциональной форме, что обусловлено особенностями восприятия данного возраста.

2 ступень: 5-9 классы. Основная школа с профориентационной направленностью. Закладывается фундамент общеобразовательной подготовки, обеспечивающей творческое развитие личности учащегося, его склонностей, способности к социальному самоопределению. Вместе с общегражданским образованием учащиеся, имеющие задатки технического и художественно-прикладного творчества, пробуют себя в различных кружках и видах деятельности. Наиболее одаренные из них продолжают учебу на третьей ступени. На занятиях II ступени наряду с образным познанием мира происходит все возрастающая активизация логического мышления. Учебный материал изучается все более дифференцированно и углубленно без потери целостного его охвата, формируются способности к мысленному эксперименту, моделированию, поиску и обнаруживанию внутренней сущности предметов, их внутренних и внешних связей и переходов. Познавательная деятельность осуществляется в лабораториях образовательных циклов и творческих мастерских на основе наблюдения, опытов, самостоятельного изготовления приборов и пособий, изобретательства, технического, художественно-прикладного и художественно-эстетического творчества. На этой ступени осуществляется организация творческого поиска педагогов и детей для введения в образовательный процесс нового содержания дополнительного образования и технологий его реализации. дополнительное образование приобретает черты базисного инварианта, основного образования. На этой ступени закладываются также основы умственного саморазвития (мотивация, способность к самоорганизации учебной деятельности, аналитическая способность), духовного саморазвития

(мотивация, аксиологическая направленность личности, коммуникативно-поведенческая культура, уважение традиций), физического саморазвития (физическая культура, мотивация, состояние здоровья). Выпускник II ступени должен быть готов сделать выбор своей будущей основной деятельности.

3 ступень: 10-11 классы. Предвузовская ступень. Завершается общеобразовательная подготовка на основе широкой и глубокой дифференциации. Деятельность учащихся приобретает учебно-профессиональный характер. Достаточно большая часть времени уделяется профессиональной подготовке, которая строится в соответствии с избранным учащимся профилем обучения (техническое творчество, информатика, педагогика). Важной задачей становится подготовка учащегося к поступлению в высшее учебное заведение. На этой ступени дается разностороннее образование, каждый имеет возможность проявить себя в различных видах деятельности и формах обучения: научное, педагогическое, художественно-прикладное, техническое творчество, программирование, переводы технической литературы, занятия в лабораториях общеобразовательных циклов в углубленном режиме, в секциях научно-технических обществ – всего 21 направление творческого развития и творческой самореализации. Создается целый веер дисциплин, способных сформировать ансамбль личностных качеств.

Органическим звеном структуры горнозаводской школы являются кафедры, интегрирующие в себе ряд дисциплинарно-предметных циклов: кафедра начального образования (цикл базового начального образования, цикл специального начального образования, цикл технического и художественно-прикладного творчества, цикл дополнительного гуманитарного образования, цикл естественно-научного образования), кафедра педагогики и психологии (цикл «педагогики с включением раздела «педагогическое отечествоведение», цикл общей психологии и социальной психологии, цикл психологии творчества, цикл развития эмоционально-поведенческой сферы личности); кафедра естественно-научного образования (цикл физико-математический, цикл географо-экологический, цикл химико-биологический); кафедра гуманитарного образования (цикл отечественной словесности, цикл иностранных языков, и др.); кафедра технического и художественно-прикладного творчества (цикл декоративно-прикладного творчества, цикл спортивно-технических дисциплин, цикл изобретательства и дизайна и др.).

Технология осуществления педагогического процесса.

За основу берутся три подхода к осуществлению образовательного процесса. Это культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория развивающего обучения В.В. Давыдова, концепция проблемного обучения М.И. Махмутова и философско-психологическая гипотеза самоопределения человека в образовательном процессе.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского состоит из следующих положений:

- основой психического развития человека является качественное изменение его социальной ситуации (или его деятельности);
- всеобщими моментами такого развития служат обучение и воспитание;
- психические новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности;
- исходная форма деятельности – ее развернутое выполнение во внешнем (социальном) плане;
- существенная роль в процессе интериоризации принадлежит различным знаковым системам;
- важное значение в деятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве.

По Выготскому, развитие индивида осуществляется по следующей схеме: коллективная деятельность – культура – знаки – индивидуальная деятельность – индивидуальное сознание. Что дает это для реального педагогического процесса? В первую очередь вывод о том, что технология педагогического процесса должна строиться в соответствии с требованиями деятельностного подхода, выводящего успешность становления человека из включенности человека в различные виды деятельности. Причем, чем многообразней они будут, тем интенсивней происходит развитие личности. Из деятельностного подхода вытекает также ведущая роль обучения и воспитания. Оба эти следствия будут учитываться в ходе осуществления педагогического процесса в горнозаводской школе, где, во-первых, планируется большой набор дисциплин и кружков, во-вторых, одному из важнейших воспитательных средств - техническому творчеству отводится роль стимулятора развития детей с некоторыми особенностями развития. При этом учитывается и положение Выготского о первичности коллективной деятельности относительно индивидуального сознания: техническое творчество по своей направленности коллективно. Объект технического творчества, как правило, интегрирует в себе усилия не-

скольких людей. При этом школьный вариант технического творчества предусматривает участие в одном техническом проекте детей различных возрастов. Тем самым организуются разновозрастные творческие группы. Деятельность в этих группах помимо предметного результата имеет сверхрезультат в виде интегрального эффекта, получаемого от синтеза многих деятельностей. Такого рода интегральным эффектом являются и социально-интеллектуально-психологические новообразования, формируемые у ребят с особенностями развития. Надо иметь в виду что коллективный труд это не только выполнение совместных операций, но это еще и интеллектуальное сотворчество, эмоциональное общение.

Деятельностный подход обуславливает приоритет социальной детерминации в развитие человека. Такая методологическая установка позволяет решать реабилитационно-педагогические задачи, корректировать некоторые природные аномалии, свойственные определенным группам детей. В связи с этим возникает необходимость использования бригадно-индивидуальных (бригадно-лабораторных) форм обучения, где индивидуализованное обучение сочетается в нем с организацией работы в малых группах. Дети распределяются по группам из четырех-пяти человек. При этом учитель старается подобрать группы так, чтобы их состав был максимально разнородным во всех отношениях – возраста, пола, способностей, уровня развития и т.д.

Каждый ученик имеет план-задание, – алгоритм своих действий:

- ознакомление с составленным учителем руководством к проработке раздела, который посвящен овладению теми или иными умениями;
- проработка серии рабочих, планов, каждый из которых посвящен овладению отдельными навыками – компонентами данного умения;
- самостоятельная проверка овладения данным умением;
- заключительный тест.

В конце недели идет подсчет бригадных показателей: «счет верных результатов» (сумма средних чисел верных ответов у всех членов бригады по всем тестам) и счет продвижения (среднее число учебных разделов, изученных каждым членом бригады, умноженное на десять). Сумма этих показателей составляет общий счет бригады. Бригада, достигшая самого высокого рубежа получает по итогам недели звание «супербригада»; менее высокий рубеж устанавливается для звания «отличная бригада»; минимально приемлемый показатель соответствует званию «хорошая бригада».

Ежедневно учитель проводит небольшие (по 15 мин.) занятия индивидуально с небольшими группами (до 10 чел.), собирая из всех бригад тех учеников, которые прорабатывают одни и те же разделы программы; цель занятий – помощь при затруднениях и подготовка к изучению следующих разделов.

Сам характер учебной деятельности в "бригадах" содержит элемент взаимопомощи, взаимной поддержки детей, что особенно важно для слабых учеников, а также для детей с замедленными темпами развития. Опыт обучения по этой системе показал, что для слабоуспевающих детей особенно благотворным оказывается влияние стимулирующей атмосферы доброжелательной поддержки со стороны сверстников в сочетании с возможностью проработать учебный план в собственном темпе. Отмечаются также положительные сдвиги в самооценке детей. В случаях включения в «бригаду» детей с задержками в развитии, в ходе обучения у них устанавливались хорошие межличностные отношения с другими детьми, заметно повышалась их успеваемость и самооценка. Такие результаты свидетельствуют о плодотворности учета «человеческого фактора» в «технологическом» конструировании модели обучения.

Из деятельностного же подхода исходит необходимость использования технологического учебного процесса, основными чертами которого являются:

- учитель видит дидактическую цель организации учебной деятельности, направленной на достижение четко очерченного, заранее описанного замеряемого (тестируемого) результата;
- условия обучения трансформируются, подчиняясь требованиям достижения запланированных учебных результатов: значительное внимание уделяется промежуточному тестированию, созданию и предъявлению учащимся альтернативных коррекционных учебных материалов; в числе видов учебной деятельности – совместная учебная работа в малых группах, взаимоконтроль, взаимопомощь;
- учебный материал препарирован в соответствии с четко фиксированными учебными целями, разделен на обособленные фрагменты, предусматривает альтернативные способы предъявления. Каждый фрагмент сопровождается тестом и коррекционными дополнениями;
- учебная деятельность ориентирована на достижение эталонных результатов. Этот ориентир не отменяет элемента занимательности, самостоятельности и взаимопомощи;

– учебные результаты исчерпываются фиксированными предметными знаниями, умениями, конкретными решениями проблем и т.д.

Теория развивающего обучения В.В. Давыдова вытекает из следующих положений.

1) Все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться детьми путем рассмотрения условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми (т.е. понятия не даются как готовое знание).

2) Усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, последние должны быть выведены из абстрактного, как из своей основы.

3) При изучении предметно-материальных источников понятий ученики прежде всего должны обнаружить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта понятий (например, для объекта всех понятий математики такой всеобщей связью является отношение величин).

4) Эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать ее свойства «в чистом виде» (например, общие отношения величин дети могут изобразить в виде буквенных формул, удобных для дальнейшего изучения свойств этих отношений; строение слова можно изобразить с помощью особых графических схем).

5) У школьника нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучить его свойства (например, для выявления связи, лежащей в основе понятий целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформировать особые действия по определению кратного отношения величин).

6) Учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Представленные положения дидактики развивающего обучения имеют универсальный характер: они могут быть отнесены к различным дисциплинам и видам учебной деятельности. В частности это относится к изобразительному искусству. Так, по экспериментальной программе в 1 классе дети прежде всего начинают усваивать главное требование композиции как целостности. Это происходит путем обучения детей способам гармонизации цветов, т.е. через обучение составлению и соединению раз-

ных по тону цветов, установлению между ними отношений и приведению этих отношений к единству на основе замысла рисунка (картины, мозаики, декоративной росписи и т.д.). При этом учащиеся последовательно усваивают такие действия, как соединение цветов, их перспективное обобщение и взаимодействие по признаку теплоходности. Эти действия, входящие в гармонизацию цветов, дают в результате то, что называется в живописи колоритом (композицией цветов).

Во II - III классах дети на уроках изобразительного искусства осваивают способы построения художественных форм на примерах композиционного равновесия (симметрия, ритм, свободное расположение), композиции динамических, пространственно-временных, а также эмоционально-смысловых отношений между изображениями. В усвоении учениками общего способа художественно-изобразительной деятельности велика роль произведений мастеров живописи, графики, скульптуры. Раскрывая художественные особенности этих произведений, ученики как бы проделывают вместе с художником весь путь создания картины, продвигаясь, однако, в обратной последовательности: от формы к замыслу картины. Благодаря этому у учащихся формируются «сенсорные эталоны» отношений цвета, формы, ритма и образцы действий, с помощью которых строятся эти эталоны в процессе реализации замысла художника. Особенно велики здесь возможности произведений народного декоративно-прикладного искусства, так как истоки выразительности художественно-изобразительной формы исторически сложились именно в нем.

Теория развивающего обучения глубоко интегративна. Развивающее обучение и воспитание имеет дело с целостным ребенком, с его целостной деятельностью, воспроизводящей в индивидууме общественно-выработанные потребности, способности, знания и способы поведения.

В технологический инструментарий интегративно-целостного образования включаются **методы и способы проблемного обучения** (М.М. Махмутов). Суть проблемного обучения состоит в том, что знания, умения и навыки не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Ядром проблемного обучения является проблемная ситуация – психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он в ситуации, решаемой им проблемы не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или способов действий и должен найти этот новый способ или новые доводы, с помощью которых

можно будет решить проблему. Возможно выделение нескольких типов проблемных ситуаций. Все они могут быть с успехом применимы в условиях горнозаводской школы, синтезирующей в себе фундаментальные составляющие общего и специального образования, в основу своей учебно-развивающей деятельности кладущей синтез репродуктивной и продуктивной деятельности. Назовем наиболее важные типы:

- проблемная ситуация вызывается противоречием между имеющимися знаниями и знаниями, которые возникают по ходу выполнения новых учебных задач;

- проблемные ситуации возникают тогда, когда имеет место противоречие между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием его теоретического обоснования;

- проблемные ситуации третьего типа отражают противоречие между устоявшимися представлениями и привычными условиями функционирования научного знания, с одной стороны, и новыми знаниями, – с другой. Представляется возможным использование в горнозаводской школе всех видов проблемного обучения: проблемно-диалогового, проблемно-задачного, проблемно-алгоритмического, проблемно-контекстного, проблемно-модельного, проблемно-модульного, проблемно-компьютерного.

Задача образования состоит не только в сообщении знаний, но и в превращении знаний в инструмент творческого освоения мира. Инструментализация знаний – процесс творческий. Творчество имплицитно заложено в самом процессе усвоения знаний: данные исследований свидетельствуют о том, что новые знания формируются не аддитивным путем (путем простого наложения новых знаний на уже имеющиеся), а через перестройку, реструктурирование прежних знаний, отказ от неадекватных представлений, постановку новых вопросов, выдвижение гипотез.

Творчество – это деятельность человека, включающая сознательную и бессознательную составляющие, целью которой является создание материальных и духовных ценностей, обладающих объективной новизной и общественной ценностью. В это определение входят: художественное творчество, музыкальное, научное, техническое и др. В горнозаводской школе творчество и в первую очередь техническое творчество как вид творчества, целью которого является постановка новых, общественно значимых технических задач и создание новых, общественно значимых технических решений – из дополнительного приложения к учебной деятельности превратится в составную часть этой деятельности. Техническое

творчество становится ядром педагогического процесса, тем солнцем, вокруг которого должны будут вращаться все другие компоненты педагогического процесса.

Развитие технического творчества учащихся требует:

– закономерного, направленного и необратимого качественного изменения технической деятельности учащихся от низших форм, предполагающих овладение отдельными элементами процесса создания новых технических решений, к высшей ее форме изобретательству;

– закономерного, направленного и необратимого качественного изменения состава и структуры деятельности педагога по управлению и постепенному совершенствованию творческой деятельности учащихся;

– совершенствования способностей учащихся к коллективному и индивидуальному техническому творчеству.

Развитию творческого мышления способствует технология творческого обучения.

Учащийся самостоятельно постигает ведущие понятия и идеи, а не получает их в готовом виде от учителя.

При изучении естественных наук надо создавать такие ситуации, которые представляют учащимся возможность знакомиться с представлениями, понятиями и в то же время требуют от них самостоятельно устанавливать, обнаруживать эти понятия на предлагаемых примерах.

Знакомство с естественно-научными представлениями должно включать альтернативные точки зрения, недостатки имеющихся объяснений, сомнения в достоверности выводов.

Учащимся принадлежит ведущая роль в принятии решений о выборе способа работы с изучаемым материалом.

Материалы лабораторных работ побуждают учащихся выдвигать идеи, альтернативные тем, которые они изучают в классе.

Учащиеся сталкиваются с новыми явлениями, представлениями, идеями в лабораторных опытах, прежде чем они будут изложены и изучены на уроке.

В лабораторных опытах учащимся предоставляется возможность самостоятельно планировать свое исследование, определять его аспекты, предполагать возможные результаты.

Каждый учащийся самостоятельно изучает, описывает и интерпретирует те сведения и наблюдения, которые он наравне со всеми получает в ходе учебного исследования.

Для изучения правила (или закона) учащихся следует познакомить с примерами, из которых это правило (или закон) можно вывести самостоятельно, без его изложения учителем.

Учащиеся подвергают сомнению принятые представления, идеи, правила, включают в поиск альтернативные интерпретации, которые они самостоятельно формулируют, обосновывают и выражают в ясной форме.

Развитию творческих способностей будет способствовать использование модельно-игровых методов (анализ конкретных ситуаций, решение практических задач, деловые игры, методы «круглого стола», индивидуальные и коллективные практикумы, метод «мозгового штурма»). В особенности нам представляется продуктивным последний метод. В ходе осуществления «мозгового штурма» происходит интеграция всех существенных сил человека, гармонично сочетаются интуитивные и логические методы познания, индивидуальные и коллективные формы его проявления. Результат «мозгового штурма» – это проявление коллективного разума, «пропущенного» сквозь сито индивидуального сознания.

Требования к личности и деятельности педагога горнозаводской школы интегрального профиля.

Педагог «интегрального профиля» способен органически сочетать в своей деятельности все виды профессионально-педагогической компетенции:

- коммуникативно-педагогическую – подготовленность к профессионально-педагогическому общению с учащимися, коллегами, родителями;
- организационно-педагогическую – способность к управлению педагогическим процессом;
- проектировочно-педагогическую – умение моделировать, проектировать, конструировать педагогический процесс;
- эколого-педагогическую – умение адекватно оценивать уровень собственных профессионально-педагогических возможностей, собственной подготовленности, а также готовности к самоусовершенствованию, саморазвитию, саморефлексии;
- эмпатико-педагогическую – способность понимать внутренний мир другого человека (когнитивная сторона эмпатии) и способность проникать в его чувства, откликаться на них, сопереживать с другим человеком (эмоциональная сторона эмпатии);
- суггестивно-педагогическую – способность к педагогическому внушению и рефлексивному управлению;

- симультанно-педагогическую – умение одновременно выполнять различные виды педагогической деятельности;
- динамико-педагогическую – способность выбирать разнообразные методы и приемы управления деятельностью учащихся;
- лабильно-педагогическую – способность педагога владеть собой;
- психолого-педагогическую – подготовленность к творческому выполнению образовательно-воспитательных задач с учетом индивидуально-психологических и половозрастных особенностей учащихся;
- специально-предметную – владение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для передачи развивающейся личности.

Помимо специфических профессионально-педагогических компетенций педагог призван обладать рядом общепрофессиональных компетенций: социально-гуманитарной, понимаемой как интегральная характеристика гражданской, личностной и психофизиологической зрелости человека; общетрудовой – владение общетрудовыми навыками; общенаучной – наличие определенного уровня образованности в области естественных, общественных и общетехнических дисциплин.

Исходя из выше приведенного, обозначим ряд функций педагога:

- образовательно-воспитательную, связанную с решением задач по обучению и воспитанию учащихся;
- производственно-техническую, направленную на налаживание педагогом производственно технической деятельности в ходе осуществления учебно-производственного процесса;
- проектировочно-конструктивную, связанную с проектированием и конструированием структуры и содержания обучения учащихся;
- диагностике-прогностическую, обеспечивающую научно-обоснованный анализ возможностей и особенностей учащихся в усвоении тех или иных ценностей в той или иной области человеческой деятельности и предвидение ближайших, средних и далеких перспектив развития учащихся;
- мотивационно-стимулирующую, выражаемую в деятельности педагога в воспитании профессиональных потребностей и интересов;
- патронажную (социально-педагогическую), связанную с деятельностью педагога по оказанию учащимся духовно-нравственной, морально-психологической и финансово-материальной поддержки с привлечением различных фондов социального милосердия;

– интегративно-координирующую (социокультурную), обуславливающую координацию и интеграцию деятельности педагогического коллектива, семьи и общественности по воспитанию и обучению учащихся группы.

Таким образом, горнозаводские школы являются составной частью русской педагогической культуры. Им свойственны такие её показатели, как фундаментальность, социально-средовая направленность, открытость, духовность, демократичность, многопрофильность, непрерывность, открытость. Горнозаводские школы внесли неоценимый вклад в развитие русской общеобразовательной и профессиональной школы, русской технической и духовной культуры. В них «обкатывались» самые совершенные технологии организации педагогического процесса.

В качестве главных выводов укажем на три обстоятельства:

1) Уникальность горнозаводских школ состоит в том, что они создавались не по чужеземным образцам, как зачастую у нас бывало и бывает в сфере образования, «не из подражания к кому-нибудь, а вызвались требованиями времени, согласно с его духом» (В.Я. Стоюнин). Более того, они сами стали образцами для подражания. Тогда как чаще всего мы кому-то в чем-то подражали и успешно подражаем.

2) Горнозаводские школы не только отражали своеобразие окружающей социокультурной среды, в широком понимании включающей в себя и производственные составляющие, но и сами активно участвовали в создании этой среды. Говоря иначе, в деятельности горнозаводских школ утверждался принцип опережающей роли образования в развитии общества. Радикальным выражением данного принципа является идея Дж. Дьюи: *школьное сообщество – модель будущего общества*.

3) Конечным «продуктом» деятельности горнозаводских школ стало создание на Урале социокультурной среды, позволившей ему стать органической частью единого национального целого – Российского государства.

Заключение

Уроки актуализации результатов инновационной деятельности горнозаводских школ Урала в современных условиях.

Задаваемые сегодня задачи модернизации и реформирования профессионального образования не могут быть успешно решены без обращения к имеющемуся инновационному опыту отечественного профессионального образования. Выдающуюся роль в развитии отечественного профессионального образования сыграли горнозаводские школы Урала. Их зарождение совпадает со временем появления школьной системы начального и среднего профессионального образования не только в России, но и в мире в целом.

Будучи составной частью русской педагогической культуры, горнозаводские школы Урала обладают такими характеристиками, как фундаментальность, социально-средовая направленность, открытость духовности, демократичность, многопрофильность, непрерывность. В горнозаводских школах «обкатывались» инновационные технологии организации педагогического процесса, не потерявшие своей значимости и в наши дни. Впервые в отечественной и мировой практике обучение грамоте, математике и другим общеобразовательным дисциплинам тесно увязывалось с освоением учащимися технологии заводского производства и непосредственным их участием в производственной деятельности предприятий. В горнозаводских школах накоплен опыт «специализации» таких предметов, как физика и химия. Одновременно с этим на практических занятиях широко использовались теоретические сведения из этих дисциплин. Образовывался неповторимый синтез теории и практики. Вполне справедливо мнение исследователей о том, что горнозаводские школы были совершенно новым, самобытным типом профессиональных учебных заведений, которых не знали прежде ни Россия, ни Запад. В Европе не было еще специальных школ, где теоретическое обучение дополнялось бы работой учеников на производстве. «Это, несомненно, являлось новшеством для начала XVIII столетия не только в России, но и для европейских стран» [8, с. 5]. Идея использования опыта деятельности горнозаводских школ прослеживается в исследованиях современных авторов [см., напр.: 220]. Основываясь на них, а также на опыте проведенного в рамках данной монографии исследования, попытаемся обозначить выводы, вытекающие из результатов деятельности горнозаводских школ Урала, обладающие наибольшей степенью инновационной значимости для нашего времени.

1. Инновационно ориентированная профессиональная образовательная организация должна представлять собой открытую многопрофильную динамическую социокультурную систему духовного, гуманитарно-поведенческого, образовательного, интеллектуального, творческого и профессионального развития человека. Она должна способствовать привитию чувства высочайшей ответственности за выполнение своего профессионального долга как служения Родине у обучающихся. Именно установка на развитие целостного человека, а не просто исполнителя определенных профессиональных действий, позволила выпускникам горнозаводских школ составить костяк специалистов, прославивших на весь мир металлургическую промышленность Урала. Даже иностранцы, которые, в отличие от нас, не очень-то любят афишировать превосходство других, до конца XVIII столетия признавали уральские древесно-угольные домны крупнейшими и лучшими в Европе. Из недр горнозаводских школ в XX-м столетии выросла современная российская система горнозаводского образования, занимающая одно из первых мест в мире по качеству подготовки специалистов. Это дало право С.В. Колпакову, президенту Международного союза металлургов, возвести в ранг наших «национальных особенностей» наличие в российской металлургии «высококвалифицированных кадров рабочих и специалистов, неоднократно доказывавших свои высокие качества и компетентность в разработке и реализации самых крупномасштабных проектов в стране и за рубежом» [126, с. 17].

2. Инновационное образование может быть продуктивным при условии его ориентированности на воспитание человека и гражданина, адаптированного к условиям жизни в определенном обществе и государстве путем усвоения духовных и моральных ценностей, принятых в данном обществе и государстве. Социально-средовая направленность должна найти выражение также в многословности (демократичности) профессиональной образовательной организации, где бы уже на уровне профессиональной подготовки решались вопросы социального партнерства и социальной мобильности. В свое время специалисты, подготовленные в горнозаводских школах, стали качественно новым явлением в социально-профессиональной структуре русского общества того времени. Воспитательная система горнозаводских школ содействовала формированию духовно, социально и профессионально дееспособной личности, а во многих случаях и пассионарной личности – энергичной, страстной, деятельностной личности, способной к *сверхнапряжениям для достижения*

поставленной цели. Из стен горнозаводских школ выходили созидатели, а не просто исполнители или даже преобразователи (по броскому выражению Дж. Дьюи, *один созидатель стоит тысячи преобразователей*: со всякого рода преобразованиями у нас все в порядке, только вот что создаем?). Таким образом, горнозаводские школы Урала решали проблему, которая сегодня первоочередной задачей образовательных организаций – «открыться для общества» [223].

3. Современное профессиональное образование способно выполнять свою инновационную миссию лишь в условиях самой широкой интеграции образования и производства, охватывающей весь комплекс их взаимоотношений. В идеале они должны составлять единую систему образовательно-производственной деятельности. При этом важно, чтобы указанные отношения строились с учетом особенностей функционала образовательных и производственных организаций. Они должны образовать некий континуум равноправных составляющих, основанный на принципе нераздельного и неслиянного единства. Легитимация данного принципа религиозной философии [213, с. 287] в нашем случае предполагает признания существования мегапроизводства как продукта синтеза производства человека как человека (основной «предмет воспитания» по К.Д. Ушинскому) и производства средств существования человека (основной предмет производства). Именно в условиях органической интеграция образования и производства эти два производства оказываются в одном созидательном поле. Но при этом они сохраняют свою специфику, свое «лицо» и остаются «равноправными» субъектами деятельности.

Таким образом, с одной стороны мы имеем дело с мегапроизводством, связующим в одно целое производство человека как человека и производство средств его существования. С другой стороны, два последних производства обладают определенной степенью автономности и самостоятельности. Эти производства (или их элементы) в научной литературе могут описываться различным образом. Например, известно выделение «вещного» и «человеческого» компонентов труда (К. Маркс). Сюда же логично отнести учение об объектной и субъектной сторонах практики (деятельности, труда). Согласно ему, объектная сторона практики представлена набором предметов, поставленных в определенные отношения друг к другу в актах деятельности; субъектная сторона практики – самим субъектом. С.А. Шапоринский, со своей стороны, пишет об объектной и субъектной структурах практики [279.]. В педагогических работах имеют место

также попытки раскрытия понятий «социальная сторона труда» и «техническая сторона труда». Социальная сторона труда складывается из совокупности социальных отношений: трудовой дисциплины, коллективизма, товарищества, творческого подхода к труду и т.д. Техническая сторона труда – из технико-технологических и материально-производственных элементов производства [54].

Как видим, во всех приведенных случаях, с той или иной мерой полноты затрагиваются моменты, позволяющих рассматривать производство человека как человека и производство средств его существования как целостную данность. Это потому так, что, производство человека как человека подразумевает под собой не простой биологический акт, а долгий длительный процесс его становления, формирования и развития. И ход этого процесса определяется не только воспитанием, образованием и обучением, но и всей совокупностью окружающих человека обстоятельств, в том числе производственных. Если взять шире, то и производство как таковое и производство человека как человека выполняют одну и ту же фундаментальную функцию человеческой эволюции. И производство, и педагогика в равной степени «отвечают» как за онтогенетическое развитие человека, так и за его филогенез. Преобразуя в процесс производства мир, человек одновременно преобразует самого себя. Преобразуя себя, он преобразует мир.

Эволюционная роль труда (производства) описана. Эволюционная роль воспитания еще ждет своего писателя. Однако имеются примеры, свидетельствующие о признании великими мыслителями эволюционной роли воспитания. Так, Платон (427-347 д.н.э) замечал: человек есть существо самое кроткое и самое божественное, если он будет укрощен настоящим воспитанием; если же его не воспитывать или давать ему ложное воспитание, то он будет самым диким животным из всех, кого производит земля. Эволюционно-развивающая линия И. Канта (1724-1804) отчетливо прослеживается в сформулированных им задачах воспитания. Вот они: **дисциплинировать** – укрощать дикость человека, заложить основы сдержанности; **культивировать** – наставлять, сделать человека умелым, культурным, техническим навыкам (счет, чтение, письмо); **цивилизовать** – надо так управлять человеком, чтобы он нашел свое место в обществе, обучать благовоспитанным манерам и формам общения; **морализировать** – морально воспитывать человека, чтобы он мог принимать самостоятельные решения, выбрать хорошее [см.: 281, с. 21].

Эволюционная роль воспитания в полной мере осознавалось Гегелем, для которого категории воспитания, образования, культуры, разума, деятельности, труда составляют единое смысловое поле. В своих трудах он прослеживает сложнейший путь эволюции человеческого сознания — от первых проблесков до высочайших достижений его — науки и философии. Человек есть одновременно продукт мирового духа и активной деятельности самого человека. Образовательный процесс выступает в качестве повторения процесса развития мирового духа. Образование, по Гегелю, является «имманентным моментом абсолютного и обладает своей бесконечной ценностью» [66, с. 232].

4. Интеграция образования и производства не должна напоминать дорогу с односторонним движением. Необходима взаимная открытость образования и производства. Больше пишут об открытости образования производству (рынку), но очень мало – об открытости производства (рынка) образованию. Для этого необходимо поднять планку сотрудничества до уровня сотворчества, чему в немалой степени будет способствовать введение общей организационно-управленческой линии в части решения производственно-педагогических проблем на всех этапах профессионального становления личности – оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, даже профессионализации и профессионального мастерства (участие учебного заведения в процессе дополнительного образования своих бывших выпускников). Тем самым, во многом будет решена проблема так называемых базовых предприятий в новых условиях. Наконец должны понять, что отношения между образованием и производством – глубоко диалектический процесс, учитывающий баланс интересов обеих сторон. Сегодня же чаще всего производство выступает в роли обвинителя. Трудно найти статью о подготовке квалифицированных кадров, в которой бы не приводились примеры с цифрами о низкой их подготовленности. Но, во-первых, работодатель выступает в том случае как сторонний наблюдатель, а не как партнер в общем деле. Во-вторых, возможно, не всегда эти притязания адекватны. Так, по замечанию С.С. Набойченко, «как правило, выпускники наших вузов, уехавшие за рубеж, вполне там трудоустроиваемы» [7, с. 784]. Немало специалистов, окончивших советские и российские учебные заведения, мягко говоря, не так уж плохо рекомендуют себя за рубежом в самых современных отраслях. Все это заставляет взглянуть шире на проблему качества подготовки кадров. Возможно, в ряде случаев мы имеем дело не с огрехами вузов, а с

особенностями нашего производства и нашего работодателя, который с удовольствием рассуждает о низкой степени подготовленности выпускников. *Проблема качества подготовки кадров должно прирасти проблемой качества условий реализации трудового потенциала специалиста.* Это должно стать двуединой задачей. Многие бы талантливые специалисты остались в России, если бы решались вопросы достойного трудоустройства [87; 168].

5. **Исходной целью и конечным результатом данной политики должен стать человек, взятый в богатстве всех своих отношений. В связи, с чем имеется настоятельная потребность в человеке-профессионале, способном нести на себе груз ответственности за себя, общество, государство и производство.** Для этого, как свидетельствует опыт горнозаводских школ, процесс усвоения профессии должен осуществляться на основе метода широкой базы: профессиональная подготовка должна включать в себя три важнейших составляющих человеческого роста – образование в самом широком его понимании как процесса воспитания и обучения человека, его социализацию и профессионализацию. В результате стержневой задачей профессионального образования становится максимальное раскрытие («раскрутка») духовного, нравственного, интеллектуального и психомоторного потенциала человека, формирование у него метакачеств с широким диапазоном действия, ядро которых составляет духовно-нравственная составляющая.

6. **Опыт горнозаводских школ учит, что одной из ведущих задач современных образовательно-производственных комплексов должно стать создание профессиональных кланов и династий.** Это очень значимо для нашего времени, когда, например, предприниматель может заявить, что ему все равно, каких рабочих нанимать – своих или чужеземцев. Вероятность получения сиюминутной выгоды от использования готовых закордонных кадров достаточно высока. Это так. Но для перспективного развития сложного современного производства, такой путь бесперспективен. Пришлые кадры, даже высококвалифицированные, могут играть лишь вспомогательную роль и не способны решать фундаментальные проблемы производства. Они временщики по сути своей, что резко затрудняет процесс создания производственных и профессиональных традиций. В известном смысле можно говорить об их ненадежности, в том смысле, какой мы обычно имеем в виду, когда говорим о наемной армии. Следует сказать также о том, что в настоящее время слишком активно педалируется про-

блема профессиональной мобильности. Если брать расчет наши обыкновения, то существует реальная опасность абсолютизации проблемы, придания ей качества некоего всеобщего сакрального принципа, абстрагированного от реальности. В то время как есть мобильность и мобильность. Одно дело мобильность в политехнической упаковке а) формировать такого индивидуума *с абсолютной пригодностью для изменяющихся потребностей в труде* (К. Маркс); б) подготовить людей со всесторонне развитыми способностями, людей, способных ориентироваться во всей системе производства (Ф. Энгельс); в) воспитать всесторонне развитых и всесторонне подготовленных людей, которые умеют все делать (В.И. Ленин). В этом случае можно воспользоваться термином «рабочий (работник) широкого профиля, совмещающий в своем труде несколько профессий, обладающий необходимыми знаниями, навыками и умениями для выполнения производственных функций на смежных по технологии участках работ. Он вооружен знаниями научных основ производства, способен быстро адаптироваться к его изменяющимся условиям. Другое дело, когда в суждениях о мобильности допускается довольно резкий крен в сторону выработки психологической готовности «к перемене мест». Надо помнить, что помимо понятия мобильности кадров есть понятие текучести кадров. Эта проблема отнюдь не исчерпала себя. Тем более в условиях оттока высококвалифицированных специалистов за рубеж.

7. Надо опираться не только на свои кадры, но и на свои лучшие образовательные традиции. Самые мощные в мире ракеты, самолёты, подводные лодки и т.д. строили и строят у нас не наемные иноземные мастера, а наши доморощенные специалисты. Если бы мы вместо схоластических поисков некой идеальной модели реконструкции компетентностного обучения применительно к нашим условиям и подобострастного до неприличия следования букве (не сущности!) болонских договоренностей, мы бы больше внимания уделяли собственному опыту подготовки специалистов, учитывающему специфику нашей ментальной, социально-экономической и собственно педагогической истории, то возможно бы сегодня не в такой мере проявлял себя кадровый коллапс. И речь здесь идет не просто о том, что лучше, что хуже. Речь в нашем конкретном случае идет о том, что пренебрежительное отношение к своему педагогическому прошлому не только не способствует ускорению процессов модернизации образования, но замедляет их: любое преобразование в социальной среде должно опираться на предшествующий опыт, в котором находится место

двум полюсам всякого развития – положительному и отрицательному. Тем более это верно, когда дело касается педагогической инноватики. Как нам уже известно, педагогика не преобразуется по чужой истории и по чужим опытам [231].

У нас же, напротив, чуть ли не в качестве основного стимула к действию (и в качестве «инновации» в том числе в образовании) выступает то, что нам не свойственно. И сегодня не потеряли своей свежести следующие слова «западника» А.И. Герцена: «Мы до сих пор смотрим на европейцев в том роде, как провинциалы смотрят на столичных жителей, – с подобо-страстием и чувством собственной вины, принимая каждую разницу за недостаток, краснея своих особенностей, скрывая их, подчиняясь и подражая» [69, с. 113]. Поэтому логично в русле наших обыкновений звучат сегодня требования-заклинания типа: надо достичь мирового стандарта в образовании. Как будто речь идет о болтах и гайках. И вообще – что такое мировой стандарт. Вот, скажем, ножки Буша соответствуют мировому стандарту? Тем более трудно стандарт идентифицировать в образовании. При всех достижениях наднациональной доктрины системы образования разнятся весьма существенно. На научно-бытовом уровне у нас нередко можно слышать: вот, там, у них, так, а почему у нас по-другому?! Но дело в том, что у *них* эта так, а не у нас. Проблема заключается, как должно быть у нас. Но здесь-то и закавыка. Очень просто и ненакладно сослаться на внешний опыт, который всегда был для нас иконой, и попробовать его внедрить у себя. Не всегда понимая, что использование чужого опыта может потребовать от нас еще больших усилий, чем если бы мы опирались на свой позитивный опыт. Так легкомысленно звучит припев «во всем мире так». Хотя бы потому, что *всего мира* нет. Пока еще есть страны, народы, культуры, ментальности... И повсюду свои особенности, по меньшей мере, свои нюансы. Даже один и тот же вроде бы язык, используемый в разных странах, разнится порой до неузнаваемости. А образование куда более сложное явление. Конечно, слово «мир» для нас притягательно. Сколько столетий в русских деревнях (а в России абсолютное большинство населения обитало в сельской местности) дела решались «миром».

Надо сказать и следующее. Российское образование всегда (до революции и после) было не просто «включено» в мировое образовательное пространство, а задавало и задает пока еще параметры развития т.н. мировому образовательному пространству. Мощнейшим инновационным потенциалом обладают лучшие достижения отечественного образования.

Помимо горнозаводских школ укажем на опыт русской системы подготовки инженеров. Три несущие образуют ее фундамент:

1) глубокая практическая подготовка, основанная на реальной работе студентов в условиях, максимально приближенных к тем, с которыми им после придется иметь дело на заводах и фабриках;

2) изучение теоретических предметов на уровне, не уступающем преподаванию этих же предметов в классических университетах;

3) постоянная взаимовыгодная связь высшей технической школы с промышленностью.

В рамках этой системы была создана методика преподавания, которая получила медаль на всемирной промышленной выставке. Эта методика – единственная в мире, получившая медаль на промышленной выставке. Оригинальное продолжение получила русская система подготовки инженеров в стенах советских втузах-заводах (завод при вузе) и заводах-втузах (вуз при заводе). Многие нынешние веяния в педагогике, в частности установки на творческое развитие личности, формирование самостоятельности, в качестве своих эвристических предпосылок имеют психологические, психолого-педагогические и дидактические идеи, разработанные в России. Достаточно указать на огромное влияние на современную мировую педагогику идей Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина.

Даже если посчитать себе первоклассниками в образовательном мире, фатальное, мы бы сказали, слепое следование давно или не совсем давно сделанным на Западе образовательным заготовкам вряд будет способствовать долгожданному «включению» в так называемое образовательное пространство, пока мы будем учиться чужеземным нововведениям, т.н. мировое образовательное пространство (кстати, не без помощи выпускников наших традиционных вузов) найдет новые образовательные формы и пути. И будет так до скончания века: они будут уходить вперед, мы будем догонять. Как говорят мудрые японцы, не лишённые самоуважения, но лишённые садомазохистского комплекса, кто догоняет, тот никогда не догонит: даже быстроногий Ахилл, взявшийся догнать черепаху, ее никогда не догонит. Да и немножко надо уважать себя.

8. Наступает время, когда одной из задач образовательной политики должно стать просчитывание экономических и кадровых («человекофакторных») последствий наших бесконечных педагогических реформ и модернизаций. Не плохо бы знать, какова их цена. Может статься, что эти пертурбации принесли определенные дивиденды, которые

могут проявить себя впоследствии. Но и это надо просчитать. Стоило бы просчитать также, во сколько обходится наше вхождение в Болонский процесс: рынок любит счет. Если игра стоит свеч, то стоит играть; если нет, то, видимо, надо подумать о корректировке образовательного курса, чтобы мы не сказали через некоторое время: хотели как лучше, получилось как всегда. Укажем здесь на интересный опыт Великобритании, которая «входит» в «большую» Европу по отдельным направлениям. Здесь же приходит на память мысль Ж. Пиаже о возможности интеграции не в целом, а по отдельным линиям взаимодействия. Это хорошая методологическая подсказка, позволяющая нам «входить» в Болонский процесс по каким-то отдельным направлениям, а не оптом.

Таким образом, имеется острая потребность в создании макропедагогики, предметом которой стало бы исследование природы и прогнозирование экономических последствий крупномасштабных образовательных трансформаций. В силу того, что они (последствия) влияют на макроэкономические показатели (национальное богатство, валовой национальный продукт и т.д.), правомерно предусмотреть необходимость тесной координации макропедагогики и макроэкономики.

9. Опыт деятельности горнозаводских школ свидетельствует о незаменимой роли государственного управления в области регулирования отношений образования с производством, со всеми составляющими социокультурного окружения.

До сих пор нет-нет, да и можно услышать рассуждения на тему «Избыточное присутствие государства». Проблема эта простая и одновременно сложная. Простая потому, что в принципе избыточного присутствия государства не бывает. Даже в том случае, когда государство дистанцируется от какой-либо общественно значимой деятельности, всё равно мы не можем сказать, что государство здесь не причём. Дистанцирование – это тоже плод определенной политики государства. Объективно же государство везде и всюду присутствует тотально. Несколько переиначив известное выражение У. Черчилля, скажем: государство – не идеальное изобретение человечества, но лучшего оно пока не придумало. Государство – абсолютная система правления, которая пронизывает все подструктуры общественного организма. Другой вопрос – *как* государство присутствует? В какой форме? Непосредственно, опосредованно, латентно или явно и т. д.? Это вопросы социальной инженерии.

Сложной эта проблема является потому, что понятие «избыточное присутствие государства» не так-то легко поддается определению, оно глубоко противоречиво. Например, излишнее бюрократическое рвение представителей государства можно охарактеризовать и как пример «избыточного присутствия государства» и как пример отсутствия этого присутствия в том смысле, что государственное управление подменяется бюрократическим крючкотворством. И уж совсем антигосударственным, не имеющим никакого отношения к «избыточному присутствию государства», является бюрократическое *излишествование*, направленное на получение «государевыми слугами» незаконной прибыли от своей деятельности. Здесь имеем дело с бюрократической избыточностью и вместе с тем с недостаточным присутствием подлинного государственного управления. Так что, если уж признаем на уровне практики возможность «избыточного присутствия государства» (хотя, повторимся, в принципе его не бывает), то для начала надо хотя бы отличать «избыточное присутствие государства» от «избыточного присутствия бюрократии». А для этого нужно хотя бы сократить раздувшийся государственный аппарат. Абстрактное же декларирование необходимости борьбы с «избыточным присутствием государства» может спровоцировать процессы, ведущие к анархизации общества, размыванию в нём морально-правовых механизмов управления и самоуправления, к созданию атмосферы недоверия к госорганам, личной незащитности человека.

Следует отметить, что в России идеи анархии и разгосударствления имеют длинную историю. Разин и Пугачёв, Бакунин и Махно, коммунистические идеи отмирания государства и сегодняшние идеи разгосударствления – звенья одной цепи. Несмотря на все их идеологические различия. Вместе с тем российский опыт свидетельствует об огромной роли государственного управления в развитии нашего общества на всех этапах его развития, независимо от господствующего в нём строя. В полной мере это относится к развитию образования, в том числе, а, может быть, даже в особенности, к развитию горнозаводских школ. Их опыт учит: государству при решении важных образовательных проблем не стоит уподобляться персонажу известного выражения: моя хата с краю, ничего не знаю. В особенности это касается отношений образования и производства, образования и социокультурной среды, определяющих, по сути, весь ход развития общества. Анализ данного опыта позволяет сделать вывод о том, что государственная политика в области образования в современных условиях мо-

жет успешно осуществляться посредством различных механизмов государственного сопровождения образовательной сферы: созданием стабильной законодательной и правовой базы; бюджетным финансированием и контролем над целевым использованием выделяемых государством средств; организацией системы управления качеством; государственным протекционизмом. Государство способно выполнять также, если так можно выразиться, функции третейского судьи. Например, это касается проблемы интеграции образования и производства.

Библиографический список

1. *300 лет* Уральской металлургии: труды международного конгресса, 4-5 октября 2001 г. / гл. ред. Козицын А.А. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2001. 439 с.
2. *Акмелогия*: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. Москва: Изд-во РАГС, 2002. 650 с.
3. *Алексеев В.В.* Три века Уральской металлургии / В.В. Алексеев // 300 лет Уральской металлургии: труды международного конгресса, 4-5 октября 2001 г. / гл. ред. Козицын А.А. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2001. С. 26-32.
4. *Алексеев Г.А.* К истории воспитания детей в первобытнообщинном строе на территории Среднего Поволжья / Г.А. Алексеев. Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ин-та. 1989, 56 с.
5. *Анисов М.И.* Источники изучения истории педагогики в России: уч.-метод. пособие для пед. ин-тов / М.И. Анисов. Б.и., 1991. 196 с.
6. *Антология* педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII в. АПН СССР / Ред. кол. С.Ф. Егоров и др. Москва: Педагогика, 1985. 367 с.
7. *Антология* педагогической мысли России XVIII в. Москва: Педагогика, 1985. 480 с.
8. *Артемов Н.Е.* История СССР с древнейших времен до XVIII в.: пособие для учителей / Н.Е. Артемов, В.И. Лебедев. Москва: Учпедгиз, 1959. 383 с.
9. *Артемова О.Ю.* Дети в обществе аборигенов Австралии / О.Ю. Артемова // Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии / Под ред. Н.А. Бутинова, И.С. Кона. Москва: Наука, Издательская фирма «Восточная литература», 1992. С. 17-55.
10. *Асмолов А.Г.* Социальная биография культурно-исторической психологии / А.Г. Асмолов // Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок / под ред. Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. Москва: Педагогика-Пресс, 1993. С. 3-18.
11. *Бакланов Н.Б.* Техника металлургического производства XVIII века на Урале / Н.Б. Бакланов. Ленинград: ГАИМК, 1935. 324 с.
12. *Бамберг Дж.* Обучение, обучающие организации и лидерство: перспективы на 2005 год / Дж. Бамберг // Рос.-амер. семинар по проблемам образования «Гуманизация и гуманитаризация пед. образования», 25-26 мая 1993 г. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ин-т, 1993. С. 6–24.
13. *Барабанщиков А.В.* Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы / А.В. Барабанщиков, С.С. Муцынов. Москва: Изд-во ВПА, 1985. 280 с.
14. *Батышев С.Я.* Производственная педагогика: учеб. для работников, занимающихся проф. обучением рабочих на пр-ве / С.Я. Батышев. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Машиностроение, 1984. 672 с.
15. *Батышев С.Я.* Рабочий высокой квалификации. Как готовить / С.Я. Батышев // Проблемы совершенствования учебных планов и программ: тез. докл. Всесоюзной научно-практ. конф., 15 июня 1976. Москва: АПН СССР, 1976. С. 4-10.
16. *Безрукова В.С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Изд-во Свердл. гос. инж.-пед. ин-т, 1994. 152 с.

17. *Безрукова В.С.* Педагогика: учеб. для инж.-пед. спец. / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 320 с.
18. *Безрукова В.С.* Понятийно-терминологический минимум проблемы «Взаимосвязь общего и профессионального образования в среднем ПТУ» / под ред. М.И. Махмутова. НИИПТП СССР. Казань, 1982. 232 с.
19. *Белкин А.С.* Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций / А.С. Белкин. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1997. 12 с.
20. *Белкин А.С.* Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко // Образование и наука. 2006. № 1 (37). С. 21-29.
21. *Белкин А.С.* История образования на Урале: уч.-метод. пособие / А.С. Белкин, Т.А. Сутырина. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2005. 159 с.
22. *Бенин В.Л.* Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В.Л. Бенин. Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ин-та, 1997. 131 с.
23. *Бенин В.Л.* Педагогическая культурология. Курс лекций: учеб. пособие / В.Л. Бенин. Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ин-та, 2004. 515 с.
24. *Бенин В.Л.* Сущность педагогической культурологии / В.Л. Бенин // Образование и наука. 2003. № 6 (24). С. 5-14.
25. *Бенин В.Л.* Истина и культура философского мышления: монография / В.Л. Бенин, В.С. Хазиев. 2-е изд., испр. и доп. Уфа: Вагант, 2008. 176 с.
26. *Бердяев Н.А.* Смысл истории / Н.А. Бердяев. Москва: Мысль, 1990. 175 с.
27. *Бердяев Н.А.* Судьба России / Н.А. Бердяев. Москва: Изд-во МГУ, 1990. 256 с.
28. *Бердяев Н.А.* Человек и машина / Н.А. Бердяев // Вопросы философии. 1989. № 2. С. 147-162.
29. *Берулава М.Н.* Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. Москва: Педагогика, 1993. 172 с.
30. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. Москва: Политиздат, 1990. 413 с.
31. *Бим-Бад Б.М.* Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. 1996. № 1. С. 3-8.
32. *Большой психологический словарь* / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003. 247 с.
33. *Большой энциклопедический словарь*: в 2-х т. / гл. ред. А.М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия, 1991. Т. 2. 768 с.
34. *Бондаревская Е.В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 1999. № 3. С. 38-39.
35. *Брокгауз Ф.А.* Энциклопедический словарь. Современная версия / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. Москва: Из-во Эксмо, 2005. 688 с.
36. *Будагов Р.А.* История слов в истории общества / Р.А. Будагов. Москва: Просвещение, 1971. 270 с.
37. *Будрин В.И.* Пятидесятилетие существования Екатеринбургской мужской гимназии, 1861-1911: Крат. ист. очерк / Сост. преп. Екатеринбург. муж. гимназии В.И. Будрин. Екатеринбург: тип. п/ф. «В.Н. Алексеева, П.Н. Галина и К^о», 1911. 152 с.

38. *Будрин В.И.* Горнозаводские школы Урала в XVIII и в начале XIX в. // Материалы второй научной конференции по истории Екатеринбурга-Свердловска. Свердловск, 1950. С. 45-98.
39. *Буева Л.П.* Культура и образование. Проблемы взаимодействия. (Выступление на «круглом столе» «Культура, культурология и образование») / Л.П. Буева // Вопросы философии. 1997. № 2. С. 12-16.
40. *Васютинский В.Ф.* Хранители «старого соболя» / В.Ф. Васютинский. Свердловск: Средне-Уральское книжное изд-во, 1990. 416 с.
41. *Введение в педагогическую культуру: учеб. пособие* / под общ. ред. Е.В. Бондаревской. Ростов-на-Дону: РГПУ, 1995. 170 с.
42. *Введение в психологию* / под общ. ред. проф. А.В. Петровского. Москва: Издательский центр «Академия», 1996. 496 с.
43. *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер // Избранные произведения: пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; Предисл. П.П. Гайдено. Москва: Прогресс, 1990. С. 43-271.
44. *Веселов А.Н.* Профессионально-техническое образование в СССР. Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования / А.Н. Веселов. Москва: Профтехиздат, 1961. 436 с.
45. *Ветошкин А.П.* Философия экономики / А.П. Ветошкин, А.П. Стожко. Екатеринбург: Полиграфист, 2001. 334 с.
46. *Ветошкин А.П.* Философия. Учебное пособие для студентов высших и средних профессиональных учебных заведений / А.П. Ветошкин; [отв. за вып. Ю.В. Савельев]. Екатеринбург: Издательство УриБ, 2006. 626 с.
47. *Взаимосвязь технических и общественных наук: материалы конф.* (3-4 июня 1971 г.) / [Ред. коллегия: ... Ю.С. Мелешенко (отв. ред.)]. Ленинград: [б. и.], 1972. 323 с.
48. *Видт И.Е.* Введение в педагогическую культурологию / И.Е. Видт. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 1999. 101 с.
49. *Виргинский В.С.* Черепановы. Серия «Наши земляки». Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1987. 296 с.
50. *Владимирский С.А.* Заметки о современном состоянии низших профессиональных училищ в России // Второй съезд русских деятелей. III секция. Москва, 1895. 125 с.
51. *Воеводский И.К.* Горнопромышленное образование в России в конце XIX – начале XX вв. Учен. записки Курского пед. ин-та. Вып. 20. 1964. 197 с.
52. *Волков Г.Н.* Педагогика жизни / Г.Н. Волков. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1989. 334 с.
53. *Волков Г.Н.* Чувашская народная педагогика: Очерки / Г.Н. Волков. Чебоксары: Чувашгосиздат, 1958. 264 с.
54. *Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих: Сб. науч. тр.* / Отв. ред М.И. Махмутов. Москва: АПН СССР, 1982. 144 с.

55. *Воробьев А.П.* Роль металлургии в промышленном потенциале Свердловской области // 300 лет Уральской металлургии: Тр. Междунар. конгресса. 4-5 октября 2001. / гл. ред. Козицын А.А. и др. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2001. С. 4-10.
56. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
57. *Выготский Л.С.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. Москва: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
58. *Вяткин М.П.* Горнозаводской Урал в 1900-1917 гг. / Акад. наук СССР. Ленингр. отд-ние Ин-та истории. Москва-Ленинград: Наука. [Ленингр. отд-ние], 1965. 400 с.
59. ГАСО, ф. 93, оп. 1, д. 315, лл. Документы съезда 1914
60. ГАСО, ф. 24, оп. 1, д. 760, лл. 66-69 об. Подлинник Из ведомости о состоянии школ 1738
61. ГАСО, ф. 62, оп. 1, д. 205, л. 213. Типографский оттиск горный институт открыть 1914
62. ГАСО, ф. 10, оп. I. д. 1837, л. 70. Черновик 1875 сведения о числе учащихся Нижний Тагил
63. ГАСО, ф. 45, оп. 1, ед. хр. 26. Сохранен стиль.
64. ГАСО, ф. 45, оп. 1, ед. хр. 27. 7 с.
65. *Гачев Г.Д.* Национальные образы мира. Общие вопросы. Русский. Болгарский. Киргизский. Грузинский. Армянский / Г.Д. Гачев. Москва: Советский писатель, 1988. 233 с.
66. *Гегель Г.Ф.* Философия права / Пер. с нем.: Ред. и сост. Д.А. Керимов и В. С. Нерсисянц; Авт. вступ. ст. и примеч. В.С. Нерсисянц. Москва: Мысль, 1990. 524 с.
67. *Гердер И.Г.* Идеи к философии истории человека / Перевод и примечания А.В. Михайлова. Ответственный редактор А.В. Гулыга. Москва: Наука, 1977. 703 с.
68. *Герцен А.И.* О воспитании и образовании / А.И. Герцен, Н.П. Огарев. Москва: Педагогика, 1990. 368 с.
69. *Герцен А.И.* Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 1. Былое и думы, части 1-3. Москва: Правда, 1988. 416 с.
70. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. Москва: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
71. *Глотова Г.А.* Человек и знак: Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г.А. Глотова. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1990. 256 с.
72. *Гончаров С.З.* Логика мышления и аксиология сердца / С.З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во «Банк культурной информации», 2006. 511 с.
73. *Горнозаводская промышленность Урала на рубеже XVIII – XIX вв.:* Сб. документальных материалов / под ред. А.Н. Ефимова. Свердловск: Св. Изд-во Урал. филиала АН СССР, 1956. 298 с.
74. *Горнозаводские школы* // Большая советская энциклопедия. 3-е изд. Т. 7: Гоголь – Дебит. Москва: Советская энциклопедия, 1972. 608 с.
75. *Горнозаводское дело* // Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия. Москва: Из-во Эксмо, 2005. 688 с.
76. *Громкова М.Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.

77. *Грэхем Л.Р.* Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе / Пер. с англ. Москва: Политиздат, 1991. 480 с.
78. *Гумилев Л.Н.* Этносфера: История людей и история природы / Л.Н. Гумилев. Москва: Экспрос, 1993. 308 с.
79. *Гумилёв Л.Н.* Психологическое несходство этносов / Л.Н. Гумилев // Психология национальной нетерпимости / под ред. Ю.Л. Чернявская. Минск: Харвест, 1998. С. 62-71.
80. *Гусева Н.В.* Культура. Цивилизация. Образование: Социально-философской анализ оснований развития человека в контексте цивилизации и культуры / Н.В. Гусева. Москва: Экспертинформ, 1992. 215 с.
81. *Гусинский Э.Н.* Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.Н. Турчанинова. Москва: Логос, 2000. 234 с.
82. *Гуськова Т.К.* Заводское хозяйство Демидовых в первой половине XIX века / Т.К. Гуськова. Челябинск: Челяб. Дом печати, 1995. 233 с.
83. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах. Том 1: А – З. Москва: Рипол классик, 2006. 754 с.
84. *Данилевский Н.Я.* Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому / Н.Я. Данилевский. Москва: Эксмо, 2003. 640 с.
85. *Демин В.Н.* Основной принцип материализма: Принцип материальности и его роль в научном познании / В.Н. Демин. Москва: Политиздат, 1983. 239 с.
86. *Джурицкий А.Н.* История педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / А.Н. Джурицкий. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 432 с.
87. *Дорожкин Е.М.* Проблемы высшего образования (статья-рецензия на книгу С.С. Набойченко «История высшей школы Свердловской области» / Е.М. Дорожкин, Н.К. Чапаев // Образование и наука. 2015. № 2. С. 27-40.
88. *Достоевский Ф.М.* Собрание сочинений в 15 томах. Том 4. Ленинград: Наука (Ленинградское отделение), 1989 г. 784 с.
89. *Духовность и культура.* Смысл культуры: материалы Всеросс. конф. Екатеринбург, 14-16 июня 1994 г. / Отв. ред. И.Я. Лойфман. Екатеринбург: УрГУ, 1994. 114 с.
90. *Духовные основы русского национального воспитания: хрестоматия.* / Сост. Н.К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 116 с.
91. *Дьюи Дж.* Демократия и образование / Пер. с англ. Москва: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
92. *Дьюи Дж.* Школа и общество / Пер. с англ. Москва: Работник просвещения, 1925. 127 с.
93. *Жуков Г.Н.* Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения: монография / Г.Н. Жуков. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 335 с.
94. *Завражнова С.К.* Генезис методики профессионального обучения как научной дисциплины: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2002. 135 с.

95. *Загвязинский В.И.* О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе / В.И. Загвязинский // Образование и наука. 1999. № 1. С. 32-40.
96. *Зборовский Г.Е.* Образование: от XX к XXI веку / Г.Е. Зборовский. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 300 с.
97. *Зеньковский В.В.* Педагогические сочинения / Ред. и сост. О.Е. Осовский. Саранск: Типография «Красный Октябрь», 2003. 808 с.
98. *Зинченко В.П.* Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. Москва: Тривола, 1995. 64 с.
99. *Зинченко В.П.* Образование, культура, сознание / В.П. Зинченко // Философия образования для XXI века / Под ред. Н.Н. Пахомова и Ю.Б. Тупталова. Москва: Исслед. центр по пробл. управл. качеством подгот. специал., 1992. С. 87-104.
100. *Зинченко В.П.* Вводная статья // А.Н. Леонтьев. Избранные психологические сочинения: в 2 т. Том I. Москва: Педагогика, 1983. С. 8-16.
101. *Иванов А.В.* Культурная педагогическая среда общеобразовательного учреждения как условие развития личности ребенка: монография / А.В. Иванов. Москва: Наука, 2005. 143 с.
102. *Иванов Б.И.* Становление и развитие технических наук / Б.И. Иванов, В.В. Чешев. Ленинград: Наука, 1977. 264 с.
103. *Изборник* (Сборник произведений литературы Древней Руси) // Сост. и общая ред. тома Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачев. Москва: Художественная литература, 1969. 800 с.
104. *Ильенков Э.В.* Философия и культура / Э.В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1991. 464 с.
105. *Ильин Г.Л.* Образование и культура: поиски взаимного соответствия / Г.Л. Ильин. Москва: Исследовательский центр ПКПС Москва, 1992. 78 с.
106. *Ильин Е.Н.* Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: Кн. для учителя: [Из опыта работы] / Е.Н. Ильин. Москва: Просвещение, 1988. 224 с.
107. *Ильин И.А.* Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948-1954 годов: в 2-х т. Т. 2. Москва: МП «Рарог», 1992. 272 с.
108. *Ильин И.А.* Путь к очевидности. Москва: Изд-во «Республика», 1993. 430 с.
109. *Ильин И.А.* Собрание сочинений: в десяти томах / сост., вступит. ст. и коммент. Ю.Т. Лисицы. Москва: Русская Книга, 1993–1999. Т. 1: [Путь духовного обновления; Основы христианской культуры; Кризис безбожия]. Москва: Русская книга, 1993. 400 с.
110. *История педагогики* / Под ред. Н.М. Константинова. Москва: Просвещение, 1982. 446 с.
111. *История педагогики в России: хрестоматия для студ. гуманит. фак. высш. учеб. заведений* / Сост. С.Ф. Егоров. Москва: издательский дом «Академия», 1999. 400 с.
112. *История педагогики: в 2-х кн. Ч. 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVIII в.: учеб. пособие для пед. ун-тов* / Под ред. А.И. Пискунова. Москва: ТЦ «Сфера», 1997. 191 с.
113. *История педагогики: в 2-х кн. Ч. 2. С XVII в. до середины XIX в.: учеб. пособие для пед. ун-тов* / Под ред. А.И. Пискунова. Москва: ТЦ «Сфера», 1997. 304 с.

114. *История СССР*: в 3-х т. Т. 1. С древнейших времен до конца XVIII в. / Под ред. акад. Б.Д. Грекова. 2-е изд. Москва: Госполитиздат, 1947. 744 с.
115. *История Урала с древнейших времен до конца XIX века*: в 2-х книгах. Книга 1. / Под ред. акад. Б.В. Личмана. Екатеринбург: Издательство СВ-96, 1998. 448 с.
116. *Каган М.С.* Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). Москва: Политиздат, 1974. 328 с.
117. *Калинина Т.А.* Развитие горнотехнического образования на Урале в дореволюционный период. // Социально-экономическое положение и борьба горнозаводского населения Урала в XVIII-XIX веках: Межвуз. сб. науч. тр. / Редкол.: В.В. Мухин (гл. ред.) и др. Пермь: ПГУ, 1981, С. 59-71.
118. *Кант И.* О педагогике // Кант И. Трактаты и письма. Москва: Наука, 1980. С. 455-459.
119. *Карамзин Н.М.* Избранные статьи и письма / Составл., вступит. статья и коммент. А.Ф. Смирнова. Москва: Современник, 1982. 351 с.
120. *Кара-Мурза С.Г.* Наука и кризис цивилизации / С.Г. Кара-Мурза // Вопросы философии. 1990. № 9. С. 3-15.
121. *Катханов К.Н.* Педагогические проблемы производительного труда учащихся в профессионально-технических училищах / К.Н. Катханов. Москва: Изд-во «Высшая школа», 1973. 335 с.
122. *Клинберг Л.* Проблемы теории обучения / Пер. с нем. Москва: Педагогика, 1984. 255 с.
123. *Ключевский В.О.* Исторические портреты. Деятели исторической мысли / Сост., вступ. ст. и прим. В.А. Александрова. Москва: Правда, 1990. 624 с.
124. *Ковалевский П.И.* Педагогические размышления. Национальное воспитание / П.И. Ковалевский // Опыты православной педагогики: хрестоматия / Сост. А. Стрижев, С. Фомин. Москва: Изд-во Молодая гвардия, 1993. С. 177-196.
125. *Козлов А.Г.* Творцы науки и техники на Урале XVII - начало XX века: биограф. справ. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1981. 224 с.
126. *Колпаков С.В.* Роль и место уральской металлургии в промышленном комплексе России и мира / С.В. Колпаков // 300 лет Уральской металлургии: труды международного конгресса, 4-5 октября 2001 г. / гл. ред. Козицын А.А. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2001. С.10-17.
127. *Комаровский Б.Б.* Русская педагогическая терминология. Теория и история / Б.Б. Комаровский. Москва: Просвещение, 1969. 311 с.
128. *Кон И.С.* Маргарет Мид и мир детства // Культура и мир детства. Москва: Наука, 1988. С. 398-425.
129. *Кон И.С.* Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива) / И.С. Кон. Москва: Наука, 1988. 269 с.
130. *Кон И.С.* Этноцентризм // Философский энциклопедический словарь. Москва: Советская Энциклопедия, 1983. С. 799-802.
131. *Конев В.А.* О сущности освоения культуры / В.А. Конев // Методологические проблемы освоения культуры. Куйбышев, 1988. С. 7-9.
132. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.* Москва: АПК и ППРО, 2002. 24 с.

133. *Корнетов Г.Б.* История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: Учеб. Пособие / Г.Б. Корнетов. Москва: Изд-во УРАО, 2002. 268 с.
134. *Корчак Т.А.* Организационно-педагогические условия повышения качества профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2006. 200 с.
135. *Костенко О.Е.* Особенности становления российской профессиональной педагогической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2004. 21 с.
136. *Котарбинский Т.* Трактат о хорошей работе / Пер. с польск. Москва: Экономика, 1975. 271 с.
137. *Краевский В.В.* Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. 2002. № 1. С. 3-10.
138. *Краткий словарь по социологии* / под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. Москва: Политиздат, 1988. 479 с.
139. *Крылова Н.Б.* Культурология образования / Н.Б. Крылова. Москва: Нар. образование, 2000. 269 с.
140. *Кузьмин В.П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В.П. Кузьмин. Москва: Политиздат, 1980. 312 с.
141. *Кукушкин В.С.* Этнопедагогика: учебное пособие / В.С. Кукушкин. Москва: Изд-во Моск. Психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 304 с.
142. *Курганов С.* Нас русскому учит Вашингтон, или чем отличается Россия от Мозамбика? // Учительская газета. 1990. № 41.
143. *Леви-Строс К.* Первобытное мышление / Пер., вступ. ст. и прим. А.Б. Островского. Москва: Республика, 1994. 384 с.
144. *Ленин В.И.* Полное собрание сочинений. 5-е изд. Том 24. Сентябрь 1913 - март 1914. Москва: Издательство политической литературы, 1973. 567 с.
145. *Ленин В.И.* Полное собрание сочинений. 5-е изд. Том 3. Развитие капитализма в России. Москва: Издательство политической литературы, 1971. 792 с.
146. *Лихачев Д.С.* Культура русского народа X-XVII вв. / Д.С. Лихачев. Москва; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР. [Ленингр. отд-ние], 1961. 120 с.
147. *Лойфман И.Я.* Культура как плодотворное существование // Духовность и культура. Смысл культуры: материалы Всеросс. конф. Екатеринбург, 14-16 июня 1994 г.) / Отв. ред. И.Я. Лойфман. Екатеринбург: УрГУ, 1994. С. 4-15.
148. *Лоренц К.* Восемь смертных грехов цивилизованного человечества // Лоренц К. Обратная сторона зеркала: пер. с нем. А.И. Федорова, Г.Ф. Швейника / Под ред. А.В. Гладкого; Сост. А.В. Гладкого, А.И. Федорова; Послесловие А.И. Федорова. Москва: Республика, 1998. 393 с.
149. *Лушников Л.М.* История педагогики: учебное пособие для педагогических вузов / А. М. Лушников. 2-е изд., перераб., доп. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 1995. 367 с.
150. *Мавродин В.В.* Очерки истории СССР. Древнерусское государство / В.В. Мавродин. Москва: Гос. учебно-пед. издательство, 1956. 264 с.

151. *Макаренко А.С.* Сочинения: в 7 т. Т. 5: Общие вопросы теории педагогики: Воспитание в советской школе / Коммент. и примеч. В.Е. Гмурмана. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 558 с.
152. *Макеева В.Г.* Культура предпринимательства: учеб. пособие / В.Г. Макеева. Москва: ИНФРА-М, 2002. 218 с.
153. *Макарьева Н.Н.* Духовные ценности русской народной педагогической культуры / Н.Н. Макарьева // Педагогика. 1998. № 1. С. 68-69.
154. *Маркс К.* Экономико-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. 2-е изд. Т. 42. С. 41-174
155. *Материалы* по вопросам о низшем горнотехническом образовании в России. СПб, 1909. С. 11-19.
156. *Материалы* совещания по проблема исторического материализма в редакции журнала «Вопросы философии» // Вопросы философии. 1992. № 5.
157. *Международный* форум философов: мировоззренческий спор // Вопросы философии. 1984. № 5. С. 31-47.
158. *Мезенин Н.А.* Демидовы // Уральское краеведение: Ист.-лит. Альманах / Под ред. Н.Н. Тагильцевой. Екатеринбург: Издат. Урал. гос. ун-та, 1996.
159. *Мезенин Н.А.* Династия Демидовых: Ист. очерки / Н.А. Мезенин. 2. изд., испр. Нижний Тагил, 2003. 227 с.
160. *Мезенин Н.А.* Повесть о мастерах железного дела / Н.А. Мезенин. Москва: Знание, 1973. 223 с.
161. *Мезенин Н.А.* Уральский металл / Н.А. Мезенин. Москва: Metallurgia, 1981. 112 с.
162. *Менегетти А.* Онтопсихологическая педагогика. Пермь: Хортон Лимитед, 1993. 76 с.
163. *Мид М.* Культура и мир детства. Москва: Наука, 1988. 429 с.
164. *Михашина А.С.* Идеи воспитания трудных детей в педагогическом наследии В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского: 1917 – 1936 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск: Архангел. гос. техн. ун-т, 2004. 20 с.
165. *Моисеев Н.Н.* Как далеко до завтрашнего дня... Свободные размышления, 1917-1993 / Н.Н. Моисеев. Москва: «АспектПресс», 1994. 304 с.
166. *Мукаева О.Д.* О традиционной педагогической культуре калмыков / О.Д. Мукаева // Педагогика. 1996. № 4. С. 49-52.
167. *Мухаметзянова Г.В.* Педагогическая культура татарского народа / Г.В. Мухаметзянова, Р.А. Низамов. Казань: Тан-Заря, 1994. 113 с.
168. *Набойченко С.С.* История высшей школы Свердловской области / С.С. Набойченко. Екатеринбург: Издательство АМБ, 2013. 880 с.
169. *Народное* образование на Урале в XVIII – начале XX вв.: Сб. науч. тр. Свердловск: Урал. гос. ун-т, 1990. 144 с.
170. *Немировская Л.З.* Культурология. История и теория культуры: Учеб. пособие / Л.З. Немировская. Москва: ВСХИЗО, 1992. 92 с.
171. *Ненахова Е.Н.* Теоретико-методологические подходы к формированию социокультурного пространства / Е.Н. Ненахова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. Вып. 128. С. 172-180.

172. *Нечаев Н.В.* Горнозаводские школы Урала (к истории профессионально-технического образования в России) / Под ред. А.М. Панкратовой. Москва: Трудрезервиздат, 1956. 206 с.
173. *Нечаев Н.В.* Общественно-практическая работа учащихся школы ФЗУ / Н.В. Нечаев. Москва; Ленинград: Молодая Гвардия, 1928. 117 с.
174. *Нечаев Н.В.* Школы при горных заводах Урала в первой половине 18-го столетия: К истории проф. образования в России / Н.В. Нечаев. Москва: Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1944. 120 с.
175. *Нижнетагильские* и Луньевские заводы наследников П.П. Демидова князя Сан-Донато, находящиеся в Пермской губернии, в Верхотурском, Соликамском и Пермском уездах. Пермь: Типолитография Губернского Правления, 1896. 118 с.
176. *Нижний Тагил* / Сост. В.К. Ковалевич, ред. В.И. Довгопол [и др.]. Свердловск: Сред. Урал. кн. издат., 1964. 299 с.
177. *Никандров Н.Д.* Воспитание ценностей: российский вариант / Н.Д. Никандров. Москва: Магистр, 1995. 99 с.
178. *Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. Екатеринбург: Изд-во Ур. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. 255 с.
179. *Новиков А.М.* Методология образования / А.М. Новиков. Москва: Эгвес, 2002. 320 с.
180. *Новиков Н.И.* О воспитании и наставлении детей // Избранное. Москва: Правда, 1983. С. 235-383.
181. *Новые* ценности образования. НЦО = New educational values. NEV: серия научно-методических изданий. Вып. 11: Профессиональная библиотека заместителя директора школы по научно-методической работе / науч. ред. Н.Б. Крылова. Москва: [б. и.], 2002. 192 с.
182. *Оборин В.А.* К истории крестьянской колонизации Урала в XVI-XVII вв. / В.А. Оборин // Из истории крестьянства и аграрных отношений на Урале: материалы науч. конференции / Ред. коллегия Ф.П. Быстрых и др. Свердловск: Уральский гос. ун-т им. А.М. Горького, 1963. С. 7-10.
183. *Образование* и педагогическая мысль России первой половины XVIII в. [Электронный ресурс] Образовательный портал Ханты-Мансийского автономного округа. Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/> (дата обращения 19.01.2019)
184. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка: около 57000 слов / С.И. Ожегов; ред. Н.Ю. Шведова. 14-е изд., стереотипное. Москва: Русский язык, 1983. 816 с.
185. *Опыты* православной педагогики: хрестоматия / Сост. А. Стрижев, С. Фомин. Москва: Изд-во Молодая гвардия, 1993. 239 с.
186. *Основное* положение о промышленных училищах утвержденное 7 марта 1888 года // Анопов И.А. Опыт систематического обозрения материалов к изучению современного состояния среднего и низшего технического и ремесленного образования в России. Санкт-Петербург, 1889. С. 453-454.
187. *Осовский Е.Г.* Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917-1940) / Е.Г. Осовский. Москва: Высшая школа, 1980. 287 с.

188. *Очерки истории педагогического образования в Екатеринбурге (1871-1930)* / Отв. ред. Б.М. Игошев, М.В. Попов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. 133 с.
189. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов. Конец XIX – начало XX вв.* / Под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Б.К. Тебиева. Москва: Педагогика, 1991. 446 с.
190. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов с древнейших времен до конца XVII в.* / Отв. ред. Э.Д. Днепров. Москва: Педагогика, 1989. 479 с.
191. *Павлов Д.И.* Промышленно-техническое образование в дореволюционной России / Д.И. Павлов // Среднее специальное образование. 1990. № 1. С. 31-33.
192. *Педагогическая антропология: учебное пособие* / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. Москва: Изд-во УРАО, 1998. 576 с.
193. *Педагогическое наследие: Белинский В.Г., Герцен А.И., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А.* / Сост. А.Ф. Смирнов. Москва: Педагогика, 1988. 496 с.
194. *Педагогический энциклопедический словарь* / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
195. *Пирогова Е.П.* Библиотеки Демидовых: Книги и судьбы / Е.П. Пирогова. Екатеринбург: Изд-во ИД «Сократ», 2000. 208 с.
196. *Плеханов А.В.* П.Д. Юркевич – философ и педагог // Советская Педагогика. 1991. № 12. С. 187.-189
197. *Повесть временных лет. Часть 1. Текст и перевод* / Подг. текста Д.С. Лихачева. Перевод Д.С. Лихачева и Б.А. Романова. Под ред. чл.-корр. В.П. Адриановой-Перетц. Изд. 1-е. Москва – Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1950. 404 с.
198. *Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр.* /Отв. ред. Е.В. Ткаченко. Вып. 2. Екатеринбург: УрГПУ, 1996. 340 с.
199. *Проблемы взаимосвязи общеобразовательных предметов и дисциплин профессионально-технического цикла в средних ПТУ: Сб. науч. тр.* / Редкол.: М.И. Махмутов и др. Москва: Изд-во АПН СССР, 1985. 146 с.
200. *Профессиональное образование малого северного города: состояние, проблемы, перспективы* / Под ред. В.А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 186 с.
201. *Профессионально-педагогические понятия: Словарь* / Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; Под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун та, 2005. 456 с.
202. *Пузанов М.Ф.* Развитие форм и методов подготовки рабочих / М.Ф. Пузанов. Москва: Изд-во «Высшая школа», 1978. 334 с.
203. *Пятьдесят лет Нижнетагильскому металлургическому комбинату им. В.И. Ленина* / В.И. Бондаренко и др. Москва: Ин-т «Черметинформация», 1990. 132 с.
204. *Ракитов А.И.* Историческое познание: Системно-гносеологический подход / А.И. Ракитов. Москва: Политиздат, 1982. 303 с.
205. *Ракитов А.И.* Цивилизация, культура, технология и рынок / А.И. Ракитов // Вопросы философии. 1992. № 5. С. 3-15.
206. *Розанов В.В.* Уединение / Сост. А.Н. Николукин. Москва: Политиздат, 1990. 543 с.

207. *Розов Н.С.* Архивариусы и новаторы / Н.С. Розов // Вестник высшей школы. 1990. № 11. С. 42-43.
208. *Романцев Г.М.* Теоретические основы высшего рабочего образования / Г.М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.
209. *Российская педагогическая энциклопедия*: В 2 т. Т. 1. А – М / Гл. ред. В.В. Давыдов. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993. 608 с.
210. *Российское образование: История и современность* / Под ред. С.Ф. Егорова. Москва: Педагогика, 1994. 253 с.
211. *Россия*. Министерство народного просвещения. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Том 2. Царствование императора Николая I. 1825-1855. Отделение I. 1825-1839. Санкт-Петербург: Изд-во Тип. Имп. Акад. Наук, 1864. 694 с.
212. *Рубинштейн Н.Л.* Русская историография / Н.Л. Рубинштейн. Москва: Госполитиздат, 1941. 659 с.
213. *Русские философы (конец XIX – середина XX в.)* // Сост. С.Б. Неволин, Л.Г. Филонова. Москва: Кн. палата, 1994. 424 с.
214. *Сагатовский В.Н.* Категориальная модель культуры / В.Н. Сагатовский // Духовность и культура. Смысл культуры: Материалы Всеросс. конф. Екатеринбург, 14-16 июня 1994 г. / Отв. ред. И.Я. Лойфман. Екатеринбург: Урал. гос. ун-т, 1994. С. 29-41.
215. *Салмина С.Ю.* Становление и развитие системы профессиональной подготовки рабочих кадров в сфере производства на Урале в 1964 – 1984 гг. (на примере металлургической отрасли): Автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург: Урал. гос. акад. физической культуры, 1995. 24 с.
216. *Сафронова А.М.* Горно-заводские школы Урала XVIII века. / А.М. Сафронова // Историография общественной мысли дореволюционного Урала: Сб. науч. тр. / Редкол.: Р.Г. Пихоя и др. Свердловск: Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького, 1988. С. 77-86.
217. *Свод* главнейших законоположений и распоряжений о начальных народных училищах и учительских семинариях / Сост. П. Аннин. 3-е изд., доп. Ч. 1. Законоположения и распоряжения о начальных народных училищах, действующие в губерниях, в коих введены земские учреждения. Санкт-Петербург: тип. Глазунова, 1890. 436 с.
218. *Семенов В.Д.* Взаимодействие школы и социальной сферы / В.Д. Семенов; Предисл. Г.Н. Филонова. Москва: Педагогика, 1986. 109 с.
219. *Семенов В.Д.* Педагогика среды в условиях развитого социализма: Учеб. пособие / В.Д. Семенов. Свердловск: Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького, 1980. 72 с.
220. *Сергеев Г.Г.* В.Н. Татищев – основоположник профессионально-технического образования в России / Г.Г. Сергеев // Среднее профессиональное образование. 2004. № 10. С. 44-46.
221. *Сидельковский А.П.* Проблема познания отношений в советской педагогике / А.П. Сидельковский. Ставрополь: Ставроп. гос. пед. ин-т, 1971. 288 с.
222. *Словарь* практического психолога / Под ред. С.Ю. Головин. Минск: Харвест; Москва: ООО «Изд-во «АСТ», 2001. 800 с.

223. *Смирнов И.П.* Социальное партнерство: Что ждет работодатель? (Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования) / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. Москва: ООО «Аспект», 2004. 32 с.
224. *Современная западная философия: Словарь* / Сост. В.С. Малахов, В.П. Филатов. Москва: Политиздат, 1991. 414 с.
225. *Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов.* Москва: Русский язык, 1992. 740 с.
226. *Современный словарь по педагогике* / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
227. *Сорока-Росинский В.Н.* Педагогические сочинения / сост. А.Т. Губко. Москва Педагогика, 1991. 240 с.
228. *Социальная маргинальность: характеристика основных концепций и подходов в современной социологии (обзор)* / К.А. Феофанов К.А. // *Общественные науки за рубежом: РЖ. Серия 11. Социология.* 1992. № 2. С. 70-83.
229. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. Москва: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. 320 с.
230. *Сто лет горнозаводской школы на Урале* / Автор-состав. А.Н. Рятницкий. Свердловск: Свердловское областное государственное издательство, 1948. 247 с.
231. *Стоюнин В.Я.* Заметки о русской школе. Школа и государство // И.Н. Андреева. Антология по истории социальной педагогики. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. С. 130-133.
232. *Стоюнин В.Я.* Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. Москва: Педагогика, 1991. 368 с.
233. *Сухомлинский В.А.* Избранные произведения: в 5 т. Т. 4. Павлышская средняя школа; Разговор с молодым директором школы / Примеч. Н.В. Черпинского. Киев: Рад. школа, 1980. 670 с.
234. *Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (2; 1895-1896; Москва).* Секция 9 общих вопросов. Ч. 2 / изд. под ред. В.П. Вахтерова, 1898. 521 с.
235. *Татищев В.Н.* Избранные произведения. Ленинград: Изд-во Наука, 1979. 464 с.
236. *Татищев В.Н.* Разговор о пользе наук и училищ / С предисл. и указателями Нила Попова. Москва: Унив. тип., 1887. 171 с.
237. *Татищев В.Н.* Учреждения, коим порядком учителя русских школ имеют поступать // Исторический архив. Т. V. Москва - Ленинград, 1950.
238. *Тенчурина Л.З.* История профессионально-педагогического образования / Л.З. Тенчурина. Москва: Педагогика-Пресс, 1998. 304 с.
239. *Тихомиров М.Н.* Древняя Русь / М.Н. Тихомиров. Москва: Наука, 1975. 432 с.
240. *Тихомиров М.Н.* Российское государство XV-XVII веков / М.Н. Тихомиров. Москва: Наука, 1973. 422 с.
241. *Ткаченко Е.В.* Кризис системы начального образования / Е.В. Ткаченко // *Культура здоровой жизни.* 2005. № 5. С. 16-18.
242. *Ткаченко Е.В.* Основы регионализации базового профессионального образования / Е.В. Ткаченко. Москва: Изд. центр АПО, 2001. 42 с.

243. *Ткаченко Е.В.* Проблемы подготовки рабочих кадров в РФ / Е.В. Ткаченко // Педагогика. 2014. № 6. С. 21-31.
244. *Ткаченко Е.В.* Дизайн-образование: теория, практика, траектория развития / Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская. Екатеринбург: Изд-во «Аква-ПРЕСС», 2004. 240 с.
245. *Ткаченко Е.В.* Социальное партнерство учреждений профессионального образования: теория, практика, механизмы реализации / Е.В. Ткаченко, Л.П. Панина, Е.Г. Сафонова, О.А. Фищукова. Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 2003. 330 с.
246. *Толстой Л.Н.* Избранные сочинения: В 3-х т. Т. 3. Москва: Худож. лит., 1989. 671 с.
247. *Толстой Л.Н.* Война и мир. Москва: Изд-во «Правда», 1974. 766 с.
248. *Труды VII съезда горнопромышленников Уральской горной области*, бывшего 15–20 января 1899 года в г. Екатеринбурге. Екатеринбург, 1899. 215 с.
249. *Уайтхед А.Н.* Избранные работы по философии / Пер. с английского. Общ. ред. и вступ. ст. М.А. Кисселя. Москва: Прогресс, 1990. 720 с.
250. *Украинцев Б.С.* Связь естественных и общественных наук в техническом знании / Б.С. Украинцев // Синтез современного научного знания: сб. статей / Ред. коллегия: В.А. Амбарцумян и др. Москва: Наука, 1973. С. 74 – 95.
251. *Успехи разума*. В 5 т: Историч. очерки // Б.Н. Телков, А.Г. Коряков. Т. 1. Педагогика по-демидовски. Екатеринбург: Уральское литературное агентство, 2005. 300 с.
252. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский; Сост. проф. В.Я. Струминский; Под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Сवादковского; Вступ. статья [К.Д. Ушинский и его пед. наследство] и прим. В.Я. Струминского. Москва: Учпедгиз, 1945. 567 с.
253. *Ушинский К.Д.* О необходимости сделать русские школы русскими / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические произведения / Предисл. проф. д-ра пед. наук В.Я. Струминского. Москва: Просвещение, 1968. С. 56-61.
254. *Федоров В.А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В.А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.
255. *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. Москва: Политиздат, 1991. 560 с.
256. *Философский энциклопедический словарь* / Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. Москва: ИНФРА-М, 2003. 576 с.
257. *Философский энциклопедический словарь* / Сост.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. Москва: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
258. *Фиолетов Н.Н.* Очерки христианской жизни / Н.Н. Фиолетов. Клин: Изд-во «Христианская жизнь», 2007. 286 с.
259. *Фищукова О.А.* Педагогический потенциал социально-культурного наследия Демидовых в XXI веке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2004. 27 с.
260. *Фонды музея Нижнетагильского горно-металлургического колледжа им. Е.А. и М.Е. Черепановых* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://museum.ntgmk.ru/>

261. *Фопель К.В.* Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практическое пособие / Клаус В. Фопель; пер. с нем. Екатерина Патяева. 6-е изд. Москва: Генезис, 2008. 253 с.
262. *Франц А.С.* Нравственная культура: стратегия исследования идеального образа / А.С. Франц. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 167 с.
263. *Фромм Э.* Иметь или быть? Пер. с англ. / Э. Фромм; Общ. ред. и послесл. В.И. Добренъкова. 2-е изд., доп. Москва: Прогресс, 1990. 330 с.
264. *Хайдеггер М.* Время и бытие / Пер. с нем. Москва: Республика, 1993. 447 с.
265. *Харисов Ф.Ф.* Организационно-педагогические условия формирования национального самосознания учащихся гимназий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1994. 18 с.
266. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высш. шк., 1990. 576 с.
267. *Хрестоматия* по истории философии (Западная философия). В 3-х ч. Ч.2. Москва: Изд-во «Владос», 1997. 528 с.
268. *Хрестоматия* по истории школы и педагогики России (До Великой Октябрьской соц. революции): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. д-ра пед. наук, проф. Ш.И. Ганелина; Сост. и авт. вводных очерков канд. пед. наук С.Ф. Егоров. Москва: Просвещение, 1974. 526 с.
269. *Хрестоматия* по истории педагогики. Том IV. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции / Н.А. Желваков. Москва: Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1936. 516 с.
270. *Хрестоматия* по культурологии. Т. 2. Самосознание русского народа / Под ред. И.Ф. Кефели и др. Санкт-Петербург: ООО «Изд-во Петролис», 512 с.
271. *Цивилизация* // Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах. Том 4: Р – Я. Москва: Рипол классик, 2006. 669 с.
272. *Цивилизация* // Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия. Москва: Изд-во Эксмо, 2005. 672 с.
273. *Чапаев Н.К.* Введение в курс «Философия и история образования»: Учеб. Пособие / Н.К. Чапаев. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 280 с.
274. *Чапаев Н.К.* Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: монография / Н.К. Чапаев, М.Л. Вайнштейн. Челябинск; Екатеринбург: Изд-во ЧИРПО: ИРРО, 2007. 408 с.
275. *Чапаев Н.К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд. испр. и доп. / Н.К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун та; Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа, 2005. 325 с.
276. *Чапаев Н.К.* Реформы и недетская «болезнь» новизны в образовании: философско-педагогические размышления / Н.К. Чапаев // Образование и наука. Будущее в ретроспективе / Авт.-сост. Е.В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. 434 с.
277. *Чапаев Н.К.* Современные проблемы ментального воспитания в свете педагогических идей К.Д. Ушинского / Н.К. Чапаев, И.П. Верещагина // Историко-педагогический журнал. 2012. № 1. С. 118-125.

278. *Чапаев Н.К.* Решение проблемы интеграции педагогики и производства в истории развития образования: на примере деятельности горнозаводских школ (XVIII – начало XX вв): учебное пособие / Н.К. Чапаев, А.К. Шелепов. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2006. 168 с.
279. *Шапоринский С.А.* Вопросы теории производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1981. 183 с.
280. *Шелепов А.К.* Развитие интеграционных процессов в деятельности горнозаводских школ Урала (XVIII – начало XX вв): дис. канд. пед. наук. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т. 235 с.
281. *Шелтен А.* Введение в профессиональную педагогику: учеб. Пособие / А. Шелтен; науч. ред. Г.М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 288 с.
282. *Шиленко П.К.* От цифирной школы до техникума // Тагильский рабочий. 1959. 2 дек.
283. *Шпенглер О.* Закат Европы. Т. 1: Образ и действительность / пер. Н.Ф. Гарелина. Новосибирск: ВО «Наука», 1993. 584 с.
284. *Штейнберг В.Э.* Ответы на вопросы В.Э. Штейнберг // Образование и наука. 2005. № 2 (32). С. 154-155.
285. *Шубина Н.А.* Гимназическое образование в контексте культурологического подхода / Н.А. Шубина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 133 с.
286. *Щедровицкий Г.П.* Педагогика и логика: Сборник / Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин, Н.Г. Алексеев, Н.И. Непомнящая. Москва: Касталь, 1993. 416 с.
287. *Энгельс Ф.* Сочинения. 2-е изд. Т. 21. Москва: Государственное издательство политической литературы, 1961. 745 с.
288. *Эриксон Э.* Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. Санкт-Петербург: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
289. *Этнография детства.* Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии / Под ред. Н.А. Бутинова, И.С. Кона. Москва: Наука, Издательская фирма «Восточная литература», 1992. С. 17-55.
290. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. Москва: Изд-во Наука, 1978. 272 с.
291. *Яркина Т.Ф.* Концепция целостной школы в современной педагогике / Т.Ф. Яркина // Педагогика. 1972. № 7-8. С. 110-116.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические и объективные предпосылки исследования проблемы	10
1.1. Методологический инструментарий и источники исследования	10
1.2. Категориальное поле проблемы	19
1.3. Экономические предпосылки зарождения горнозаводских школ	41
1.4. Образовательные предпосылки зарождения горнозаводских школ	47
Глава 2. Культура и педагогика: проблемы взаимоотношений	59
2.1. Голографический и культурогенетический подходы к рассмотрению проблемы отношений культуры и педагогики	59
2.2. В поисках русской культурно-педагогической идентичности: от Н.И. Новикова до И.А. Ильина	67
2.3. Педагогическая культура: диалектика общего, особенного и единичного	96
Глава 3. Основные тенденции развития горнозаводских школ на Урале	121
3.1. Общность социально-культурных сред образования и производства на разных этапах развития горнозаводских школ	121
3.2. Условия и методы интеграции педагогических и производственных факторов как ведущей тенденции развития горнозаводских школ на Урале	138
3.3. Фундаментальность и практико-ориентированный характер содержания и технологии деятельности горнозаводских школ	146
3.4. Социально-духовная направленность деятельности горнозаводских школ на Урале	154
3.5. Опыт моделирования культурно-образовательной среды горнозаводских школ Урала в современных условиях на основе использования интегративно-целостного подхода	163
Заключение	184
Библиографический список	196

Научное издание

Н.К. ЧАПАЕВ, О.Б. АКимоВА, А.К. ШЕЛЕПОВ

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГОРНОЗАВОДСКИХ
ШКОЛ НА УРАЛЕ (XVIII – XIX ВВ.)
КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ РУССКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Монография

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 22.01.2019. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 12,0. Уч.-изд. л. 12,4. Тираж 550 экз. Заказ № 6559
Российский государственный профессионально-педагогический университет.
Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Отпечатано в типографии
ООО «Издательство УМЦ УПИ»
г. Екатеринбург, ул. Гагарина, 35а, оф. 2
Тел.: (343) 362-91-16, 362-91-17