

6. *Ivannikov V. A.* Podhody k analizu dejatel'nosti. Tradicii i perspektivy dejatel'nostnogo podhoda v psihologii: shkola A.N. Leont'eva / Pod red. A. E. Vojskenskogo, A. N. Zhdan, O. K. Tihomirova. M.: Smysl, 1999.
7. *Leont'ev A. N.* Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Izd-vo MGU, 1975. 584 s.
8. Obwaja psihologija. Slovar' / Pod. red. A. V. Petrovskogo // Psihologicheskij leksikon. JEnciklopedicheskij slovar' v shesti tomah / Red.-sost. L. A. Karpenko; Pod obw. red. A. V. Petrovskogo. M.: PER SJE, 2005. 251 s.
9. *Tihomirov O. K., Babaeva JU. D., Berezanskaja N. B., Vasil'ev I. A.* Razvitie dejatel'nostnogo podhoda v psihologii myshlenija // Tradicii i perspektivy dejatel'nostnogo podhoda v psihologii: shkola A.N. Leont'eva / Pod red. A. E. Vojskenskogo, A. N. Zhdan, O. K. Tihomirova. M.: Smysl, 1999.
10. *Fajol' A., Jemerson G., Tejlor F., Ford G.* Upravlenie jeto nauka i iskusstvo. M.: Respublika, 1992. 352 s.
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obwego obrazovanija: proekt. M.: Prosvewenie, 2008. 21 s. (Standarty vtorogo pokolenija).
12. *Horton W.* How we communicate / Paper presented at the meeting of the Rocky Mountain Chapter of the Society for Technical Communication. Denver, CO, 1994.
13. *Prawat R. and Floden R. E.* Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychology*, 29(1), 37–48.
14. *Savery J.R. & Duffy T.M.* Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. N. Y.: Educational Technology, 1994.

Н. С. Малякова

ПОНИМАНИЕ МИССИИ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ РОССИИ XIX — начала XX веков

Внимание к вопросам повышения роли участников образовательного процесса в организации жизни школы, выделение их ценностей как педагогически значимых феноменов заставляет ориентироваться на человека во всей полноте и определяет необходимость обращения к сфере педагогической антропологии. В статье раскрывается понимание миссии учителя, данное в трудах отечественной педагогической антропологии XIX — начала XX вв.

Ключевые слова: педагогическая антропология, ценность детства, миссия учителя, личность учителя, отношение учителя к ребенку, служение учителя детству.

N. Malyakova

INTERPRETING THE TEACHER'S MISSION IN THE PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY IN RUSSIA IN THE XIXth — beginning of the XXth centuries

The increasing role of the participants of the educational process in the organization of school life, identifying their values as pedagogically meaningful phenomena makes it relevant to study pedagogical anthropology. The interpretation of the teacher's mission discussed in the Russian pedagogical anthropology of the XIXth – the beginning of the XXth centuries is presented in the article.

Keywords: pedagogical anthropology, value of childhood, teacher's mission, teacher's personality, teacher's attitude to the child, service of teacher to the childhood.

Гуманизация российского образования обостряет чувствительность ко всему, что имеет отношение непосредственно к человеку и заставляет активно обращаться к разнообразным областям знания, изучающим его. В связи с этим возрастает интерес к идеям педагогической антропологии России конца XIX — начала XX вв.: к трудам Н. И. Пирогова, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого и др.

Идеи, выдвинутые и разработанные в конце позапрошлого века, могут быть созвучными современной идее актуализации ценностей человеческой личности. Использование ценностного подхода дает возможность определить специфику понятия «миссия учителя» как ключевого в реализации идей отечественной педагогической антропологии. Методом исследования миссии учителя выступает метод ценностной интерпретации, который позволяет отнести это понятие к разряду ценностей путем выявления его культурного и социального значения. В работах по педагогической аксиологии (Б. С. Гершунский, М. Г. Казакина, А. М. Моисеев, М. М. Поташник, З. И. Равкин, В. А. Сластенин и др.) не выделяется миссия конкретных участников педагогического процесса: учителей, учащихся, родителей. В них раскрываются сущностные характеристики миссии школы, тесно связанные со стратегией ее развития. Таким образом, миссия и стратегия выступают как рядоположенные понятия в вопросах организации жизни школы. С другой стороны, К. А. Абульханова-Славская раскрывает понятие «стратегия жизни» как способность человеческой личности к творческому выбору способа жизни, определению целей и этапов их достижений [1]. Построение стратегии жизни определяется как активное проявление ценностей личности. Мы предполагаем, что понятие «миссия учителя» является органичным дополнением понятия «стратегия жизни личности» как естествен-

ный и необходимый компонент профессионального ценностного самоопределения.

Для исследования содержания понятия «миссия учителя» использован историко-антропологический метод, который позволяет рассмотреть особенности связей данного явления с обучением, воспитанием, развитием ребенка. Источниковой базой являются монографии и статьи по педагогической антропологии, педагогике, психологии, педологии, педагогической психологии, истории педагогики, изданные в конце XIX — начале XX вв., а также современная литература по истории отечественного образования. Для того чтобы выявить типичные черты и различие понимания миссии учителя с представлениями, сложившимися в современной отечественной школе, используется историко-сравнительный метод.

В результате анализа источников был выделен ряд ценностных характеристик понятия «миссия учителя»: личность учителя; отношение учителя к ребенку; особенности его служения детству и задачи, которые он при этом решает; требования к учителю. В литературе исследуемого периода выделяются также различные типы учителей. Рассмотрим эти характеристики подробнее.

Личностным характеристикам учителя придавалось большое значение. К. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев считали, что уже сама личность учителя имеет воспитательную силу [4; 9; 21]. Ей отводилось ведущее место в воспитательной направленности обучения. Указывалось на то, что учитель должен руководствоваться в своей деятельности высшими началами, которые и определяют цели воспитания. Успех обучения во многом связывался с личными качествами учителя. Широко распространено было мнение о том, что личность учителя производит впечатление, которое сохраняется на долгие годы. Педагоги-антропологи данного периода тесно связывали личность учителя с его методом обучения. Речь идет не о тех методах, кото-

рые позволяли бы эффективно работать со всем классом одновременно, хотя в условиях численности класса до 70 учеников это была серьезная проблема. Связь личности учителя и метода выражалась в необходимости органически перерабатывать метод в соответствии со своей личностью. П. Ф. Каптерев отмечал: «Как порядочный писатель немислим без своего собственного, ему только принадлежащего стиля, так порядочный учитель немислим без своего собственного метода» [9, с. 37]. Метод рассматривался как своеобразное духовное орудие учителя. В связи с этим И. А. Сикорский обращал внимание на внешность и речь учителя, на то, как через оттенки, паузы, динамику, мимику, пантомимику учитель проявляет свою эмоциональную сферу и воздействует на психику ребенка. Указывалось, что метод (стиль) учителя в сознании ребенка формирует сложную систему ассоциаций, которые регистрируются в памяти более эффективно, чем материал учебника [18]. П. П. Блонский писал о том, что учитель должен уметь всколыхнуть сердце и душу ребенка, прежде всего владея словом. Широко известно его высказывание: «Как сильно может всколыхнуть детские души рассказ учителя о своей работе, своем детстве, своих путешествиях, своих любимых писателях и своих любимых героях! Почему учитель, как живая личность, отсутствует в классе и держит свою душу на замке от детей? Почему перед детьми так часто скучающий профессионал? Лишь живая душа оживит души. Говори же, говори, учитель; может быть, час твоего увлечения — самый поучительный час для детей. Всколыхни их сердца, дай им глубокое впечатление» [3, с. 138]. По сути дела, слияние личности учителя и метода определяли основы построения будущей гуманистически ориентированной педагогической технологии.

Изучение литературы по истории советской школы показывает снижение значения личности учителя в целом. Тенденция к возрождению значения личности учителя

проявилась в конце 80-х гг. прошлого века. Появились исследования об определяющей роли личности в профессиональной позиции учителя [11]. С этого времени в компетентность учителя включается целый ряд умений: педагогических, организаторских, коммуникативных. Личность определяется как стержневой фактор труда учителя. Выделение значения личности самого учителя близко современным ценностным тенденциям в образовании — повышении роли ценностных ориентаций учителя, реализации личной жизненной стратегии.

В дореволюционных исследованиях выделяется вопрос отношения учителя к ребенку. К. Д. Ушинский подчеркивал, что учитель, воспитатель должен узнать ребенка всесторонне: со всеми его слабостями, с мотивами деятельности, потребностями, с условиями жизни. Данное положение указывает на необходимые умения и качества учителя, позволяющие ему понимать ребенка. Прежде всего выделялась наблюдательность как необходимое профессиональное качество учителя. Наряду с наблюдательностью П. Д. Юркевич выделял умение наставлять воспитанника [8]. Учителем-наставником рассматривался им как руководитель ребенка в школьной жизни. Ребенок не может познать жизнь из одного только своего опыта. Ему необходимы наставления взрослого. Непрерывные и незаметные, они формируют у ребенка умение правильно оценивать жизненные ситуации. Учитель помогает толковать (интерпретировать) проявления жизненного опыта воспитанника, помогает взяться за дело с нужной стороны. С позиций ценностного подхода наставник формирует у ученика умения оценочной деятельности. Одной из важнейших задач учителя В. П. Вахтеров считал педагогическую помощь развитию ребенка. Утверждалось, что она требует от учителя не столько знания программ и методики преподавания, сколько участия в детской жизни на основе знания его интересов, наклонностей, стремлений. В отношении учителя

к ребенку подчеркивалась необходимость внимания к развитию эмоциональной сферы ребенка. М. И. Демков делал вывод о том, что, владея таким умением, учитель «не нуждается в средствах внешнего воздействия, ему мало придется дисциплинировать, приказывать и запрещать, ему придется больше управлять и воспитывать» [7, с. 233]. А. П. Нечаев, в свою очередь, писал о том, что проникнуться чувствами ребенка — значит, завоевать их сердца [13].

Главная антропологическая характеристика отношения учителя к ребенку проявляется в глубине проникновения в его внутренний мир. Но, чтобы понять и раскрыть такой мир, учитель сам должен им обладать. Поэтому А. Н. Острогорский призывает: «Учитель, стань человеком!» [14]. Человеческие качества учителя понимались как обязанность служения детству. П. Ф. Каптерев в работе «Педагогический процесс» обращал внимание на то, что, с одной стороны, учитель служит саморазвитию ребенка, а с другой — стремится сделать его личность совершеннее.

В понимании служения детям выделялось такое качество, как авторитет учителя. Придавая ему большое значение, В. П. Вахтеров писал: «У детей склонность признавать и подчиняться авторитету, по-видимому, отчасти инстинктивна и связана с другим инстинктом — чувством самосохранения, побуждающим беспомощного и слабого ребенка искать покровительства и руководства у более сильного, опытного, знающего человека» [4, с. 58]. В. П. Вахтеров отмечал также, что служение учителя заключается не в превосходстве его авторитета, которое дано этим положением, а в достижении любви и уважения к нему детей. Влияние авторитета учителя таково, что дети не только не хотят причинить любимому учителю огорчений, но и стремятся перенять его привычки, наклонности. П. П. Блонский, придавая огромное значение личности учителя и его авторитету, указывал на то, что учитель — это идеал челове-

ка для ребенка. Поэтому маленькие дети часто хотят быть учителями. Это влияние подкрепляется продолжительностью взаимодействия учителя и ученика, тем, что учитель в силу своей профессии находится в центре внимания детей «в качестве воспитывающего авторитета» [3].

Служение учителя детям проявляется в умении вызвать к себе их доверие. В. П. Вахтеров указывал на то, что доверие достигается, когда учитель понимает интересы, особенности развития ученика и его здоровья, когда его советы и требования совпадают с потребностями детей. Тогда они, буквально, будут «угадывать» желания учителя, будут стараться даже походить на него. Выделялось еще одно важное для учителя качество — тактичность. В. П. Вахтеров отмечал: «Тактичный учитель, как хороший оратор, по глазам своей аудитории судит о впечатлении, какое производят на детей его слова и его действия» [4, с. 60]. Служение детям опирается также на умение учителя владеть собой. Если учитель не владеет собой, нарушается и дисциплина в классе. Было замечено, что дети легко перенимают его эмоциональное состояние — и гнев, и раздражительность. Служение детям, выраженное авторитетностью, тактичностью, умением учителя владеть собой, вызывает у них уважение. Учитель в работах исследователей той поры выступал наглядным примером того, каким должен быть человек — образцом трудолюбия, аккуратности, культуры речи, нравственности.

Проявления служения учителя ребенку объединялись в понятие «хороший учитель». Н. Г. Чернышевский в статье «Очерки научных понятий», раскрывая особенности педагогического труда, писал о том, что хороший учитель имеет обширные общие и специальные знания, обладает высокими человеческими качествами. Прежде всего он должен знать ученика и уважать в нем человека. Антропологический смысл понятия «хороший учитель» Н. Г. Чернышевский связывал со значимым для нашего ис-

следования понятием — «миссия учителя», которое он использует как показатель не только обучения и воспитания детей, но и служения благу Родины и народа [19]. Такое понимание служения учителя, как культурно-просветительской его миссии, мы встречаем также в работах Н. Д. Виноградова, А. П. Нечаева, Н. Е. Румянцева, И. А. Сикорского [5; 12; 17; 18]. Развивая эту мысль, М. М. Рубинштейн подчеркивал, что уровень культуры учителя — серьезная проблема не только учителя, но и культуры народа в целом. Он делал вывод: «Проблема учителя — первая и важнейшая проблема всей педагогики, всей постановки народного образования, всей системы просвещения, всей судьбы народной культуры...» [16, с. 12].

В работах данного периода задачи учителя определялись его функциями. М. М. Рубинштейн обращал внимание на то, что, с одной стороны, профессия учителя проявляет функцию передоверивания роли семьи кому-то, с кем ребенок не связан кровным родством. Учитель становится временным заместителем родителя. С другой стороны, государство передает учителю и свои функции. Учитель выступает как представитель интересов различных групп. Поэтому так широки его функции: учить, воспитывать, быть жизненным организатором, проводником культуры. М. М. Рубинштейн делает значимый для нашего исследования вывод о том, что миссия учителя намного шире функций, определяемых профессией.

Представления о служении учителя в советский период достаточно противоречивы. Так, Н. К. Гончаров, анализируя процессы становления советской школы, пишет: «Между учащимися и учителем должны устанавливаться братские, ровные отношения. Учитель должен входить в интересы учеников, участвовать во всей школьной жизни» [6, с. 76]. В то же время выделяется ведущая роль учителей в служении идеологии, в строительстве новой советской школы. Н. А. Константинов и Е. Н. Медынский

рассматривают учителя как «главную армию социалистического просвещения». Новому революционному учителю придается особая миссия — «сделать из себя источник радостного перерождения маленьких людей, которые живут в процессе постепенного развития своих сил» [10, с. 31]. Учитель характеризуется как грандиозный фильтр, сквозь который проходит новая жизнь, как главный мастер в производстве улучшения людей. О служении учителя написано много, но это служение, скорее, не ребенку, а идеологии государства.

Классическим примером служения учителя ценности детства является деятельность В. А. Сухомлинского. Большое значение он придавал умению учителя духовно взаимодействовать с учеником, вместе с ним переживать его радости и тревоги [20]. Во взглядах В. А. Сухомлинского сохраняется преемственность с дореволюционными представлениями о миссии учителя.

Работа советских учителей называлась самоотверженным, благородным гражданским подвигом. За годы советской власти учительство стало преобладающей частью интеллигенции. Была обозначена миссия советского учительства — заменить собой духовную элиту дореволюционной России. Такие представления о миссии учителя кардинально отличаются от взглядов педагогов-антропологов исследуемого периода. Они свидетельствуют о снижении и даже об отсутствии антропологических характеристик в понимании учителя. Демонстрируется то явление, которое П. Ф. Каптерев называл «ненастоящий педагогический процесс» — т. е., процесс, не основанный на природной потребности ребенка в развитии и самосовершенствовании.

Для понимания содержания миссии учителя необходимо было рассмотреть, какие антропологические задачи стояли перед учителем. Одной из первых задач учителя К. Д. Ушинский считал всестороннее знание о ребенке. Для решения этой задачи он считал необходимым широкое распростра-

нение антропологических знаний среди учителей, создание антропологических факультетов. П. Ф. Каптерев также был убежден, что учитель должен быть антропологом, т. е. знать психологию, физиологию, историю культуры, биологию. Помимо антропологической профессиональной подготовки учитель постоянно должен заниматься самообразованием. Таковую особенность деятельности учителя ученый обуславливал характером педагогического процесса. Он считал основой его построения стремление ребенка к совершенствованию. В связи с этим аналогичная задача стоит и перед учителем. Учитель связан с учеником общей потребностью самосовершенствования. Был сделан категоричный вывод: не развивающийся учитель не может способствовать развитию ученика.

М. М. Рубинштейн в работе «Проблема учителя» к числу принципиальных оснований педагогики также относит вопрос об антропологической подготовке учителя. Отмечая неизбежность происходящих в школе изменений, он понимал, что руководство учеником при этом не станет проще. Оно потребует большего умения, такта, изобретательности. М. М. Рубинштейн сделал вывод о том, что новая школа потребует нового учителя, обладающего целым рядом качеств, среди которых — любовь как признак родительства; авторство — созидание ценности ученика («мой ученик»); убежденность в ценности профессии; подвижность, требующее всего человека и др.

Первоочередной задачей учителя советской школы также являлась профессиональная подготовка. Разница в том, что она была поставлена исходя не из особенностей природы ребенка, а из проблемы «политических ошибок» учителей» [10].

Интерес к педагогико-антропологическому образованию начал возрождаться лишь в конце в конце 90-х гг. XX в. Появилась потребность в глубоком понимании сущности человека, его особенностей и возможностей, которая отразилась в исследова-

ниях широкого круга вопросов антропологического характера. Был введен учебный курс педагогической антропологии в высших педагогических учебных заведениях. Началось исследование проблем педагогической антропологии отечественными учеными: Б. М. Бим-Бадом, А. Я. Данилюком, М. Г. Коджаспировой, Б. В. Куликовым, Л. А. Липской, Л. М. Лузиной, В. И. Максакковой, Г. А. Новичковой, А. П. Огурцовым, В. А. Слостениным и др.

В работах исследуемого периода выделяется материал о различных типах учителей. Так, П. Ф. Каптерев выделял два основных типа учителя — «учитель по обязанности» и «учитель по призванию»; В. П. Вахтеров — два типа учителей с точки зрения школьной дисциплины: «учитель-надзиратель» и «учитель-воспитатель». Характеризуя типы учителей, В. П. Вахтеров пишет: «Учитель-надзиратель, учитель-полицейский — вынужден будет постепенно усиливать меры наказания и может вполне естественно дойти под конец до системы внушений подзатыльниками, забить детей, развить у них отвращение и к школе, и к книге, и к умственным занятиям... учитель-воспитатель — путем целесообразной педагогической системы разовьет в детях силу внимания, заставит их полюбить умственный труд, заинтересует их знаниями, какие дает школа...» [4, с. 47]. П. П. Блонский выделил тип «учителя-организатора», активиста, коллективиста по своей психологии. При этом учителя старой школы он называл «служаком», пассивным существом. Новый учитель, в отличие от «старого», должен находиться в самом центре народной жизни как агитатор и пропагандист.

В советской школе формировались новые типы учителей. Вначале появились «учителя-интернационалисты», которых называли наиболее передовой частью учительства. Затем было введено понятие «марксист-педагог», который во всем должен руководствоваться социологическим

образованием и осуществлять свою деятельность с оглядкой на марксистские идеи. Существование подобного типа предельно идеологизированных учителей — своеобразная дань времени. Антропологические и ценностные характеристики в них отсутствуют.

С 80-х гг. XX в. в связи с процессами гуманизации начали формироваться характеристики «учителя-гуманиста». Ш. А. Амонашвили выделяет среди них: любовь к ребенку, понимание ребенка и педагогический оптимизм по отношению к нему. Руководящими принципами такого учителя являются: очеловечивание среды вокруг ребенка, уважение к его личности, терпение в процессе становления ребенка [2].

В современном понимании миссии учителя усилено внимание к ценностям его личности, к его инновационной деятельности. В связи с этим А. В. Хуторской выделяет учителей нового типа: «педагог-экспериментатор», «учитель-инноватор», которые появились в связи с модернизацией российского образования в XXI в. Выделяется инновационный аспект деятельности учителя и подчеркивается необходимость совершенствования навыков социальной перцепции, рефлексии, диалогического мышления во взаимодействии с учеником [22].

Изучение работ педагогов-антропологов России конца XIX — начала XX вв. раскрывает особенности понимания миссии учителя. Во всех основных работах этого периода рассматривается вопрос о социальном и культурном значении личности учителя, о его призвании, о его служении

ценности детства. Сложилось общее для всех представление о необходимости его совершенствования в области педагогической антропологии. Изучение понимания миссии учителя в отечественной педагогической антропологии позволило выделить ряд ее ведущих характеристик, среди которых:

- умение сформировать у ученика навыки оценки своего собственного жизненного опыта;
- осуществление помощи саморазвитию ребенка;
- проникновение во внутренний мир ребенка;
- самосовершенствование своей личности параллельно с самосовершенствованием ребенка;
- трансляция культурных ценностей общества детям;
- соединение метода (стиля) преподавания с личностными характеристиками самого учителя;
- быть носителем широких антропологических (надпредметных) знаний.

Анализ литературы по педагогической антропологии России конца XIX — начала XX вв. и других источников по истории отечественного образования позволяет сформулировать рабочее определение миссии учителя как способа жизни, нацеленной на служение ценности детства на основе широких надпредметных антропологических знаний. Миссия учителя реализует его стратегию в личном жизненном выборе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. *Амонашвили Ш. А.* Размышление о Гуманной Педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. 464 с.
3. *Блонский П. П.* Избранные педагогические произведения / Ред. кол.: Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королев, С. А. Фрумов; Сост.: Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 695 с.
4. *Вахтеров В. П.* Избранные педагогические сочинения / Сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. М.: Педагогика, 1987. 400 с.
5. *Виноградов Н. Д.* Педагогическая психология для народных учителей. М.; Пг., 1915. 184 с.

6. Гончаров Н. К. Очерки из истории советской педагогики. Киев: Радянська школа, 1970. 362 с.
7. Демков М. И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. М., 1917. Ч. 1 354 с.
8. История педагогики в России: Хрестоматия для студ. гуманит. фак-ов высш. учеб. заведений / Сост. С. Ф. Егоров. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2002. 400с
9. Кантерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. / Под ред. А. М. Арсеньева М.: Педагогика, 1982. 704 с.
10. Константинов Н. А., Медынский Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М.: Учпедгиз, 1948. 470 с.
11. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
12. Нечаев А. П. Курс педагогической психологии для народных учителей. М.; Пг.: 1915. 184 с.
13. Нечаев А. П. Основы психологии чувств // Русская школа. 1906. № 1. С. 54–73.
14. Острогорский А. Н. Избранные педагогические сочинения / Сост. М. Г. Данильченко. М.: Педагогика, 1985. 352 с.
15. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М.: Научное издание «Большая Российская энциклопедия», 1998. Т. 2 М-Я-1999. 672 с.
16. Рубинштейн М. М. Проблема учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2004. 176 с.
17. Румянцев Н. Е. Лекции по педагогической психологии для народных учителей. М., 1913. 256 с.
18. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. 3-е изд., доп. Киев, 1909. 112 с.
19. Смирнов В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. М.: Учпедгиз. 1963. 312 с.
20. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 384 с.
21. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1974. 584 с. Т. 2. М.: Педагогика, 1974. 440 с.
22. Хуторской А. В. Педагогическая Инноватика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 256 с.

REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni. M.: Mysl', 1991. 299 s.
2. Amonashvili SH. A. Razmyshlenie o Gumannoј Pedagogike. M.: Izdatel'skij Dom SHalvy Amonashvili, 2001. 464 s.
3. Blonskij P. P. Izbrannye pedagogicheskie proizvedenija / Red. Kol.: B. P. Esipov, F. F. Korolev, S. A. Frumov; Sost.: N. I. Blonskaja, A. D. Sergeeva. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1961. 695 s.
4. Vahterov V. P. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / Sost. L. N. Litvin, N. T. Britaeva. M.: Pedagogika, 1987. 400 s.
5. Vinogradov N. D. Pedagogicheskaja psihologija dlja narodnyh uchitelej. M.; Pg., 1915. 184 s.
6. Goncharov N. K. Oчерki iz istorii sovetskoј pedagogiki. Kiev: Izd-vo «Radjan'ska shkola», 1970. 362 s.
7. Demkov M. I. Kurs pedagogiki dlja uchitel'skih institutov, vysshih zhenskih kursov i pedagogicheskikh klassov zhenskih gimnazij. M.: 1917. Ch. 1. 354 s.
8. Istorija pedagogiki v Rossii: Hrestomatija: Dlja stud. humanit. fak-ov vyssh. ucheb. zavedenij / Sost. S. F. Egorov. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2002. 400 с.
9. Kapterev P. F. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / Pod red. A. M. Arsen'eva M.: Pedagogika, 1982. 704 s.
10. Konstantinov N. A., Medynskij E. N. Oчерki po istorii sovetskoј shkoly RSFSR za 30 let. M.: Uchpedgiz, 1948. 470 s.
11. Markova A. K. Psihologija truda uchitelja: Kn. dlja uchitelja. M.: Prosvewenie, 1993. 192 s.
12. Nechaev A. P. Kurs pedagogicheskој psihologii dlja narodnyh uchitelej. M.; Pg.: 1915. 184 s.
13. Nechaev A. P. Osnovy psihologii chuvstv // Russkaja shkola. 1906. №1. S. 54–73.
14. Ostrogorskij A. N. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / Sost. M. G. Danil'chenko. M.: Pedagogika, 1985. 352 s.

15. Rossijskaja pedagogičeskaja jenciklopedija: V 2 t. M.: Nauchnoe izdanie «Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija», 1998. T. 2 M-JA-1999. 672 s.
16. *Rubinshtejn M. M.* Problema učitelja: Učeb. posobie dlja stud. vyssh. ped. učeb. zavedenij / Pod red. V. A. Slastenina. M.: Akademija, 2004. 176 s.
17. *Rumjancev N. E.* Lekcii po pedagogičeskoj psihologii dlja narodnyh učitelej. M., 1913. 256 s.
18. *Sikorskij I. A.* Psihologičeskie osnovy vospitanija i obučenija. 3-e izd., dop. Kiev, 1909. 112 s.
19. *Smirnov V. Z.* Očerki po istorii progressivnoj rusškoj pedagogiki XIX veka. M.: Učpedgiz. 1963. 312 s.
20. *Suhomlinskij V. A.* Izbrannye pedagogičeskie sočinenija: V 3 t. T. 2. M.: Pedagogika, 1980. 384 s.
21. *Ushinskij K. D.* Izbrannye pedagogičeskie sočinenija: V 2 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1974. 584 s. T. 2. M.: Pedagogika, 1974. 440 s.
22. *Hutorskoj A. V.* Pedagogičeskaja Innovatika: učeb. posobie dlja stud.vyssih učeb. zavedenij. M.: Akademija, 2008. 256 s.

С. В. Телешов

МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ И ЕГО УЧЕНЫЙ КОМИТЕТ

Процесс создания учебных текстов для школы — дело тонкое. Недаром знаменитый шведский химик Берцелиус в сердцах сказал: «Пусть дьявол пишет учебники по химии, ибо все меняется через короткий срок». И действительно, кроме происходящих научных изменений, автор учебника непременно должен побывать «в шкуре» того, кому он предназначает свой труд для работы, т. е. учителя. Наша статья посвящена тому, как шел этот сложный и важный процесс — создание учебников для школы — в дореволюционной России. Мы обращаем внимание читателей на деятельность особой структуры, созданной в недрах Министерства Народного Просвещения России, — Ученого комитета, важным направлением деятельности которого была подготовка учебников для средних школ империи. Дело даже не в том, что приближается 200-летний юбилей со дня создания этой организации. Важнее, с нашей точки зрения, использовать свой собственный, отечественный исторический, педагогический и методический опыт для совершенствования системы создания и отбора лучших учебников для юных граждан России. Немаловажными, с нашей точки зрения, являются и вопросы выбора критериев для определения лучшего учебника, и осуществления педагогической цензуры, впервые примененной в нашей стране в 70-х гг. XIX в.

Ключевые слова: история педагогики, критерии для оценки школьного учебника, педагогическая цензура, история создания школьных учебников.

S. Teleshov

THE SCHOLARLY COMMITTEE OF THE PUBLIC EDUCATION MINISTRY

Have we a possibility of using the Russian historic experience in the field of methods of teaching during the process of creating modern text-books for schools? To our mind, this question will be interesting not only to authors of text-books, but also to professional experts from the Academy of Education. The history of such a specific department of the Public Education Ministry of Russia, as The Scholarly Committee, is a good chance to know how the preparation (so called the «kitchen» of the preparation) of the first original Russian text-books was accomplished. In this article we describe all the aspects of activities of The Scholarly Committee: the