

УЧАСТИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ИНСТИТУТОВ В РАЗРАБОТКЕ СТРАТЕГИИ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XX В.

PARTICIPATION OF VOLUNTARY ORGANIZATIONS IN THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN
EDUCATION MODERNIZATION STRATEGY IN THE 20TH CENTURY

Кудряшёв А.В.

Старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат педагогических наук

E-mail: kud.al@mail.ru

Kudryashev A.V.

Senior research fellow of the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Education).

E-mail: kud.al@mail.ru

Занаев С.З.

Научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО

E-mail: zanaev@yandex.ru

Zanayev S.Z.

Research fellow at the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education.

E-mail: zanaev@yandex.ru

Аннотация. В статье описываются основные подходы к понятию социального института в сфере образования. Дается классификация общественных институтов с учетом их функций и форм. Специально характеризуются такие социальные институты, как самоуправление, общественные организации, освещается их роль в становлении гражданского общества. Анализируется вклад учительства в обсуждение стратегии модернизации российского образования XX в.

Annotation. The main approaches to understanding the notion of «civil institution» in the sphere of education are described in the article. A classification of civil institutions based on their forms and functions is presented. Particular attention is given to such civil institutions as self-government, voluntary organizations; their part in the formation of civil society is highlighted. Also, the authors provide an analysis of the teachers' contribution to the discussion of the strategies of modernization of Russian education in the 20th century.

Ключевые слова: социальные институты, самоуправление, гражданское общество, общественные организации, добровольные ассоциации, земства, Московская городская дума, «Родительский кружок», Съезд по семейному воспитанию.

Keywords: civil institutions, self-government, civil society, voluntary organizations, voluntary associations, Zemstvo, Moscow City Duma, the “Parents Society”, the First All-Russian Family Upbringing Congress.

1. Социальные институты в сфере образования

Социальные институты являются специфическими образованиями, обеспечивающими относительную устойчивость социальных связей и отношений в обществе в целом. Они могут быть охарактеризованы как с точки зрения внешней, формальной («материальной») структуры, так и с точки зрения внутренней, содержательной деятельности.

Первым термин «социальный институт» предложил английский философ и социолог Герберт Спенсер, подробно изучивший и описавший шесть типов социальных институтов. Согласно учению Спенсера, любые социальные институты обеспечивают возможность членам общества, социальных групп удовлетворять свои потребности. Это одна из важнейших функций социального института. Всякий социальный институт, по Г. Спенсеру, складывается как устойчивая структура «социальных действий». Кроме того, эти своего рода органы в сложной системе, каковой является общество, упорядочивают социальные отношения, согласуют их, объединяют отдельных индивидов, социальные группы и организации в одно системное целое – общество, обеспечивая его поступательное прогрессивное развитие [16, с. 299–424].

Профессор Ю.А. Левада в курсе лекций по социологии, вышедшем в 1969 г., определил феномен «социальный институт» как нечто подобное органу в живом организме, назвав его «узлом деятельности людей», сохраняющимся стабильным на протяжении определенного периода времени и обеспечивающим стабильность всей социальной системы [11, с. 41].

Социальные институты определяют жизнеспособность любого общества. Термин употребляется в самых разнообразных значениях. Рассуждают об институте государства, семьи, церкви, образования и т.д. Используя термин «социальный институт», чаще всего имеют в виду всякого рода упорядочение, формализацию общественных связей и отношений. Социальному институту свойственны такие черты, как:

- постоянное и прочное взаимодействие между участниками связей и отношений;
- четкое распределение функций, прав и обязанностей, которые обеспечивают взаимодействие каждого из участников связи;
- регламентация и контроль за взаимодействием субъектов;
- наличие специально подготовленных кадров, обеспечивающих функционирование социальных институтов.

Деятельность социальных институтов определяется:

1) набором специфических социальных норм и предписаний, регулирующих соответствующие типы поведения;

2) интеграцией в социально-политическую, идеологическую и ценностную структуры общества, что позволяет узаконить формально- правовую основу деятельности того или иного института, осуществлять социальный контроль над институциональными типами действий;

3) наличием материальных средств и условий, обеспечивающих успешное выполнение нормативных предписаний и осуществление социального контроля.

Таким образом, *социальные институты – относительно устойчивые типы и формы социальной практики, посредством которых организуется общественная жизнь, обеспечивается устойчивость связей и отношений в рамках социальной организации общества [1, с. 70].*

Академик РАН Т.И. Заславская определяет социальный институт как целостный устойчивый комплекс формальных и неформальных «правил игры», то есть принципов, норм, установок, образцов поведения и типов социальных практик в различных сферах человеческой деятельности, способов контроля, поощрений и санкций, регулирующих системы ролей и статусов, [4, с. 231–232].

В связи с этим социальные институты могут быть охарактеризованы с точки зрения как внешней, формальной (материальной) их структуры, так и внутренней, то есть с позиции содержательного анализа их деятельности [1, с. 70–72].

Каждый социальный институт характеризуется целью своей деятельности, конкретными функциями, способствующими достижению этой цели, набором социальных позиций и ролей, типичных для данного института, а также системой санкций, обеспечивающих подкрепление желаемого поведения и подавление – отклоняющегося. Осуществляя свои функции, социальные институты поощряют входящих в них лиц к действиям, которые согласуются с соответствующими стандартами поведения, и подавляют те, которые им не отвечают, то есть контролируют, упорядочивают поведение индивидов.

Так как в любом обществе чрезвычайно много социальных институтов (древнейшие из них – институты семьи, религии, права, политики, науки, образования и т.д.), невозможно рассмотреть специфические функции каждого. Обозначим наиболее важные (общие) функции. Прежде всего, речь идет о функции удовлетворения определенных потребностей личности, группы, общества. Далее следует выделить функцию регулирования (при помощи норм морали, права) взаимодействия между людьми, социальными группами, классами.

Следующая функция – формирование ценностей, ценностных установок и ориентации личности, социальной группы, их ожиданий.

Социальные институты, постоянно развиваясь, меняют свои формы. Источниками развития являются эндогенные (внутренние) и экзогенные (внешние) факторы.

Преобразования социальных институтов под влиянием развивающихся культурных подсистем обусловлены, прежде всего, накоплением человечеством новых знаний. Кроме того, большое влияние на эволюцию социальных институтов оказывают изменения в ценностных ориентациях, а также в способах оценки объективной реальности, формирующих мировоззрение конкретной культурной общности. Для того чтобы сложилась

система социальной регламентации той или иной сферы общественной жизни, другими словами, тот или иной социальный институт, необходимы определенные условия.

Во-первых, в обществе должна существовать и сознаваться большинством индивидов социальная потребность в данном институте.

Во-вторых, у общества должны быть необходимые средства удовлетворения этой потребности – ресурсы (материальные, трудовые, организационные), система функций, действий, индивидуальных целеполаганий, символы и нормы, образующие культурную среду, на основе которой сформируется новый институт [1, с. 74-77].

Рассмотрим некоторые виды социальных институтов.

Задолго до появления государственных институтов возникали естественные формы социально-правового общежития – самоуправление. У каждого народа и нации оно складывалось под воздействием традиций, условий жизни, культуры и мировоззрения. Самоуправление является исторической основой конструкции национального государства и школой воспитания гражданской ответственности.

Местные органы реализуют на практике государственную политику в социально-экономической, идеологической, культурно-воспитательной областях. Отсюда важнейшая задача органов самоуправления – воспитывать общественную инициативу. Общество, освоившее школу самоуправления, в состоянии выработать механизм контроля народа за властью, осуществить идею социальной справедливости, обеспечить надежную защиту каждого, определить принципы разумного использования окружающей среды и ее воспроизводства, поставить заслон бездумному потребительству [5, с. 5-7].

Термин *self-government* возник в XVII в. в Англии, в середине XIX в. был заимствован Германией (*Selbstverwaltung*), а в 1860-е годы вошел в обиход в России [3, с. 235]. Он применялся в качестве синонима «местного самоуправления». В начале XX в. это определение получило более-менее четкую формулировку. «Самоуправление, – читаем в одной из последних дореволюционных энциклопедий, – право, предоставляемое государством своим составным частям, областям, общинам, сословиям и корпорациям управлять самостоятельно своими внутренними делами, административными и хозяйственными, под контролем агентов правительственной власти [22, с. 239]. Согласно этому определению самоуправление неразрывно связано с формированием государственности и возникает лишь тогда, когда государство достигает определенной стадии развития и может безболезненно поделить свои функции с обществом.

Современный историк Б.Н. Миронов выделил ряд признаков, присущих органам самоуправления. По мнению ученого, такой орган: 1) является представителем местного общества, проводником его особых интересов и стремлений; 2) избирается местным обществом; 3) обладает самостоятельностью и инициативой в выборе способов осуществления возложенных на него государством задач; 4) обладает правами юридического лица (имеет собственность, берет обязательства, вступает с государством в юридические отношения); 5) выполняет государственные задачи; 6) контролируется общественным мнением; 7) самостоятельно принимает постановления, которые могут отменяться и корректироваться государственными органами [12, с. 429]. Представляется, что этот перечень можно сократить (в пунктах 1, 2, 3, 4, 7), ограничившись тремя основными условиями, которым должно

отвечать учреждению самоуправления: 1) избирается местными жителями (из их числа) для решения местных дел; 2) обладает собственной финансовой базой и самостоятельностью, необходимой для выполнения возложенных на него задач; 3) находится под контролем администрации и избравшего его общества [5, с. 25].

Возросший в последние годы интерес к самоуправлению во многом объясняется поисками альтернативы бесконтрольной, коррумпированной, громоздкой бюрократической системе, неспособной вывести страну из кризиса.

Одним из проявлений гражданской самодеятельности было местное самоуправление. В Российской империи первым опытом его организации на принципах всеобщности и самофинансирования стали земства, введенные по Положению о губернских и уездных земских учреждениях 1864 г.

Земцы первого призыва (1860–1870-е гг.) твердо верили, что без обучения населения грамоте невозможно развивать другие отрасли земской работы – кооперацию, агрокультуру и т.д. Поэтому **одной из важнейших сфер деятельности земств являлось начальное образование** [13, с.408, 413].

К началу XX в. земства проделали огромную работу по развитию школьного и внешкольного образования, вырастили замечательные кадры учителей-энтузиастов, создали новые формы общественной деятельности в провинции – губернские и уездные съезды земских учителей. Деятельность земств в сфере народного образования стала частью общественного педагогического движения, возникшего в России в пореформенный период.

Становление индустриального общества в России требовало осуществления одного из неперемных условий модернизации – введения всеобщего начального обучения.

В 1908 г. Московская губернская земская управа нового созыва во главе с председателем Н.Ф. Рихтером внесла на обсуждение собрания проект, где предлагалось полностью реорганизовать начальную школу. В августе 1911 г. на Первом Общеземском съезде по народному образованию усовершенствованные программы московских земцев получили одобрение. Анализ статистики по действовавшим четырехлетним школам показал, что в рамках земской России они стали вполне обыденным явлением и в большинстве губерний составляли до половины от общего числа училищ. Как следствие, в постановлениях съезда подчеркивалось, что основой начального обучения должна стать четырехлетняя школа, и признавалась желательность устройства училищ с шестилетним курсом.

Инициативу по дальнейшему распространению двухклассных училищ приняло на себя Министерство народного просвещения, предложившее в конце 1913 г. на обсуждение уездных земств вопрос о необходимости открытия школ «повышенного типа». В 1916–1917 гг. финансовые проблемы военного времени привели к тому, что ассигнования на двухклассные школы были приостановлены, казенные средства выделялись лишь на недостроенные училищные здания. В целом опыт по устройству школ «повышенного типа» можно признать удачным, и в перспективе земства, обеспечив условия для всеобщего обязательного образования, планировали осуществить переход к четырехгодичному обучению [6, с. 142–143].

Главное достижение земств в области народного образования заключается в том, что в результате повседневной кропотливой работы земцы облегчали выполнение общей за-

дачи, стоявшей в том числе перед органами самоуправления, – вовлечения крестьянства в процесс становления гражданского общества.

Следующей реформой местного управления была городская реформа. В июле 1870 г. Александр II утвердил окончательный вариант «Городового положения» [18, с. 203–204]. Россия вступила в урбанизационный период развития. С отменой крепостного права в города в поисках работы широким потоком устремились крестьяне. В результате миграционных процессов начался новый этап развития российских городов, в частности Москвы.

С конца 1880-х гг. более 90 процентов всех средств, выделяемых на народное образование, Московская городская дума расходовала на открытие и содержание городских училищ. Это была **единственная социальная отрасль городского хозяйства, расходы на которую росли как в абсолютном, так и в процентном исчислении**. В 1913 г. они приближались к 5,5 миллиона рублей и составляли около 11 процентов всех расходов города. В Москве основная часть ассигнований на народное образование шла на содержание начальных городских училищ.

Деятельность города в области образования проявлялась, прежде всего, в открытии новых школ. Так, если в 1872 г. в ведении Московской городской думы было только 11 школ на 897 учащихся (156 мальчиков и 741 девочку), то в 1892 г. город содержал уже 86 школ на 11 856 мест (6194 мальчика и 5662 девочки). С 1877 г. количество мест в московских городских школах увеличивалось на 500–600 в год, но их все равно не хватало, так как число желающих учиться росло быстрее.

К вопросу об отмене платы за обучение в начальных школах Московская городская дума вернулась только в 1909 г., после принятия правительством Закона от 3 мая 1908 г. о выделении ежегодных казенных пособий городам на нужды народного образования. Этот Закон послужил поводом для возвращения к вопросу о всеобщем обучении. В начале 1909 г. в Московскую городскую думу обратились гласные (депутаты) Л. Катугар, К. Бахрушин, Ф. Лузин, П. Щапов, А. Коновалов, Н. Астров, С. Мамонтов и Д. Шипов с просьбой рассмотреть вопрос **о введении в г. Москве обязательного начального образования**. Обсуждение этого вопроса явилось логическим продолжением работы Московской городской думы в области народного образования. В январе 1909 г. Дума, рассмотрев заявление, постановила: «Поручить комиссиям Училищной и Финансовой разработать возбуждаемый означенным заявлением вопрос и представить по нему доклад Городской думе».

Поскольку размер отпускаемых казной средств практически соответствовал запрашиваемой сумме, Московская городская дума смогла приступить к осуществлению «Проекта введения всеобщего обучения в г. Москве» уже с 1910/11 учебного года. В этом же учебном году была отменена плата за обучение в городских начальных училищах, введен четырехгодичный курс обучения и исходя из этого переработана программа начальной школы.

Итак, многолетние усилия Московского городского общественного управления, направленные на подготовку всеобщего обучения, увенчались успехом, а результаты этой хорошо продуманной, последовательной работы по праву можно считать эпохальным событием в области народного образования в городе Москве [7, с. 185].

Об успехах, достигнутых Московской городской думой в области начального образования в первые 15 лет XX в., свидетельствует также постоянный рост количества учебных заведений. Так, за 1900–1915 гг. начальных училищ стало больше в 2 раза (333 вместо 158), отделений или классов – в 4 раза (2095 вместо 500), а число учеников увеличилось в 3,5 раза (с 20 тысяч до 75 тысяч человек).

Постоянный рост ассигнований на развитие народного образования позволил в полной мере удовлетворить потребности москвичей в начальных училищах, что не могло не сказаться и на общем образовательном уровне жителей столицы. За 10 лет (с 1902 по 1912 г.), несмотря на постоянное обновление и пополнение населения Москвы, доля грамотных увеличилась с 64 до 70% (81% – среди мужчин и около 57% – среди женщин).

В 1909 г. *Министерство народного просвещения учредило специальный фонд школьного строительства, выдававший пособия и ссуды земствам и городским думам на строительство школьных зданий.* С учетом новых финансовых возможностей в Москве был разработан план обширного школьного строительства, предусматривавший сооружение в 1913–1916 гг. 51 типового здания на 12, 16 и 24 класса. Осуществление этого проекта обошлось бы городу в 14,6 миллиона рублей, из которых 11,7 миллиона предполагалось получить в виде ссуды из школьно-строительного фонда Министерства народного просвещения, оставшиеся же 2,9 миллиона рублей – путем займов. До конца этот план осуществлен не был: к началу войны успели построить только 16 школ. В связи с огромными расходами на военные нужды Думе пришлось отложить реализацию этой программы [14, с. 358–359].

Таким образом, можно констатировать, что в начале XX в. московское население активно училось. За 17 лет нового столетия в Москве было открыто столько учебных заведений, сколько за весь предшествующий период. **Тяга к знаниям и просвещению овладела широкими массами населения. И в этом был залог будущего прогресса во всех сферах жизни не только Москвы, но и России в целом.** Московская городская дума решила одну из острейших проблем в области начального образования: сделала его всеобщим и обязательным. Если предвоенная Россия только еще стояла на пороге введения всеобщего обучения, то Москва успела перешагнуть через него [14, с. 367].

2. Общественные организации и гражданское общество

Массовое вхождение в жизнь российского общества конца XIX – начала XX вв. *общественных организаций* символизировало возникновение нового типа структуры социума, приходящего на смену характерным для феодально-сословного строя иерархическим корпоративным институтам, основанным на принципе принудительного участия. Новый тип был ориентирован на равенство возможностей, самофинансирование, выборность, ротацию должностей, принятие совместных решений в ходе демократического их обсуждения [20, с. 7–8].

Современные теоретики гражданского общества американский политолог Дж. Коэн и социолог Э. Арато противопоставляют гражданское общество «политическому со-

обществу» (партиям и парламенту), а также «экономическому сообществу» (организациям производства и сбыта). В соответствии с этой классификацией социальной тканью гражданского общества, его «несущей конструкцией» выступают добровольные ассоциации неполитического плана [9, с. 9].

Следует указать и на попытки типологизации общественных организаций, предпринимаемых авторами дореволюционной России. Так, В.И. Чарнолуский в работе «Частная инициатива в деле народного образования» подразделял общественные организации по такому признаку, как «общая социально-политическая физиономия». Под последней понималась общность интересов и общественно-политических воззрений лидеров организаций (такой критерий не был типичным: как правило, организации классифицировали с учетом преобладающего направления их деятельности). Названный труд являлся наиболее комплексным исследованием истории общественных организаций из появившихся в дореволюционный период. Автор акцентировал свое внимание на просветительских обществах, однако, поскольку просветительской деятельностью в той или иной степени занималось большинство общественных организаций, В.И. Чарнолуский затронул в своем исследовании практически все существовавшие тогда виды ассоциаций [21].

Особо следует отметить вклад в изучение добровольных обществ, внесенный западными авторами.

Основой гражданского общества Дж. Брэдли считает добровольные ассоциации, разделяя мнение ведущего теоретика публичной сферы Ю. Хабермаса. Ассоциациями, по Брэдли, представляют собой независимые объединения, способные создавать уставы и формулировать задачи, самостоятельно вести свои дела, владеть и распоряжаться собственностью. Это светские, некоммерческие, самоуправляемые, филантропические, образовательные, культурные и научные общества Нового времени, которые предлагали невозможные в условиях сословного общества формы организованного общения и самоопределения [2, с. 25–31; 9, с. 9].

В конце XIX в. начался новый этап формирования гражданского общества в России. Как писал известный педагог и литератор В.Я. Стоюнин, «оно не успело еще сложиться, но, тем не менее, оно понемногу складывается, и даже начинает сказываться в исключительные моменты нашей жизни: разве дыхание его не чувствовалось при открытии в Москве памятника Пушкину, или на похоронах Тургенева? Нет, там участвовала уже не публика, а общество» [17, с. 83].

Одним из признаков активизации общественной деятельности стало появление общественно-педагогических организаций. Известный военный педагог, директор Педагогического музея генерал В.П. Коховский и преподаватель математики П.А. Литвинский считали, что родителей и воспитателей следует просвещать в вопросах психологии, педагогики и гигиены. Их усилиями в январе 1884 г. была создана новая научно-консультационная общественная организация – «Родительский кружок». К деятельности кружка Коховский и Литвинский привлекли врача А.С. Вирениуса и видного педагога П.Ф. Каптерева. Последний выступил на страницах журнала «Воспитание и обучение» с информацией о возникшем научном обществе и призывом к родителям, которые «желают одновременно

и учиться, и учить, желают знать, как нужно воспитывать детей, как нужно наблюдать их». Особо педагог обращался к матерям: «Матери!... Вы ближе всех стоите к детям, вы постоянно с ними... Наблюдайте же, изучайте же и тем исполняйте свои материнские обязанности. А чтобы дело было выполнено, возможно лучше, делитесь своими замечаниями с другими, обсуждайте сообща свои наблюдения» [8, с. 1, 7].

В той же публикации П.Ф. Каптерев, который стал первым председателем кружка, наметил его первоначальные цели. Они состояли в сборе и обобщении сведений об этапах физического и психического развития детей. На этот призыв отозвались не только родители из всех интеллигентных слоев петербургского общества, но и педагоги, врачи, детские писатели и писательницы, интересующиеся вопросами воспитания. Кружок стал расти и развиваться.

При поддержке Коховского «Родительский кружок» приобрел официальный статус, став с 1890 г. одним из отделов Педагогического музея военно-учебных заведений в Петербурге. Кружок активно участвовал в организации и проведении *Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию (30 декабря 1912–6 января 1913 г.)*.

Этот съезд стал одним из важнейших мероприятий в истории отечественной педагогики. В ходе его работы выявились две противоположные позиции. Часть сторонников семейного воспитания идеализировала семью как институт социализации ребенка. Их оппоненты всячески подчеркивали неспособность семьи воспитывать достойных граждан, настаивая на решающем значении общественного воспитания. Наиболее взвешенный, диалектический подход к данной проблеме нашел отражение в выступлении председателя организационного комитета съезда П.Ф. Каптерева.

– В своей речи на открытии съезда Каптерев подчеркнул, что современная жизнь и окружающая действительность ставят вопрос: укреплять ли существующие семейные основы воспитания, совершенствовать их или заменять новыми, общественными? Заменить всецело семейное воспитание общественным он считал невозможным, так как у семейного воспитания уже выработана своя система [10, с.29]. По мнению оратора, только будущее могло показать, как семейная педагогика будет сочетаться с общественным дошкольным воспитанием. Вместе с тем Каптерев отмечал, что «живая связь семьи с общественными организациями... есть необходимое условие правильного развития детской личности в семье» [19, с. 60]. Эту точку зрения поддержали участники съезда, высказавшиеся за необходимость улучшения и совершенствования как семейного, так и общественного воспитания.

Съезд стал этапным событием для отечественной педагогики и психологии начала XX в. Были обсуждены назревшие проблемы семейного воспитания. Работа съезда нашла живой отклик по всей стране. После съезда активизировалась пропаганда семейной педагогики, в которой ведущую роль по-прежнему играл петербургский «Родительский кружок».

С каждым годом авторитет кружка возрастал. Другие подобные кружки и общества обращались к нему за советами. Отделения петербургского кружка открылись в Астрахани, Чернигове, Чите, Ростове-на-Дону и других городах. Просуществовали они, как и столичный кружок, до 1918 г.

Работа первых родительских кружков свидетельствует о том, что к началу XX в. ясно осознавалась необходимость широкого психолого-педагогического просвещения матерей и отцов. Передовая часть родителей стремилась овладеть научными основами воспитания, нести эти знания в семьи, помочь в организации культурного досуга детей.

Формирование гражданского общества – длительный процесс, на который оказывают влияние многие факторы развитого социума. Становление данного социального института зависит от уровня образованности общества в целом, а не только отдельных его слоев, – для этого требуется наличие среднего культурного слоя, достаточно развитого в интеллектуальном отношении, которым является учительство [13, с. 515].

3. Теоретико-методологические подходы к изучению вклада учительства в обсуждение стратегии модернизации российского образования XX в.

Под подходом в отечественной педагогике понимается определенная «позиция, точка зрения, которая находится в основе и обуславливает исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса» [23, с. 54].

В качестве методологического фундамента историко-педагогических исследований распространение получили следующие подходы:

- цивилизационный (М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов, О.Е. Кошелева);
- культурологический (В.Г. Безрогов, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, А.Н. Джуринский, Н.Б. Крылова);
- антропологический (Б.М. Бим-Бад, П.С. Гуревич, В.П. Зинченко, Л.М. Лузина);
- фактологический (С.Ф. Егоров, А.В. Овчинников и др.) [24, с. 98].

Выявление основных теоретико-методологических подходов к изучению вклада учительства на разных этапах модернизации российского образования XX в., позволяет раскрыть преемственность и взаимосвязь накопленного опыта в деятельности учителей с совершенствованием современного образования.

На протяжении всего XX века, в разные периоды истории развития российского образования учительство играло неоспоримо весомую роль в непосредственном осуществлении различных модернизационных преобразований.

Успешное осуществление модернизации образования зависит от различных факторов, к которым необходимо отнести в том числе: морально-психологический настрой учительства на выполнение своих обязанностей, повышение квалификации учителей, социально-бытовую обустроенность, материально-техническое оснащение учебно-воспитательного процесса, снабжение современными учебно-методическими пособиями, материально-экономическое, морально-психологическое стимулирование учителей, отношение организации, учреждения, наконец, всего общества к их труду.

Традиционно массовой формой выражения профессионально-личностных интересов и чаяний учителей являлись различные съезды, конференции и собрания работников сферы образования страны, на которых передовое учительство могло высказать свое от-

ношение к реформам, поделиться опытом с коллегами, предложить свои подходы, идеи и мысли к осуществлению и совершенствованию образования и воспитания подрастающего поколения.

На *Всесоюзных и Всероссийских съездах* учителей рассматривались стратегические и тактические вопросы и проблемы развития образования, выдвигались различные методы и подходы к их решению. В дальнейшем многие идеи, выработанные учителями на съездах и всесоюзных педагогических собраниях, предложенные ими планы построения школы нового типа и реорганизации всего дела народного образования обогащали программы модернизации отечественного образования.

Еще на съездах учителей начала XX в. в качестве основных задач школы рассматривалось воспитание полезного общественного деятеля, которым может быть лишь человек с развитым сознанием долга, с правильным его пониманием, обладающий духовной мощью. Задача школы виделась в выработке у учащихся мировоззрения, развитии у них чувства ответственности перед Родиной и обществом. Считалось, что для успешного выполнения поставленных целей необходимы организационная автономность школы, ее демократичность, бесплатное обучение, равное для всех образование (без имущественного и национального ценза), составление программ обучения на научной основе.

Так, например, в литературно-педагогическом журнале «Вестник донских учителей» (октябрь 1906 г.), выходившем в г. Новочеркасске, в передовой статье «Задачи народного образования» говорилось о том, что школа должна «приготовить из ребенка не тупого ремесленника, прислуживающего капиталистам, а равноправного гражданина с ясным серьезным умом и внутренней силой». В журнале критиковалась существующая школа с ее зубрежкой, Законом Божиим, лишними предметами и отсутствием необходимых. Авторы призывали ввести в программу научное естествознание и обществоведение, отказаться от фальсификации истории в пользу правящих классов, ввести преподавание на родных языках народов, населяющих Россию. Особое внимание обращалось на воспитание у подрастающего поколения чувства собственного достоинства, на пробуждение у него общественных инстинктов.

В начале XX в. активно создавались различные *общества взаимной помощи учителей*, в их организации участвовали земские деятели, врачи, юристы, представители общественных и научных организаций. Перед широкой общественностью раскрывалась картина тяжелого социального положения учителя, низкая заработная плата, юридическое бесправие, тяжелые условия труда и быта.

Учительство выражало свое мнение и отношение к совершенствованию дела образования и воспитания подрастающего поколения преимущественно путем *пропагандирования и распространения своего опыта*, – прежде всего, через разные виды массовой педагогической печати, посредством участия и выступлений педагогов на различных конференциях, семинарах, съездах. С развитием радио и телевидения, выступающие обращались к аудитории слушателей этих средств, а также через публикации и письма к авторам и составителям соответствующих документов в сфере образования, вплоть до личных и коллективных и посланий к руководителям государства. Так, например,

в 1950–60-е гг. всесоюзную известность получил опыт липецких, ростовских и казанских учителей, разрабатывавших с новых позиций актуальную проблему активизации познавательной деятельности учащихся, повышения роли самостоятельных учебных занятий. Эти учительские починили стимулировали появление инновационных педагогических идей по совершенствованию структуры урока, методов обучения (преподавания и учения), обеспечивающих некоторую индивидуализацию учебного процесса. В целом деятельность этих учителей обогатила педагогическую науку и практику рядом новых фактов и обобщений, но в то же время они показали недопустимость механического переноса частного педагогического опыта в массовую практику без основательного изучения и необходимой его научно-творческой переработки применительно к конкретным педагогическим условиям и реалиям того или иного региона, школы, класса.

В связи с этим следует сказать о поучительном и по-своему уникальном опыте научно-педагогического, публицистического осмысления, анализа и описания различных реформ образования, который представлен в книге «Избранное» Народного учителя РФ, доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО, почетного гражданина Калужской области А.Ф. Иванова. В этой работе обстоятельно и подробно раскрыт опыт педагогической, методической и руководящей деятельности автора, на протяжении более чем 55 лет работавшего и руководившего Мятлевской сельской средней школой Износковского района Калужской области. В подтверждение признания достижений великого учителя и ученого учреждена престижная премия его имени за достижения в области педагогики, Мятлевской средней школе присвоено его имя.

За долгое время работы в школе А.Ф. Иванов накопил богатый опыт педагогической, методической и научной деятельности, на основе переосмысления которого осуществил ряд публикаций, в которых раскрыл и охарактеризовал процессы реформирования системы образования и воспитания подрастающего поколения. Касаясь реформы школы 1984 г., ученый-педагог показал, что в школе недостаточно внимания уделяется организации учебного процесса, формированию знаний учащихся. академик Иванов предположил, что именно в этом кроется «причина потери интереса к знаниям у части наших школьников, что в последствии может привести к неспособности работать в условиях высокоавтоматизированного производства и применения сложной техники». По мнению ученого, учитель «должен учить и воспитывать детей с учетом тех условий, в которых им предстоит жить и работать в будущем» [25, с. 75].

Во многом заглядывая вперед, А.Ф. Иванов полагал, что развитие производства сделает качественный скачок и будет предъявлять повышенные требования к рабочему человеку. Обращаясь к коллегам и учителям будущего, ученый и учитель подчеркивал, что «мы должны не только давать в полном объеме знания, установленные программой, но и воспитывать у детей потребность в непрерывном самообразовании, будить и активизировать пытлившую и творческую мысль подростков, своевременно выявлять их индивидуальные способности, дарования и таланты».

Ученый полагал, что будущим учителям надо больше изучать книги Ушинского, Шацкого, Макаренко, Сухомлинского, знакомиться не только с методикой преподавания

вообще, а с методикой Шаталова, Амонашвили, Ильина, Окунева, Лысенковой, с реальной педагогической практикой, больше заниматься самообразованием, обмениваться друг с другом опытом.

В то же время А.Ф. Иванов с сожалением отмечал, что «учителя не видят примера для подражания, не испытывают духа состязательности, лучшие из них, наиболее пытливые, не слышат добрых слов в свой адрес» [25, с. 78]. Тем самым он ставил вопросы о необходимости проработки и совершенствования системы поощрений труда учителей, ученых-педагогов.

Ретроспективный анализ опыта реформ XX в. позволяет сделать вывод о том, что при их осуществлении необходимо было тесное сотрудничество и взаимодействие с учительским сообществом, привлечение педагогов не только с помощью руководящих директивных методов и средств, но и путем всемерного стимулирования и мотивирования их к качественному выполнению задач образования и воспитания подрастающего поколения. При решении вопросов модернизации современного образования необходимо учитывать всю совокупность богатого и уникального опыта, накопленного российской общеобразовательной и профессиональной школой, внешкольными учреждениями в XX в., включая вклад учительства в осуществление реформ.

Список литературы:

1. *Ананишев, В. М.* Социальная структура, социальные институты и процессы: Монография / В. М. Ананишев. – М.: Инженер, 2013. – 260 с.
2. *Брэдли, Джозеф.* Общественные организации в царской России: наука, патриотизм и гражданское общество : пер. с англ. / Джозеф Брэдли. – М.: Новый хронограф, 2012. – 448 с.
3. *Велихов, Л. А.* Основы городского хозяйства. Общее учение о городе, его управлении, финансах и методах хозяйства / Л. А. Велихов. – М.-Л.: Госиздат, 1928. – 467 с.
4. *Заславская, Т. И.* Современное российское общество: социальный механизм трансформации / Т. И. Заславская. – М.: Дело, 2004. – 398 с.
5. Земское самоуправление в России, 1864 – 1918: в 2 кн. / [отв. ред. Н. Г. Королева] ; Ин-т рос. Истории РАН. – М.: Наука, 2005. – Кн. 1: 1864 – 1904. – 428 с.
6. Земское самоуправление в России, 1864 – 1918: в 2 кн. / [отв. ред. Н. Г. Королева] ; Ин-т рос. Истории РАН. – М.: Наука, 2005. – Кн. 2: 1905 – 1918. – 384 с.
7. Из истории народного образования в Москве: проект введения всеобщего начального обучения Публикация О.П. Костюковой // Московский архив. Историко-краеведческий альманах. Вып. 2 / сост. Е. Г. Болдина, М. М. Горинов. – М.: Издательство объединения «Мосгорархив», 2000. – С. 185–199.
8. *Каптерев, П. Ф.* Родительский кружок в Соляном городке при школьно-гигиеническом отделе педагогического музея / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. – 1884. – № 1. – С. 1–7.
9. *Козн, Дж. Л.* Гражданское общество и политическая теория : пер. с англ. / Джин Л. Козн, Эндрю Арато ; общ. ред. И. И. Мюрберг. – М.: Весь Мир, 2003. – 784 с.

10. *Лебедев, П. А.* Психолого-педагогическое наследие П. Ф. Каптерева / П. А. Лебедев. – М.: Типография МПГУ, 1998. – 144 с.
11. *Левада, Ю.* Лекции по социологии / Ю. Левада. – М.: АН СССР, 1969. – 117 с. (АН СССР, Институт конкретных социальных исследований. Информационный бюллетень. Серия «Методическое пособие № 5 (20)»)
12. *Миронов, Б. Н.* Социальная история России / Б. Н. Миронов. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1999. Т. 1. – 547 с.
13. *Очерки русской культуры. Конец XIX – начало XX века. Т. 2: Власть. Общество. Культура.* – М.: Издательство Московского университета, 2012. – 740 с.
14. *Писарькова, Л. Ф.* Городские реформы в России и Московская дума / Л. Ф. Писарькова. – М.: Новый хронограф: АИРО-XXI, 2010. – 752 с.
15. *Розенталь, И. С.* Москва на перепутье: Власть и общество в 1905–1914 гг. / И. С. Розенталь. – М.: РОССПЭН, 2004. – 256 с.
16. *Спенсер, Г.* Синтетическая философия / Г. Спенсер. – Киев: НИКА-Центр, Вист-С, 1999. – 512 с.
17. *Стоюнин, В. Я.* Педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – СПб.: Типография Стасюлевича, 1911. – 488 с.
18. *Троицкий, Н. А.* Россия в XIX веке. Курс лекций : учеб. пособие / Н. А. Троицкий. – 2-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003. – 431 с.
19. *Труды Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию. Т. 1.* – СПб.: Типолиитография Ныркина, 1914. – 672 с.
20. *Туманова, А. С.* Общественные организации и русская публика в начале XX века / А. С. Туманова. – М.: Новый хронограф, 2008. – 328 с.
21. *Чарнолуцкий, В. И.* Частная инициатива в деле народного образования / В. И. Чарнолуцкий. – СПб.: Знание, 1910. – 195 с.
22. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона.* – СПб.: Ф. А. Брокгауз – И. А. Ефрон, 1900. – Т. 56. – 496 с.
23. *Богуславская, Т. Н.* Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования / Т. Н. Богуславская // Проблемы современного образования [Электронный ресурс]. – 2012. – № 4. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>, свободный. – С. 52–63.
24. *Копыл, А. Н.* О методологических основаниях истории педагогики и образования / А. Н. Копыл // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 98–101.
25. *Иванов, А. Ф.* Избранное / А. Ф. Иванов. – Калуга: Калужский государственный институт модернизации образования, 2011. – 296 с.

Spisok literatury:

1. *Ananishhev, V. M.* Social'naja struktura, social'nye instituty i processy: Monografija / V. M. Ananishhev. – М.: Inzhener, 2013. – 260 s.
2. *Brjedli, Dzhozef.* Obshhestvennye organizacii v carskoj Rossii: nauka, patriotizm i grazhdanskoe obshhestvo : per. s angl. / Dzhozef Brjedli. – М.: Novyj hronograf, 2012. – 448 s.

3. *Velihov, L. A.* Osnovy gorodskogo hozjajstva. Obshee uchenie o gorode, ego upravlenii, finansah i metodah hozjajstva / L. A. Velihov. – M.-L.: Gosizdat, 1928. – 467 s.
4. *Zaslavskaja, T. I.* Sovremennoe rossijskoe obshhestvo: social'nyj mehanizm transformacii / T. I. Zaslavskaja. – M.: Delo, 2004. – 398 s.
5. *Zemskoe samoupravlenie v Rossii, 1864 – 1918: v 2 kn.* / [otv. red. N. G. Koroleva] ; In-t ros. Istorii RAN. – M.: Nauka, 2005. – Kn. 1: 1864 – 1904. – 428 s.
6. *Zemskoe samoupravlenie v Rossii, 1864 – 1918: v 2 kn.* / [otv. red. N. G. Koroleva] ; In-t ros. Istorii RAN. – M.: Nauka, 2005. – Kn. 2: 1905 – 1918. – 384 s.
7. *Iz istorii narodnogo obrazovanija v Moskve: proekt vvedenija vseobshhego nachal'nogo obuchenija* Publikacija O.P. Kostjukovoj // Moskovskij arhiv. Istoriko-kraevedcheskij al'manah. Vyp. 2 / sost. E. G. Boldina, M. M. Gorinov. – M.: Izdatel'stvo ob#edinenija «Mosgorarhiv», 2000. – S. 185–199.
8. *Kapterev, P. F.* Roditel'skij kruzhok v Soljanom gorodke pri shkol'no-gigienicheskom otdele pedagogicheskogo muzeja / P. F. Kapterev // Vospitanie i obuchenie. – 1884. – № 1. – S. 1–7.
9. *Kojen, Dzh. L.* Grazhdanskoe obshhestvo i politicheskaja teorija : per. s angl. / Dzhin L. Kojen, Jendru Arato ; obshh. red. I. I. Mjurberg. – M.: Ves' Mir, 2003. – 784 s.
10. *Lebedev, P. A.* Psihologo-pedagogicheskoe nasledie P. F. Kaptereva / P. A. Lebedev. – M.: Tipografija MPGU, 1998. – 144 s.
11. *Levada, Ju.* Lekcii po sociologii / Ju. Levada. – M.: AN SSSR, 1969. – 117 s. (AN SSSR, Institut konkretnyh social'nyh issledovanij. Informacionnyj bjulleten'. Serija «Metodicheskoe posobie № 5 (20)»)
12. *Mironov, B. N.* Social'naja istorija Rossii / B. N. Mironov. – SPb.: Dmitrij Bulanin, 1999. T. 1. – 547 s.
13. *Ocherki russoj kul'tury. Konec XIX – nachalo HH veka. T. 2: Vlast'. Obshhestvo. Kul'tura.* – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2012. – 740 s.
14. *Pisar'kova, L. F.* Gorodskie reformy v Rossii i Moskovskaja дума / L. F. Pisar'kova. – M.: Novyj hronograf: AIRO-HHI, 2010. – 752 s.
15. *Rozenal', I. S.* Moskva na pereput'e: Vlast' i obshhestvo v 1905–1914 gg. / I. S. Rozenal'. – M.: ROSSPJeN, 2004. – 256 s.
16. *Spenser, G.* Sinteticheskaja filosofija / G. Spenser. – Kiev: NIKA-Centr, Vist-S, 1999. – 512 s.
17. *Stojunin, V. Ja.* Pedagogicheskie sochinenija / V. Ja. Stojunin. – SPb.: Tipografija Stasjulevicha, 1911. – 488 s.
18. *Troickij, N. A.* Rossija v XIX veke. Kurs lekcij : ucheb. posobie / N. A. Troickij. – 2-e izd., ispr. – M.: Vyssh. shk., 2003. – 431 s.
19. *Trudy Pervogo Vserossijskogo s#ezda po semejnemu vospitaniju. T. 1.* – SPb.: Tipolitografija Nyrkina, 1914. – 672 s.
20. *Tumanova, A. S.* Obshhestvennye organizacii i russkaja publika v nachale HH veka / A. S. Tumanova. – M.: Novyj hronograf, 2008. – 328 s.
21. *Charnoluskij, V. I.* Chastnaja iniciativa v dele narodnogo obrazovanija / V. I. Charnoluskij. – SPb.: Znanie, 1910. – 195 s.

22. Jenciklopedicheskiy slovar' Brokgauza i Efrona. – SPb.: F. A. Brokgauz – I. A. Efron, 1900. – Т. 56. – 496 s.
23. *Boguslavskaja, T. N.* Formirovanie podhodov k ocenke kachestva doshkol'nogo obrazovanija / T. N. Boguslavskaja // Problemy sovremennogo obrazovanija [Elektronnyj resurs]. – 2012. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://www.pmedu.ru>, svobodnyj. – S. 52–63.
24. *Kopyl, A. N.* O metodologicheskikh osnovanijah istorii pedagogiki i obrazovanija / A. N. Kopyl // Pedagogika. – 2007. – № 8. – S. 98–101.
25. *Ivanov, A. F.* Izbrannoe / A. F. Ivanov. – Kaluga: Kaluzhskij gosudarstvennyj institut modernizacii obrazovanija, 2011. – 296 s.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 4