



С.И. Беленцов

**Социально-гражданское
воспитание в России
в конце XIX - начале XX веков**

Департамент образования города Курска

Беленцов С. И.

**Социально-гражданское
воспитание в России
в конце XIX - начале XX веков**

Курск - 2002 г.

ББК 74.03(2)5
УДК 373(091)
Б 43

Беленцов С.И. Социально-гражданское воспитание в России в конце XIX - начале XX веков. - Курск, 2002 г. 64 с.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор **Пашков А.Г.**
доктор педагогических наук, профессор **Меньшиков В.М.**

В книге рассматривается проблема гражданского воспитания подрастающего поколения в русской педагогике и школе в конце XIX - начале XX веков. Выявлены факторы становления данной проблемы, раскрыт генезис содержания гражданского воспитания в исследуемый период и выявлены связанные с ним направления. Определены научно-методические основы гражданского воспитания в конце XIX - начале XX веков. Охарактеризованы практические аспекты реализации идей гражданского воспитания в деятельности образовательных учреждений России на рубеже веков. Издание рассчитано на студентов и преподавателей высших учебных заведений, а также всех интересующихся вопросами истории педагогики.

ISBN 5-89365-030-1

© Департамент образования города Курска, 2002 г.
© Беленцов С.И., 2002 г.
© МУ «Издательский центр «ЮМЭКС», 2002 г.
Лицензия ИД № 04804 от 21.05.2001 г.

ВВЕДЕНИЕ

Образование является важнейшим фактором, обеспечивающим духовно-нравственное, социальное и экономическое обустройство нашего Отечества. Успешному решению задач, связанных с возрождением России, преодолением ее нынешних бед и невзгод, будут способствовать активная гражданская позиция, патриотические чувства, высокая духовность и социальная ответственность молодежи.

В формировании у подрастающего поколения готовности взять на себя ответственность за будущее Родины необычайно важна роль гражданского воспитания как составной части целостного процесса становления и жизненного самоопределения личности, закладывающей основы осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении Родине, свободной и честной приверженности нравственным нормам и ценностям в сферах труда, быта, межличностных и межнациональных отношений. В этих целях предстоит дальнейшая ориентация воспитательных систем учреждений образования, а также управляемых социокультурных процессов на создание условий, активизирующих проявление и развитие гражданственности молодежи - совокупности субъективных качеств личности, позволяющих человеку "ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным" (196; с.224).

В различные периоды отечественной истории проблема гражданского воспитания учащейся молодежи обретала специфические характеристики и своеобразные подходы к ее решению. Глубокое знание исторического опыта постановки и решения задачи гражданского воспитания в России поможет сегодняшней педагогической теории и практике избежать ошибок, вызванных предвзятой односторонностью и поспешным интеллектуальным заимствованием. В этом отношении представляется важным обращение к проблеме гражданского воспитания подрастающего поколения России в конце XIX - начале XX веков (по 1917 год включительно).

Этот, сравнительно небольшой по времени исторический период, включает в себя ряд явлений и процессов, существенно влиявших на понимание сути и средств гражданского воспитания подрастающего поколения. Сюда относятся: экономический подъем и эволюционное развитие рыночных отношений, в том числе и рынка труда; революционные события и последовавшие за ними политические реформы, ставшие началом демократизации социально-политической системы и формирования основ гражданского общества; становление гуманистической парадигмы образования.

Глава I

Социально-исторические и идейные предпосылки постановки и решения проблемы гражданского воспитания в русской педагогике в конце XIX- начале XX веков

1.1. Общественно-политические и экономические условия актуализации задачи гражданского воспитания подрастающего поколения в русской педагогической мысли конца XIX - начала XX вв.

Просвещение в России столетиями, особенно до эпохи Петра I, развивалось в рамках религиозного мировоззрения и оппозиционного отношения к педагогическим воззрениям Западной Европы.

Идеологическим стержнем, идейной основой такого мироощущения было то, что Россия должна стремиться стать Третьим Римом, Святой Русью, подлинным христианским государством. "Святая Русь - это такое национально - государственное образование, - пишет Б. Башилов, - которое создано для того, чтобы на него было возложено ответственнейшее послушание: стать Третьим Римом - и которое стало им в образе Московского Царства, принявшего наследие Византии" (15; с.10). К понятию "Третий Рим" применителен термин "консерватизм", обозначающий соблюдение верности призванию Святой Руси. Именно консерватизм должен был определить все поведение семьи, общества и государства - каждого отдельного элемента Российского целого. Церковь не мыслилась отдельно от государства, которое не мыслилось, в свою очередь, отдельно от царя, весь народ в целом должен был объединиться началом служения вере. Все российское общество было проникнуто идеей христианства. Эту мысль ярко выразил Ф. М. Достоевский: "...Русский человек ничего не знает выше христианства, да и представить не может. Он всю землю свою, всю общность, всю Россию назвал христианством, "крестьянством". Вникните в православие: это вовсе не одна только церковность и обрядность, это живое чувство, обратившиеся у народа нашего в одну из тех основных живых сил, без которых не живут нации" (73; с.423). Исходя из таких воззрений, строилось и гражданское воспитание юношества как формирование будущих, верных сынов и слуг Отечества. Гражданственность неизменно ассоциировалась с любовью к Богу и Императору. Важные качества гражданственности также вытекали из христианского учения.

Первым и основным качеством было смирение. Внимание здесь сосредоточивалось на сознании личного долга и его исполнении, на самоконтроле. "Это перенесение внимания на себя и свои обязанности, освобождение от фальшивого самочувствия непринятого спасителя мира и неизбежно связанной с ним гордости оздоравливает душу, наполняя ее чувством здорового христианского смирения", - отмечал С. Н. Булгаков (26; с.49). К такому духовному самоотречению ранее призывал и Ф. М. Достоевский в своей пушкинской речи: "Смирись, гордый человек, и прежде всего сломи свою гордость... Победишь себя, усмиришь себя, - и станешь свободен, как никогда, и начнешь великое дело и других свободными сделаешь, и узришь счастье, ибо наполнится жизнь твоя ..." (73, с.425).

В философской и педагогической литературе второй половины XIX в. популярным было понятие "христианское подвижничество", основными чертами которого всегда являлись выдержка, неослабленная самодисциплина, терпение и выносливость, верное исполнение своего долга, несение каждым своего "креста". В монастырском обиходе было прекрасное выражение для этой религиозно - практической идеи: послушание. По С. Н. Булгакову, "так называется всякое занятие, назначаемое иноку, все равно, будет ли это ученый труд или самая грубая физическая работа, которое исполняется во имя религиозного долга. Это понятие распространялось и за пределы монастыря, применялось к любой работе. Врач и инженер, профессор и политический деятель, фабрикант и его рабочий одинаково при исполнении

своих обязанностей могут руководствоваться не своим личным интересом, духовным или материальным, но совестью, велениями долга, нести послушание" (26; с.54).

Главной задачей христианского подвижничества являлось превращение своей жизни в невидимое самоотречение, послушание, исполнение своего труда с максимальным напряжением, самодисциплиной, самообладанием.

Христианские идеалы, предполагавшие формирование у юношества таких качеств, как добросовестное исполнение общественного долга, своих обязанностей, самоконтроль, выдержка, дисциплина, выносливость, - были краеугольными в понятии гражданского воспитания вплоть до второй половины XIX века. Известные русские славянофилы И.В. Киреевский, А.С. Хомяков, С.П. Шевырев и ряд других представителей российской интеллигенции способствовали пробуждению интереса к русской православной традиции воспитания, обратив внимание на такие его особенности, как самобытность, открытость зарубежному миру.

С.П. Шевырев основной задачей и семейного и школьного воспитания считал "возвышение духовное", а не наполнение учащихся прикладными знаниями. Он отстаивал идею развития в российских детях "внутреннего человека", в котором существует единство общечеловеческого и национального, русского начала.

Опора в воспитании на народность, на особенности национального характера, традиционный быт, являющаяся для русского юношества воспитательной средой, характерна для педагогических воззрений ряда русских мыслителей второй половины XIX в. В.С. Соловьева, Е.Н. и С.Н. Трубецких, К.Л. Леонтьева, В.В. Розанова. В.С. Соловьев в ряде своих религиозно-философских произведений - "Смысл любви", "Нравственный смысл жизни", "Идея сверхчеловека" - рассматривал проблему воспитания и самосознания личности. Ориентация в деле воспитания на настоящее была бы оправдана, по его мнению, если бы на Земле было "царство Божие". Самосозидание человека есть движение личности к возвышающей в нас человеческое, к гуманной и высшей цели (99; с.182). Все русские религиозные мыслители высказывались за активный творческий диалог с собственным прошлым, с культурой, религией. Их педагогические идеи вписывались в христианский идеал организации духовно - религиозной общественной жизни, ориентировались на формирование "цельной" личности по "образу и подобию Божию".

Рассмотрение проблемы гражданского воспитания в России в конце XIX - начале XX веков позволило нам выявить три относительно самостоятельных направления. Первое направление, в рамках которого развивалось гражданское воспитание, мы называем реформаторским. Данное направление наиболее полно раскрывалось в период с 1890 по 1904 гг., когда вся государственная образовательная и воспитательная политика осуществлялась на основе идеологического лозунга "Православие. Самодержавие. Народность." Торжествовал христианско-православный идеал гражданственности, отражавшийся во всех сферах общественной жизни страны. В этот период правительство проводило определенные преобразования, направленные на совершенствование содержания образования, однако, сущности гражданского воспитания они не затрагивали.

Состояние проблемы гражданского воспитания в изучаемый нами период, то есть в конце XIX - начале XX вв., было крайне противоречивым, насыщенным событиями огромной исторической значимости не только для страны, но и для всего мирового общественного развития. Социально - экономические условия рассматриваемой эпохи и борьба различных социальных сил и политических партий за школу и народное образование в начале XX в. обусловили чрезвычайную сложность и противоречивость развития всей педагогической мысли России. Падение влияния религии, авторитета самодержавия, расширившиеся в неимоверной степени процессы расслоения общества все более и более превращали общество в ... толпу. О великой скрепляющей русской национальной идее - Третьего Рима на рубеже веков редко кто вспоминал. Мысли об улучшении общественного устройства охватывали чрезвычайно широкие круги общества, приняв характер одержимости. Русские исследователи С.Л. Франк, А.С. Изгоев, Ф.А. Степун и другие отмечали, что характернейшим состояни-

ем русского общества в царствование императора Николая II была его всеобщая конфликтность. "Каждый находился в идейном конфликте с кем-нибудь. У каждого в голове была своя Россия, понимаемая совершенно иначе, чем родными, соседями, сослуживцами и т.д. Всеобщих авторитетов, общих дорогих всем идей, привязанностей, симпатий не стало. Каждый стал сам себе философ, идеолог, историк, основатель своей религии" (15; с.184).

Каждые вновь созданные партии, организации, союзы вскоре разъединились, дробились, взаимоотталкивались. Процесс расслоения общества разрастался. В значительной части образованного общества утвердилось ложное мнение, что Россию от "ужасов царизма" может спасти только революция, только свержение самодержавия.

"По моим наблюдениям, - писал Ф.А. Степун, - в конце XIX и еще более в начале XX в. в каждой русской семье, не исключая царской, обязательно имелся какой-нибудь свой собственный домашний революционер. В консервативных - дворянских семьях эти революционеры были либералами, в интеллигентски - либеральных - социалистами, в рабочих - после 1905 г. - иной раз и большевиками. Очень большой процент из них составляли снесенные радикальными ветрами влево талантливые неудачники, амбициозные бездельники, самообольщенные говоруны и мечтательные женолобы. Через женолобов разлагалась обычно самая консервативная часть всякого общества - женщины" (15; с.185-186).

Подобное состояние взрослой части русского общества в конце XIX - начале XX вв. не могло не сказаться на положении российского юношества. В опубликованной пр. - доц. М. Членовым "Половой переписи московского студенчества" содержатся следующие данные (большинство опрошенных студентов принадлежали к интеллигентным семьям - у 60% отцы получили образование не ниже среднего): на вопрос, имела ли семья влияние на выработку этических идеалов, эстетических вкусов, товарищества и т.д., из 2150 опрошенных ответ дали только 1706 студентов. Из них 56% отвергли влияние семьи и только 44% признали его наличие.

Из 1794 студентов, ответивших на вопрос - имела ли семья влияние на выработку определенного мировоззрения, 58% дали ответ отрицательный, 42% - положительный.

Три четверти ответивших студентов указали, что семья совершенно не руководила их чтением, а из той четверти, которая признала наличие такого руководства, 73% отметили, что она наблюдалась лишь в детском возрасте, и только у остальных (у 172 студентов из 2094) семья руководила чтением и в юношеском возрасте (96; с.100). Возмущенные педагоги констатировали, что дети воспитательного влияния семьи не знали, в крепких семейных традициях не черпали той огромной силы, которая выковывает, например идейных вождей английского народа. Более того, большинство детей вступало в университет уже растленными. По данным анкеты из 967 студентов, указавших точное время своих первых половых отношений, 61% юношей начали их не позднее 17 лет, причем 53 мальчика начали их в возрасте до 12 лет, 152 ребенка - в возрасте до 14 лет.

Второе место после семьи в жизни ребенка всегда занимает школа. Из 2081 опрошенного студента - 1791 (86%) заявили, что ни с кем из учебного персонала школы у них не было духовной близости. В подобных условиях воспитание свое юноша в средней школе все - таки получал, но не у педагогов, а в своей новой товарищеской среде. Товарищество давало юноше, выходящему из семьи и официальной школы нигилистом, интересы. А.С. Изгоев замечает: "Начинаясь с боевого союза для борьбы с учителями, обманывания их, для школьнических бесчинств, товарищество продолжается не только в виде союза для попойек, посещения публичных домов, но и в виде союза для совместного чтения, кружков саморазвития, а впоследствии и кружков совместной политической деятельности" (96; с.103-104). Однако это единственное "культурное" влияние, воспитательно действующее на молодежь в том виде, как оно сложилось в России, обладало многими вредными и опасными сторонами. В гимназическом товариществе юноша уже уходил в подполье, становился отщепенцем, а в подполье личность человека сильно уродовалась. Юноша обособливался от всего окружающего мира и становился ему враждебен. Войдя в товарищеский кружок самообразования, он сразу прони-

кался чрезмерным уважением к себе и высокомерием по отношению к другим. Все это подрывало традиционные христианские основы становления гражданственности учащейся молодежи.

Период с 1905 по 1910 гг. являлся революционно-преобразующим. В эти годы в истории Российской государственности в наибольшей степени обнажились все язвы и недоработки в воспитании подрастающего поколения, особенно в части гражданского формирования юношества.

События 1905 - 1907 гг. не оставили в стороне школьную молодежь. В педагогической публицистике они подразделяются на два этапа:

1) январь - май 1905: школьные забастовки и другие волнения в среде учащейся молодежи, петиции и требования учащихся; самоубийства школьников; резолюции родительских собраний, педагогических кружков и обществ.

2) 1905 - 1906 учебный год (233; с. 109).

По утверждению Г. Рокова, "наша средняя школа в течение учебного года весеннего сезона 1905 г. находилась в состоянии полной дезорганизованности" (233; с.109.) Во многих учебных заведениях занятия прерывались на несколько дней, на деле же они приостанавливались почти на все полугодие. По всей стране прокатились забастовки учащихся: Варшава, Полоцк, Лодзь, Минск, Митава, Кутаиси, Владикавказ, Ставрополь - Кавказский, Самара, Тамбов, Пенза, Псков, Курск, Москва, Петербург. Так, например, в Варшаве были закрыты все учебные заведения на целое полугодие, в Полоцке за беспорядки исключены 186 учеников мужской гимназии, в Ломже за непосещение уроков исключено 308 учеников мужской гимназии и 46 учениц женской. В Минске 16 февраля прекратились занятия во всех учебных заведениях. В Москве закрылось на целое полугодие земледельческое училище, реальное училище, волнения происходили в большинстве средних учебных заведений.

С.Ф. Знаменский в книге "Средняя школа за последние годы" так оценивал сложившуюся ситуацию: "Количество учащихся, участвовавших в волнениях, точному подсчету не поддается. Особо видную роль в них играли V-VIII классы, хотя принимали участие и 4-классники. Классов, где в волнениях принимало участие 10,20 или 30% немного. В большинстве процент участников равнялся 50 или далеко превосходил его, во многих классах участвовало 80, 85 и 90% учеников" (91; с.33).

12 февраля 1905 г. в Курске произошло массовое избиение учащихся. Ученики старших классов классической гимназии примерно в 12 часов дня направились к Московской площади. Число учащихся, участвовавших в этом шествии, составило от 100 до 200 человек. За ними все время следовали полицейские, конные стражники, переодетые в гражданскую одежду сыщики. Спокойное и чинное шествие по улицам города, по мнению очевидцев события, не представляло собой ничего необычного: некоторые думали, что учащихся отправили на встречу приехавшему генералу Стесселю, другие - что гимназисты идут на спевку и тому подобное разрешенное мероприятие. Совершенно неожиданно, когда учащиеся остановились у женской гимназии, раздалась команда полицмейстера и пристава I части "Резерв, бей!". Конные стражники набросились на школьников, "и произошло нечто такое безобразное и отвратительное, что управа отказалась передать о дальнейших последствиях" (233; с.121).

Прогрессивные педагоги, вся педагогическая мысль резко отрицательно относились к подобной практике, считая всякое физическое насилие над ребенком недопустимым. "Явление "избиений", несомненно, историческое, - считал Г. Роков, - оно в высшей степени характерно для пережитой эпохи, для ее политического режима и ее деятелей, ибо нет никакого сомнения в том, что явление это было отнюдь не случайно, а, наоборот, явилось плодом определенной политической системы, которая играла в своих видах самыми низкими инстинктами невежественной толпы, возбуждала quasi-патриотическое изуверство, а это последнее, опираясь на безнаказанность, на попустительство и, не гнушаясь даже подкупом, творило дикую и грубую расправу над беззащитной молодежью" (233; с.121-122).

Состояние средней школы, начиная с сентября 1905 г., особенно после 17 октября, по всей справедливости в педагогической прессе называлось состоянием полной анархии. Господами положения стали не педагоги и не родители, а ученики. Учебные занятия прекратились почти повсеместно. Дисциплина на уроках, между уроками перестала существовать. Ученики старших классов начали самовольно осуществлять заявленные ими в петициях требования. В педагогической литературе выделялось 3 группы требований: политические, академические, по вопросу избиений учащихся. Воспитанники Киржачской учительской семинарии заявляли: "Протест наш является следствием тех ужасных событий вне и внутри России, причина которых всецело лежит на нашем давно одряхлевшем бюрократическом строе. Для поднятия уровня духовной жизни русского народа необходимо:

- 1) всеобщая свобода и бесплатное обучение в духе международного братства;
- 2) значительное увеличение средств на образование;
- 3) свобода слова и печати;
- 4) свобода личности и неприкосновенности жилища учителя (233; с.121-122).

Идея политической реформы в России охватывает в последнее время всех русских людей. Мы, как будущие учителя, желаем видеть в каждом русском человеке свободного гражданина и присоединяемся к общему освободительному движению. Свой протест решили выразить в форме забастовки, прекращая занятия до 1 мая 1905 г. (Подписи 70 обучающихся, из общего числа 87). Таким образом, политические требования были поставлены в связь с нуждами народного образования.

Третья группа петиций - по поводу избиений учащихся. Приведем пример петиции обучающихся Камышинского реального училища от 23 февраля 1905г.: "Мы, учащиеся, возмущены избиением наших беззащитных товарищей в Курске, Ярославле и др. городах, обращаем внимание всего общества на такую ненормальность общественных отношений... Мы заявляем, что единственным средством успокоения может и должно быть обновление всего общественного строя" (233; с.121).

Еще больший перерыв в учебных занятиях произошел из-за начавшихся после 17 октября 1905 г. черносотенных погромов.

Крайне отрицательным явлением в период революции стали преднамеренные самоубийства подростков. Г. Роков считал их причиной повышенную возбудимость и неустойчивость нервной системы учащейся молодежи. Особенно трагические случаи произошли в течение весны 1905 г. в Харькове, Москве, Петербурге, Ярославле. В Харькове застрелилась ученица VIII класса женской гимназии, в Москве - ученик коммерческого училища VIII класса убил учителя английского языка и застрелился сам. В Харькове, Петербурге, Ярославле похороны самоубийц сопровождалась грандиозными политическими демонстрациями (233; с. 126).

Осмысливая это явление, А.С. Изгоев, М.О. Гершензон и другие считали, что "различные группы русской молодежи, в конечном счете, двигались одним и тем же идеалом, смысл которого - в стремлении к смерти, в желании и себе и другим доказать, что я не боюсь смерти и готов ее постоянно принять" (96; с.116).

Таким образом, революция 1905 - 1907 гг. показывала, что "русская гражданственность, омрачаемая многочисленными смертными казнями, необычным ростом преступности и общим огрубением нравов, пошла положительно назад", - как писал об этом С.Н. Булгаков (26; с.23). Вместо конструктивной и созидательной, культуросообразной деятельности по формированию гражданских и нравственных добродетелей у юношества, мы обнаруживаем страшную картину вовлечения молодежи во взрослые проблемы. Российская молодежь, сама того не желая, оказывается втянутой в политические интриги и дразги различных группировок и партий, доходя зачастую до предела. Срывы учебных занятий, забастовки, демонстрации с избиениями учащихся, хулиганство, самоубийства подростков становятся нормой жизни.

В таких условиях идеалы христианского подвижничества, лежавшие в основе традиционной русской гражданственности, отбрасывались. Устанавливались атеистические нормы

жизни, молодежью принимались основы религии человекобожества, которые переходили в идолопоклонство (26; с.36). В социально-философской и педагогической литературе исследуемого периода появляется понятие "героизм", которое, по мнению М.И. Гершензона, А.С. Изгоева, раскрывало сущность мировоззрения и идеалов юношества. "Героя канонизируют больше всего страдания и гонения и в собственных глазах, и в глазах окружающих. Героический интеллигент не довольствуется поэтому ролью скромного работника, его мечта - быть спасителем человечества или, по крайней мере, русского народа. Для него необходим не обеспеченный минимум, а героический максимум. Максимализм есть, неотъемлемая черта интеллигентского героизма", - писал С.Н. Булгаков (26; с.39). В России самой благоприятной средой для культивирования героизма была ученическая среда. Благодаря молодости, недостатку жизненного опыта и научных знаний русская молодежь с наибольшей полнотой принимала и выражала идеал героического максимализма. И если в христианстве старчество является естественным воплощением духовного опыта и руководства, то в русском обществе периода первой революции такую роль естественно заняла учащаяся молодежь. По свидетельству Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, С.Н. Булгакова, духовная педократия - господство детей, было величайшим злом российского общества. "Это уродливое соотношение, при котором оценки и мнения "учащейся молодежи" оказываются руководящим для старших, переворачивает вверх ногами естественный порядок вещей и в одинаковой степени пагубно и для тех, и для других" (26; с.43-44).

Вместе с тем, стремление русской интеллигенции к жертвенности рассматривалось как социальная трагедия. Поэтому общество заявляло о необходимости утверждения нового идеала, сущность которого заключалась в более зрелом, рациональном отношении юношей к жизни.

Несмотря на то, что русская революция развила огромную разрушительную энергию, уподобилась гигантскому землетрясению, тем не менее она оставила место для крупных, коренных реформ во всех областях законодательства. Громадная часть населения призывалась к участию в законодательстве и управлении.

Одной из первых реформ было широкое развитие местного самоуправления. Глубокие корни при этом пустила в население идея всеобщего избирательного права в применении одинаково как к местному, так и к государственному самоуправлению. Широко сознавалась необходимость распространения и на женщин политических прав, общих с мужчинами. Н.Е. Румянцев, Е. Ефимов, Г. Роков утверждали: "Участие народа в управлении государством является неизбежной предпосылкой для пробуждения и воспитания в широких слоях народа социального правосознания, интереса к государству, доверия к исполнителям государственной власти, понимания общности личных и государственных интересов и ответственности перед государством" (203; № 7; с.7). Причем Н.Е. Румянцев обращал внимание на важность принципа привлечения рядовых граждан к законотворческой и управленческой деятельности, из которого по неизбежным законам социального развития вырабатывается опыт народного самоуправления в широкой форме. Важен был переход от полицейского и бюрократического государства к народному самоуправлению.

Одним из важных результатов освободительного движения 1905 - 1907 гг. явился подъем народного хозяйства. Экономические процессы, происходившие в Российской империи на рубеже веков, отличались крайней противоречивостью. Успехи экономики сочетались с отсталой системой государственного управления и ограничения свободы предпринимательства: рост вывоза хлеба - с глубоким кризисом огромной части крестьянских хозяйств, рост бюджета в значительной степени опирался на винную монополию и другие косвенные налоги, понимание необходимости реформ сталкивалось с консервативно - охранительным курсом. Оживление сельского хозяйства после 1905 г. стало мощным толчком для развития промышленности. После депрессии 1904 - 1908 гг. средне - годовой рост продукции составил около 9%. Самое яркое достижение - взлет кооперативного движения. К 1914 г. кредитная кооперация охватила около 25% крестьян - домохозяев (100; с. 285, 304).

Оживление экономики в России, глубокие реформы государственного управления, привлечение населения к самоуправлению - все это приводило к зарождению практически-промышленного направления развития государственной системы образования. В это время все передовые мыслители, педагоги, историки заявляли о необходимости и важности воспитания индивида как "экономически продуктивной силы, социальной единицы, а следовательно, достойного и ценного гражданина" (148; с.299).

Мысль о том, что полноценный гражданин - это эффективный труженик, глубоко проникает в педагогическое сознание. П. Монро констатировал: "Квалификация хорошего гражданина в смысле его экономической продуктивности берет верх над всеми другими. Богатства народов и личное богатство граждан колоссально возросло в новейшее время. Сходно выросла экономическая продуктивность индивидов. Однако упражнение этой продуктивной способности было представлено большей частью индивидуальной инициативе" (155; ч. II; с.356). Востребованным становится тип образованного человека, имеющего хорошую общетрудовую, экономическую, техническую и коммерческую подготовку. Таким образом, в этот период существенно изменялся идеал гражданского воспитания: от христианского он все отчетливее переходил к рационально-прагматическому идеалу.

Социально - политические и экономические перемены существенно изменяли и подход к воспитанию. От воспроизводства патриархального уклада педагогика начинает переходить к воспитанию глубоко образованной, динамичной личности, способной критически анализировать жизненные явления, разбираться в них, быстро реагировать на различные преобразования, не теряться и выбирать правильные решения в сложных вопросах. "Усложнившаяся жизнь требует более высокой жизненной ориентировки, большего углубления в окружающие явления, умения анализировать их, требует больших жизненных навыков, более гибкого и проницательного ума, более широкого кругозора. Она требует вместе с тем напряженной и целесообразной активности духовной и физической" (98; с.29).

Таким образом, для этого направления характерно не только создание новых образовательных учреждений, но и появление новых взглядов на сущность гражданственности личности, предполагавших включение учащейся молодежи в самоуправление и политическую деятельность по совершенствованию государственного устройства. Основные события 1905 - 1910 гг. постепенно приводили к изменению христианско-православного идеала гражданского воспитания на рационально-прагматический.

Под влиянием социально - исторических условий в это время продолжали трансформироваться идеалы гражданственности русского юношества. От героизма самообожения, юношеского максимализма, граничащего со смертью, в основу гражданского воспитания полагается преобразующая, созидательная деятельность. "Единственной задачей общественного воспитания, - отмечал в то время П.Ф. Каптерев, - может быть только подготовка энергичного борца за основные свойства человечности и главнейшие блага культуры. Будь культурным борцом! Вот что нужно всеми способами внушать юноше и укоренять в его сознании" (105; с.7).

Реформирование системы государственного управления страной, сложная экономическая жизнь призвали задуматься над перспективами развития и поставить во главу угла формирование "нового человека", гражданина - соуправленца, экономически продуктивной социальной единицы, работника индустриального типа. С другой стороны, не отвергались и природные качества русской души, ее безграничный патриотизм, вера в Бога, ответственность за судьбу Родины, гуманность, доброта. Именно эти качества всегда отличали русского человека и являлись неотъемлемыми для характеристики гражданственности. В самые ответственные для Родины, государства моменты юношество не по указке, не по приказу демонстрировало свои лучшие качества.

Первая мировая война, разразившаяся в 1914 г., явилась лучшим подтверждением того, как мобилизуются в человеке его лучшие качества, такие как безграничная любовь к своей родине, мужество, стойкость перед лицом внешней опасности.

В кругу учащих события первой мировой войны создали особое настроение, сплоченность и живую отзывчивость. Во-первых, учащая молодежь была привлечена к живой, активной и в некоторых случаях даже самостоятельной деятельности высоконравственного значения - к делу помощи ближнему, а "такая деятельность полезней пассивного восприятия хотя бы и прекрасных истин" (189; с.76). Во-вторых, молодые люди переживали чувства гражданского воодушевления, гражданской солидарности и единения, что для их гражданского воспитания необычайно важно. Учащиеся охотно жертвовали свои карманные деньги в пользу раненых, принимали участие в сборах, оказывали помощь санитарным отрядам; воспитанницы женских учебных заведений шили белье для лазаретов, резали бинты и др. В Двинске был организован отряд санитаров, добровольцев из учащих реального училища и гимназии, помогавших при переноске раненых. В Киеве 50 учеников из 3-й мужской гимназии были привлечены в свободное от занятий время к уходу за ранеными в лазаретах старообрядческой общины и в двух больницах (Елизаветграде, Полтаве) (189; с.76-77).

Привлекали внимание факты непосредственного участия молодежи средних учебных заведений в защите Отечества. Добровольное вступление в армию учащейся молодежи повсеместно разрасталось: из Петрограда на фронт бежали 12 реалистов в возрасте 13-17 лет; по железной дороге разосланы телеграммы о розыске бежавших на войну детей 10-12 лет из Москвы, Серпухова, Рыбинска, других городов. (189; с.77). Известны случаи массовых патриотических манифестаций, которые произошли в Петрограде (ученики 6-й гимназии), в Н.-Новгороде, Рязани (манифестация продлилась с 10.00 до 2 часов дня), Костроме, Минске, Ярославле, Полтаве, Симферополе. В большинстве случаев инициаторами манифестации явились сами учащиеся, в некоторых случаях - преподаватели.

Разумеется, все это свидетельствует о глубоком проявлении патриотических чувств русского юношества. Подростки переживали за судьбу Родины, пытаясь оказать всемерную помощь и содействие в защите своего Отечества. Однако такое их отношение отнюдь не сопровождалось массовым срывом занятий, различными необоснованными забастовками и другими отрицательными явлениями. В школах, находящихся далеко от районов военных действий, учебный год начинался как обычно, если не считать некоторых заминок, вызванных призывом на военную службу учителей.

Война призвала в очередной раз задуматься над вопросами воспитания подрастающего поколения. Г. Роков отмечал: "Правильно поставленная работа может не только предотвратить крах просветительных и иных начинаний в будущем, но и содействовать самому успеху войны. Победы достигаются не только численностью воинов, их вооружением, но и тем настроением, которое царит в обществе и народе. Настроение же это бывает бодрым и уверенным, когда чувствуется всеми, что несмотря на все бедствия и ужасы войны, жизнь продолжается более или менее в нормальном порядке. Крушение же культурной работы, захирение общественных начинаний всегда создает тревогу и может породить даже апатию и безнадежность, а это, конечно, неблагоприятная атмосфера для успешного ведения войны" (188; с.87). Общественные деятели считали проведение активной культурной работы в тяжелых условиях войны необходимой составляющей жизни и выделяли возможные неблагоприятные моменты в деле воспитания подрастающего поколения:

- 1) вследствие громадных денежных затрат, необходимых для войны, средства на содержание учебных заведений будут сохранены и урезаны;
- 2) довольно значительное число учителей призвано на военную службу, их нехватку восполнить нелегко;
- 3) вследствие материальной нужды и убыли рабочих рук, в особенности в крестьянских семьях, немалое число учащихся, вероятно, будет лишено возможности посещать учебные заведения.

По окончании войны потребуются самые серьезные усилия для культурно - созидательной деятельности. "Всякому ясно, что для такой ответственной и трудной работы пригодны люди лишь просвещенные, сознательные, что необходим и общий культурный подъем наро-

да. Поэтому перерыв в занятиях, неудовлетворение их естественных запросов может отрицательно влиять на них. Всегда педагоги обязаны воспитывать детей и юношей в духе гуманности, нравственной ответственности и истинной гражданственности” (188; с.94).

Таким образом, первая мировая война способствовала подтверждению и укреплению новой концепции гражданственности, в основе которой лежало новое отношение к своей Родине, которую следовало защищать не только в минуту опасности, но и постоянно работать на ниве ее укрепления и процветания мирными средствами. Война повлекла за собой миллионы человеческих жертв, в том числе и среди мирного населения, заставив тем самым задуматься над ценностью и неповторимостью жизни человека. Следовательно, в содержании гражданственности укреплялись позиции гуманизма как человеколюбия.

В исследуемый период развилось мощное общественно- педагогическое движение, направленное на решение глобальных проблем образования: создание русской национальной школы, воспитание “нового” человека, укрепление связи образования с жизнью.

Примером реформирования системы образования явилась попытка министра народного просвещения П.Н. Игнатъева осуществить новые преобразования всего школьного дела. Реформа подытоживала, переводила ожидания российского общества в область реальных школьных преобразований. Главной задачей новой школы, по П.Н. Игнатъеву, было воспитание культурного человека, имеющего законченное общее образование в объеме, необходимом для вступления в самостоятельную, практическую жизнь; широкая подготовка квалифицированных технических кадров.

Главными задачами новой школы, по П.И. Игнатъеву, становились “воспитание культурного человека, имеющего законченное общее образование в объеме, необходимом для вступления в практическую жизнь; приведение школы в соответствие с жизнью, с современными потребностями общества, а также развитие через школу производительных сил страны, широкая подготовка квалифицированных технических кадров” (147; с.328). Проект затрагивал широкий круг проблем: школа должна стать национальной, самодовлеющей, т.е. давать общее образование и не иметь непосредственной целью подготовку в высшие учебные заведения.

Предполагалось разделение среднего образования на две ступени: первая - с трехлетним, а вторая - с 4-летним курсом обучения. Провозглашалось единство школы (всех ее типов) на первой ступени и дифференциация - на второй. Авторы проекта стремились дать молодежи законченное среднее образование, вооружить ее фактическими сведениями и навыками, необходимыми для дальнейшей практической и научной деятельности. Значительное внимание уделялось основополагающим подходам к воспитанию молодежи и их практической реализации в учебно-воспитательном процессе. Учитывая, что “основное правило науки о воспитании требует гармоничного развития всех способностей человека, как душевных, так и телесных” (Там же), авторы отмечали необходимость не только нравственно-религиозного, умственного и физического воспитания, но также эстетического и трудового (147; с.328). При этом способность молодежи к труду рассматривалась как важнейшее условие подготовки ее к жизни в целях развития производительных сил страны, ее величия и благополучия.

Ведущим началом в проекте реформы 1915 г. было требование создать подлинно национальную школу. Эта идея приобрела общественное признание. Педагогическая пресса отмечала, что национальная школа необходима для воспитания патриотизма, самосознания человеческого достоинства, не имеющих ничего общего с чувством национальной исключительности.

Заботой П.Н. Игнатъева было и профессиональное образование. Создавались трехлетние технические училища, дававшие, прежде всего, прочную практическую подготовку. Большое место в учебном плане отводилось работе на современных предприятиях, овладению необходимыми профессиональными навыками. Через всю реформаторскую деятельность П.Н. Игнатъева проходила мысль о необходимости поднятия культурных сил страны

для решения задачи создания великого российского государства.

Большое значение придавалось труду. “Трудовой принцип во всей толще нашей жизни, чуть ли не с колыбели - единственное наше спасение”, - подчеркивал П.Н. Игнатьев (147; с.329).

Таким образом, в свете рассматриваемой проблемы гражданского воспитания важно то, что школьная реформа 1915 года актуализировала создание национальной школы, обеспечивающей практическую направленность образования и трудовую подготовку учащихся, воспитание социально активной личности с четкой жизненной ориентацией, формирование патриотизма и нравственных добродетелей.

Таким образом, для третьего направления в развитии проблемы гражданского воспитания наиболее характерным является антропологическое обоснование гражданского воспитания. На передний план выдвигалась проблема самооценности человека. В этот период происходило последующее трансформирование гражданских идеалов, которое привело к пониманию гражданского воспитания как единства национально-патриотического, трудового, социально-нравственного и правового воспитания учащихся. Наиболее полно основные положения данного направления раскрывались в период с 1910 по 1917 гг.

Кульминацией социально-культурной деятельности юношества, в исследуемый период, оказавшей влияние на содержание гражданственности и гражданского воспитания, можно считать общественное движение в среде учащейся молодежи, которое развернулось во время Февральской революции 1917 г.

7-8 апреля 1917 г. в Петрограде состоялся Первый Всероссийский Делегатский Учительский съезд. В ряду выступлений было и приветствие делегата от образованного в этом же году Союза учащихся г. Петрограда. “Товарищи учителя! Мы организовались, образовали Союз, чтобы послужить Родине, организовались, чтобы помочь друг другу стать образованными с тем, чтобы работать для той же Родины. Мы верим вам, мы любим вас. Будем работать вместе...” (30; с.67)

В мае 1917 г. в Москве состоялось объединение ученических организаций Москвы и Петрограда в единый союз. Основными задачами Союза ученических организаций явились воспитание гражданственности и культурная работа. В Союзе образовывались секции: по обороне или трудовой помощи государству (организация летних трудовых дружин: полевых, огородных, для работы на заводах и работы, совместимой с учебными занятиями, например, в попечительстве); культурно-просветительная (для самообразования и подготовки к просветительной деятельности среди народа), журнальная: кооперативная; взаимопомощи; финансовая. Особо подчеркивалось, что Союз решительно осуждал эксцессы в школе, срывы занятий, все, вносящее в жизнь беспорядок и разруху, и призывал учащихся не только Петрограда, но и всей России проводить новые устои в планомерном, согласованном и законодательном порядке.

Отдельным пунктом выражалось негативное отношение к стремлению отдельных граждан привнести политический характер в деятельность ученических организаций. Показательно отношение Союза к демонстрации учащихся против Ленина. “Ленинство - это своеобразное явление, по странной игре судьбы, дышащее славянофильской верой в мессианскую роль русского народа, да и не народа, а только русского пролетариата, стоящее вне соотношения реальных политических, классовых и производительных сил, в условиях русской действительности естественно переходит в анархию” (30; с.69). “Товарищи! Организуется манифестация против Ленина, который своей деятельностью ведет Россию по пути к контрреволюции”. И целые школы “снимались”, чтобы принять участие в этой манифестации, затеянной отдельной группой учащихся. Позиция же Союза учащихся по отношению к этой демонстрации была иной:

1. Организация средних учебных заведений есть учреждение внепартийное, а потому всякие ученические выступления на почве политических разногласий считаются недопустимыми.

2. Выступление учащихся против Ленина, без сомнения, будет носить бурный характер, что даст возможность разыгаться страстям и может быть началом контрреволюции” (30; с.70).

С целью прекращения начатой демонстрации, противоречащей “внепартийности” организации, и в учебных заведениях, и на улицах выступали члены Управления Союза. “Надо устраивать не манифестации, а собрания, на которых положения Ленина могли бы подвергаться правильной критике” (30; с.69-70).

Союз ученических организаций в целом решительно отмежевался от политической платформы. Однако это не исключило возможности группировки отдельных членов Союза в особые кружки по партийным взглядам, пропагандировавших те или иные возможности работать в сторону агитации политические идеи среди народа. “Просвещать - задача благородная, но, чтобы просвещать других, нужно самому быть подготовленным, нужно самому продумать свои лозунги”, - считали агитаторы из числа учащихся (30; с.69-70). Следовательно, в 1917 г. ученические организации также “захлестывает” политика, они не смогли остаться в стороне от разворачивающихся событий.

Тем не менее, в среде учащейся молодежи главенствующей являлась культурная, мирная работа. Большая часть учащихся считала, что для процветания и развития государства, исполнения долга перед ним нужны не революционеры и бунтари, а высокообразованные, высокопрофессиональные люди. По мнению представителей Союза ученических организаций Москвы и Петрограда, средняя школа должна быть центром образования, а не площадкой для политических игр и революционных действий (30; с.71).

1.2. Идеи “новой” педагогики как фактор развития взглядов на гражданское воспитание в России на рубеже веков.

Конец XIX в. отмечен вступлением крупнейших стран Западной Европы и США в такую стадию общественно-экономических отношений, которая потребовала научного и технического перевооружения производства и совершенствования социальных институтов. В этих условиях стало более явным уже ранее ощущавшееся в обществе несоответствие традиционной школы, практики воспитания и обучения новым экономическим и политическим реалиям. Прежде всего, стало очевидным, что старая школа не способствовала развитию у детей активности и самостоятельности мышления, не готовила к применению полученных теоретических знаний на практике. Противоречия между состоянием школьного дела и новыми общественно-политическими, экономическими условиями вызвали появление педагогических движений, требовавших реформирования школы на всех ее ступенях.

В исследуемый период в России острыми были противоречия между потребностями экономики, науки, в целом общества, и состоянием школы. Не был осуществлен переход ко всеобщему образованию, преподавание носило догматический характер, не была создана русская национальная школа. Одной из наиболее важных проблем русской теоретической педагогики была ее бездетность. Новые проблемы требовали и нового подхода в их разрешении - определения места ребенка в образовательном пространстве. Большую помощь в разрешении наболевших вопросов оказали идеи зарубежной “новой” педагогики.

Идеи зарубежной “новой” педагогики проникали в Россию и влияли на педагогическую теорию и практику. Одними из первых работ педагогов - прогрессивистов, переведенных на русский язык, стали книги французского педагога и социолога Э. Демолена “Как воспитывать и устраивать наших детей” (СПб, 1895); “Новая школа” (М., 1898 г.); а также труды Международного конгресса по общественному воспитанию, состоявшегося в сентябре 1900 г. в Париже (“Образование”, 1903, №8). Это первые работы “общественного” течения в педагогике на рубеже двух столетий. В течение XIX в. педагогика была приспособлена к принципам обособленности и классовой розни, к принципам личной морали. В XX в. она вслед за переменами, состоявшимися в области общественных отношений, обращается к принципам

сотрудничества, солидарности, общественной морали.

Представители французской школы Э. Демолен, Л. Буржуа, Ф. Бюиссон, другие считали, что “все обучение должно быть направлено на развитие, образование практических людей. Поэтому нужно, чтобы школа по возможности приближалась к условиям самой жизни” (71; с.52). В связи с изменившимися целями и задачами воспитания выстраиваются новые приемы воспитания. В качестве стержня здесь мы встречаем самостоятельность, свободу, доверительное отношение взрослого к ребенку. “Родители должны обращаться со своими детьми, сначала и всегда, как со взрослыми, как с отдельными личностями” (72; с.22). Особое внимание Э. Демолен обращает на физическое здоровье детей. “Необходимо в высшей степени заботиться о силе, о совершенном развитии тела, а также о столь возможно полном развитии физической энергии ребенка” (72; с.24). С самого раннего возраста дети должны познавать практику материальной жизни, т.е. родители должны приучать подростков приводить в порядок необходимые вещи, побуждая их находить наиболее полезное расположение своего маленького имущества. По мнению, Э. Демолена “это начало комфорта, разумного понимания материальной жизни, столь отличного от роскоши” (72; с.28). Одним из самых фундаментальных приемов воспитания должно стать то, что “дети знают, что родители не берут на себя обязанности устроить их положение”. То есть Э. Демолен говорит о том, чтобы “поставить детей в необходимость составить себе собственным трудом положение, не считывая на помощь и вспомоществование родителей” (72; с.38).

В 1898 г. К.П. Победоносцев издал книгу Э. Демолена под заглавием “Новая школа”. В предисловии К.П. Победоносцев сочувственно говорит о принципах соединения знания с умением, и упреки Э. Демолена по адресу французской школы готов отнести и к русской. Тем не менее, признавая идеал новой школы интересным, К. П. Победоносцев добавляет, что для применения этой формы воспитания Россия представляет менее всего условий. Характерными для издателя, как отмечал С.А. Золотарёв, являлись существенные сокращения, сделанные им в книге Э. Демолена. Например, им были “изъяты рассуждения об общественных причинах детской лживости, мысли о связи школьной реформы с реформой политической” (92; с.203-204). Данное мнение свидетельствует о том, что русская педагогическая мысль в начале века начинает с интересом, но в то же время осторожно относиться к идеям новаторской зарубежной педагогики. Поэтому во главе нового движения в конце XIX в. стали Англия, Франция, Германия.

Новая педагогика имела в виду нравственное и умственное усовершенствование не только детей, а всего общества в целом. Е. Лозинский, анализируя материалы Международного конгресса по социальному воспитанию 1900 г., выделил основные направления нового движения. Первое - “не забывай ни на одну минуту, что ты член великой общечеловеческой семьи, член общества, и что каждый твой поступок, даже твое “неделанье” отражается не только на участи твоих братьев, но и на судьбе последующих поколений детей и внуков” (144; с.4). Его высший идеал - общественная солидарность, воспитание общественного чувства. Третьим моментом являлся вопрос о методе. Нравственного подъема общества “новая педагогика” ожидала от внесения в педагогическую практику совершенно новых методов, от определенной организации, системы, способной распространить свое влияние на общество. Применение подобных методов сделает и личное воздействие педагогов на воспитанников более могущественным, т.к. в группе, массе личность гораздо восприимчивее по отношению к внешним влияниям (144; с.5).

В конце XIX в. достоянием русской педагогической общественности становились работы и других зарубежных авторов, в которых утверждались новые цели, принципы, методы воспитания подрастающего поколения (76; 231; 114; 225; 226; 115-120; 242). В основе - воспитание и детей, и взрослых в духе солидарности, налагающей на всякого члена общества определенный долг, который надо выплатить. Тем самым устанавливался взгляд, что личность воспитателя - не единственный фактор школьного воздействия на воспитываемых; организация, построенная на началах солидарности. вся школьная атмосфера - вот что должно воспитывать.

В 1910 - 1914 гг. на книжные прилавки российских городов, в научные и школьные библиотеки массовым потоком хлынули работы европейских и американских ученых, педагогов, социологов, психологов. Широко известными авторами в России становятся Джон Дьюи своими работами: "Школа и общество" (1910), "Школа и ребенок" (1913); Стенли Холл - "Собрание статей по психологии и педагогике" (1912), "Социальные институты у детей и учреждения для их развития" (1913). Особую популярность мнением об уважении к личности ребенка приобрела Мария Монтессори, итальянский врач - психиатр, автор книги "Дом ребенка" (1913). Настоящим бестселлером стала книга "Век ребенка" (первое издание вышло в 1905 г.) шведской писательницы Элен Кей. Под воздействием этой книги наступивший XX век европейцы довольно долго и оптимистично называли "веком ребенка". По-прежнему, с особым интересом русская педагогическая общественность знакомилась со взглядами швейцарских ученых Адольфа Ферьера - "О новой школе" (1912), Иоганна Гепша "Требования воспитательной школы" (1912).

Особое место в умах и настроениях российской педагогической общественности занимали идеи немецких исследователей. Среди последних - апологет гражданского воспитания и трудовой школы Георг Кершенштейнер, известный отечественным читателям своими работами "Задача и устройство немецкой школы" (1911), "Основные вопросы школьной организации" (1911), "Трудовая школа" (1910), "О характере и его воспитании" (1913), "Развитие художественного творчества ребенка" (1914). Кроме того, в 1915 г. в Москве были изданы избранные произведения Г. Кершенштейнера. Изучались и обсуждались также книги Эдда Эртли "Народная школа и трудовое начало" (1914), Фридриха Ферстера "Школа и характер" (1910), Вильгельма Лая "Экспериментальная дидактика" (1910), работы Людвиг Гурлитта "О воспитании" (1911), "О творческом воспитании" (1911), "Проблемы всеобщей единой школы" (1914).

Большой интерес в определении и трактовке целей, основных принципов "новой" педагогики вызывали взгляды Пауля Наторпа. В своем фундаментальном труде "Социальная педагогика" (1910). П. Наторп понимает воспитание как преимущественно воспитание воли. Волю в ее общей форме он считает центром психической жизни. Основным условием выполнения этой задачи является воспитание в общности, т.е. в общении и взаимодействии человеческих сознаний и воли. "Человек становится человеком только благодаря человеческой общности, - считал П. Наторп, - (160; с.76) отсюда, настоящая педагогика должна, с одной стороны, указать общностные или социальные условия, которые бы вели к образованию человека, а с другой, указать, каково должно быть это образование в отношении к общности, к другим людям" (160; с.76). Это и составило тему социальной педагогики П. Наторпа.

Идеи "новой" европейской и американской педагогики существенно влияли на представления о сущности, задачах и средствах гражданского воспитания поколения, что отражалось в публикациях И.А. Ильина, Н.Н. Ильина, Н.Е. Румянцева, В. Яковенко и других отечественных педагогов на страницах периодической печати (97; 98; 202; 203; 204; 208; 243). Большое влияние на формирование воззрений русских педагогов оказывали работы известного немецкого общественного деятеля и педагога Георга Кершенштейнера, в соответствии с которыми целью гражданского воспитания рассматривалось создание нравственного общежития, которое приближало бы государство к далеким идеалам нравственного общежития. Осмысливая эту проблему, русские педагоги отмечали, что задачей гражданского воспитания является приучение молодежи служить общине, внушение ей сознания долга и стремление содействовать нравственному улучшению своей общины добровольным участием в ней, подчинением ей, взаимным уважением. Так, Н.Н. Ильин считал, что "какова бы ни была конституция данного государства в данный момент и каковы бы ни были условия гражданской деятельности молодежи в рамках данного государства, - все равно гражданин будет считать себя обязанным честно служить существующему строю, и это будет служением идеалу" (98; с.34).

Таким образом, добросовестное исполнение долга - первый шаг в служении на пользу государства и на пути становления гражданина. С этой точки зрения нет ни одного при-

звания, которое в то же время не было бы серьезным служением государству. Для него нужны ведь не только политические деятели, чиновники, врачи, адвокаты, но и рабочие. И если рабочий небрежно исполняет свои обязанности, то он вредит государству, наносит ущерб общественной гигиене, увеличивает число болезней, понижает силу сопротивления государства неблагоприятным внешним и внутренним условиям. Никакое государство при самом идеальном политическом строе не будет процветать, не выйдет из зависимого по отношению к другим государствам положения, если его жители будут отличаться ленью, неспособностью, недобросовестным исполнением своих обязанностей, небрежным отношением к своему призванию, как бы оно ни казалось незначительным и важным (116; с.17).

Следующий шаг - правильное понимание нужд и потребностей отечества и своих обязанностей по отношению к целому. Тот, кто уважает себя, защищает свои права, не дает себя в обиду, тот будет с уважением относиться и к правам других, правильно понимать свои социальные обязанности по отношению к целому.

Отсюда вытекает еще одна задача гражданского воспитания - развитие чувства законности, умения дорожить своими и уважать чужие права, понимание государства как носителя принципов законности и порядка. На первых этапах своего развития все государства понимают свои функции чисто внешним образом: защита границ от внешних врагов и поддержание внутреннего порядка. Отсюда войско, полиция, суд являются первыми функциями государственного управления. Но с прогрессом государства становится все яснее, что полиция и тюрьма служат сами по себе плохими стражами и хранителями законности, порядка. Государство начинает сознавать, что как для борьбы с болезнями самое главное предупреждение, меры гигиены и профилактики, так и в государстве самое главное - создание благоприятных условий для совместной жизни, улучшение материальной культуры, - с одной стороны; с другой - повышение уровня духовного развития отдельных граждан, всего народа, пробуждение его самостоятельности, творческих сил.

Таким образом, развивая взгляды педагогов-прогрессивистов, отечественные исследователи рассматривали сущность гражданского воспитания как воспитание солидарности и взаимной ответственности, законности и уважения к порядку, способности жертвовать своими интересами в пользу целого, посвящать ему свою жизнь, работу, служить его идеалам.

С началом первой мировой войны в публикациях европейских и отечественных педагогов на первый план выдвигается патриотизм как педагогическая категория и элемент гражданского воспитания. Война заставляла задуматься о воспитании сознательной любви к Родине. При этом основа гражданского воспитания нередко понималась как возбуждение и усиление патриотических чувств. Однако, по мнению Ф. Ферстера, практика показывала, что цель патриотического воспитания таким путем не всегда достигалась: ученики нередко испытывали отвращение к подобного рода мероприятиям, посещали их неохотно, скучали во время патриотических речей учителей, посвященных восхвалению заслуг династии, старались их избегать. Поэтому наиболее благоразумные педагоги уже сами предостерегали от переоценки значения воспитания в школе патриотического чувства (226; с.23). Любовь к отечеству, как и всякое настоящее чувство, пугливо и не любит яркого шума дневного света, - считал Ф. Ферстер. Оно зреет самостоятельно при благоприятных условиях в сокровенных тайниках души и, возбуждаемое при помощи внешних средств, или принимает ложное направление, делается поверхностным, шумливым или обезличивается, тускнеет (226; с.23).

Интересные суждения по этому вопросу имеются и у А. Мессера, чьи взгляды характеризует Н.Е. Румянцев в своей статье "Социально-гражданское воспитание с психологической точки зрения". "Что касается воспитания в школе гражданского чувства, то все педагоги согласны с тем, что здесь надо избегать преднамеренности, настойчивости, всякой патетической и преувеличенной риторики со стороны учителя. Этого особенно надо бояться при организации патриотических школьных праздников. Национальное чувство и любовь к Отечеству в наших школьниках просто надо считать наличными. На чувство нельзя действовать принудительно, влияние на него должно быть косвенным, побочным. Оно не выносит яркого

освещения и не любит публичного доказательства” (203; № 8; с.17).

Более того, в педагогической литературе рассматриваемого периода мы находим сведения, что глубокое понимание переживаемых страной событий (первая мировая война), их сложных причин и следствий очень мало свойственно детям даже старшего возраста, их “взгляд скользит по поверхности, останавливается на мелочах и подробностях”. Ф. Ферстер говорит о том, что интерес к войне действительно захватывает почти всех детей страны. “Дети наряжаются в военные костюмы, более, чем прежде, играют в солдатики, изображая при этом врагов и союзников, даже пишут военные стихотворения, особенно девочки. ...Дети, разумеется, не могли остаться вне этого могучего потока, они захвачены им тем более, что почти в каждой семье есть кто-нибудь на поле сражения; патриотические учителя стараются использовать войну в целях возбуждения любви к родине и ненависти к врагам, наконец, повсюду расклеены газеты, объявления, карты войны, - вся атмосфера жизни пропитана войной” (226; с.29). Однако события, потрясающие родину, захватывают школьников очень поверхностно; они не отдают себе, может быть за исключением некоторых наиболее одаренных учеников старшего возраста, ясного отчета ни в смысле и значении войны, ни в ее ужасах, интересуются только мелочами, техническими подробностями (устройство пушек, окопов, т.д.). Так, например, когда берлинские учителя устроили анкету с вопросом “Что дети хотят узнать о войне?”, то ответы оказались следующими (в частности, ответы девочек старшего возраста): Я хочу знать, окончится ли война 11 ноября, как об этом говорят? Когда жизненные средства станут дешевле? Почему свиное мясо сделалось дороже других сортов? Откуда мы в этом году получим лимоны и апельсины? и др. (203; №8; с.12).

В связи с этим остро встает проблема патриотического воспитания юных граждан. Г. Кершенштейнер, Л. Гурлитг, Ф. Ферстер и другие считают, что сознательная любовь к Родине требует в известной степени духовного развития, предполагает высокую духовную зрелость, умение понять и оценить значение родины для каждого человека, является до некоторой степени ответом на материальные заботы, связывается с теплым чувством благодарности к ней за то, что она выкормила, поставила на ноги, духовно вооружила для жизненной борьбы, позаботилась о создании условий, благоприятных для нашей жизни и деятельности. Как ни глубоко в душе каждого ребенка заложено чувство любви к родной матери, но и оно может совсем не развиваться, не выйти наружу, если мать не заботилась о нем, не посеяла в его сердце чувства любви и благодарности к себе, была резка, груба, обижала ребенка, пользовалась своей силой. То же самое нередко справедливо и для родины. Никакие внешние меры не принесут пользы в смысле возбуждения любви к родине там, где государство не внушает эту любовь всем своим строем, где оно не является заботливой, любвеобильной матерью своих детей (116; 66; 226).

Успешное гражданское воспитание предполагает более или менее совершенный государственный строй, именно такой, в котором господствует не произвол, а царствует законность и порядок, где существует уважение к правам народа, где все имеет в виду улучшение существования как отдельных граждан, так и целого, где народ посредством своих представителей может влиять на усовершенствование своего порядка (203; №8; с.12).

Обращая внимание на эти мысли немецких исследователей, Н.Е. Румянцев пришел к выводу, что сознательная, истинная любовь к своему отечеству предполагает “понимание, заботу об ее улучшении, усовершенствование и активное желание помочь своей родине, т.е. стремление к улучшению, усовершенствованию государственного строя” (203; №8; с.14). В России для многих единственным путем помочь родине в исследуемый нами период был путь организации тайных обществ с целью ниспровержения существующего строя, с целью государственного переворота. Но, так как “всякое революционное потрясение крайне опасно, сложно и, по существу, вредно для родины” (203; №8; с.14), то признавалось, что здоровый инстинкт горячей любви к родине и желание служить ее благу должен быть направлен у молодежи в нормальное русло, каким является всякая мирная культурная работа для отечества, с одной стороны, с другой - борьба с его недостатками, - такими

средствами, которые не угрожали бы самому существованию государства. Следовательно, смысл гражданско-патриотического воспитания понимался и заключался в примирении стремления к улучшению государственного строя с уважением к наличному существующему порядку. “Действительно, любит свое отечество не тот, кто безрассудно и слепо служит “великому” делу революции”, а тот, кто своей мирной работой, спокойной и малозаметной, увеличивает культурные ценности государства и таким образом помогает ему подняться на следующую ступень материального и духовного развития, кто законными путями отстаивает свои права и борется за расширение прав, и улучшение положения других”, - писал Н.Е. Румянцев, размышляя над работами Ф. Ферстера, Г. Кершенштейнера и других европейских педагогов (203; №8; с.15).

Сторонники “нового” воспитания Э. Демолен, А. Ферьер, Ф. Ферстер, Г. Кершенштейнер и другие горячо настаивали на введении в практику воспитания и образования принципа веры в природные силы ребенка, принципа единой и равноправной школы, трудового принципа. Признание ценности за человеческой личностью ребенка и вытекающие отсюда педагогические требования в начале XX века всецело были восприняты зарубежной педагогической мыслью. Американский профессор О’Ши утверждал: “Не коверкайте детской природы. Дайте учащемуся возможность быть вечно деятельным, бодрым, не давите его естественных проявлений, т.к. этим вы останавливаете весь его рост. Дайте учащемуся все время быть самим собой, и вы дадите ему испытать то радостное чувство роста, развития, которое заставит дорожить школой, любить ее, а не ненавидеть, как часто, слишком часто они ненавидят ее теперь” (204; с.66).

Немецкий исследователь Э. Эртли в своей книге “Народная школа и трудовое начало” подходил к определению данного принципа с другой стороны. “Основным положением реформированной этики является поощрительное доверие. Это положение запрещает, прежде всего, применение телесного наказания. Вместо прежней дисциплины нужно воспитать в детях умение управлять собой. Сделать ученика самостоятельным в вопросах нравственности, повести его по пути к выработке самообладания - вот основное и главное положение, которое должно проникать все воспитание с начала до конца”, - считал Э. Эртли (234; с.12-13). Уважение к ребенку и на его основе возбуждение в самом ребенке самоуважения стало, в исследуемый период, основным принципом гражданского воспитания. В Европе это становилось правилом даже для воспитания малолетних преступников. Ф. Ферстер указывал, что “самые лучшие и плодотворные исправительные заведения в Бельгии, Франции и Англии принципиально отказываются от телесного наказания, так как они считают самоуважение основой всякого нравственного возрождения” (226; с.130). Это истинно христианское уважение к человеческой личности ученика, по мнению П.А. Соколова, исследовавшего взгляды Ф. Ферстера, “не исключает, конечно, дисциплины и послушания, через которые ребенок переходит к самодисциплинированию, но оно должно исключать тот оскорбительный подход в “воспитании, который гнетет, унижает и забивает ребенка” (212; с.565).

Уважением к личности ребенка определялась в “новой педагогике” ближайшая цель нравственного воспитания будущего гражданина - образование к самоуважению, к нравственной деятельности из внутренних побуждений, к свободному нравственному характеру. Вместе с тем, считая важным согласовывать воспитание с природой ребенка, П.А. Соколов говорил о том, что нельзя отбрасывать объективную сторону воспитания: “Ищут согласования не только в интересах учащихся, но и в интересах самого воспитания, чтобы достичь отличной, прочной воспитательной работы. В этом, ведь, собственно должен заключаться правильно понятый интерес ученика. Там, где последнее опускается, там согласование вырождается в баловство и глупость” (212; с.570). Тем самым П.А. Соколов решительно протестовал против ложного понимания принципа уважения к личности ребенка и веры в его природные силы, разделяя точку зрения Т. Циглера. “Прочь с этим глупым балагурством. Воспитывать - значит учить жить, а жизнь далеко не игра и как раз самое лучшее и ценное в ней - работа...” (235; с.40).

На воспитание социально - гражданских чувств, любви к Отечеству влияла вся организация школьной жизни, вся постановка обучения и содержание учебных предметов. Неудовлетворенные школьной организацией представители “новой педагогики” заявляли о создании единой, равноправной для каждого ученика школы. По мнению Г. Кершенштейнера, “школа всей своей организацией, всем своим строем, отношением учителей к ученикам и ученикам между собой ... должна внушать детям идею гражданского равноправия, мысль о том, что они - будущие граждане свободного государства, имеющие совершенно одинаковые права и обязанности по отношению к целому” (117; с.24). Анализ историко-педагогических источников позволяет говорить о том, что многие зарубежные исследователи заявляли о необходимости создания “всеобщеравной”, по мнению П. Наторпа, или единой школы. Единая школа - это учебно-воспитательный комплекс, состоящий из 2-х ступеней: I - общее элементарное образование, одинаковое для всех; II - (12 - 18 лет) “различные типы школ в интересах разделения профессий: ученых и промышленных” (160; с.217-218). Для подготовки к “ученым профессиям школа должна держаться “идеала новогуманистической гимназии”, т.е. изучение древней культуры и древних языков и не менее глубокое изучение математических и физико-математических наук. Для промышленных профессий подготовку давали бы промышленные или реальные училища.

При этом многие представители “новой” педагогики считали, что всякого рода “привилегированная” школа, отдающая предпочтение детям одного класса или сословия, не выгодно с точки зрения гражданского воспитания. Она с самого начала внушает детям мысль, что в государстве существуют родные дети, о которых оно больше заботится, и пасынки, находящиеся в пренебрежении. Из этой мысли может быть сделан вывод о том, что если нет равенства прав, то не должно быть и равенства обязанностей, что государство должно меньше спрашивать с тех, кому меньше дает, о ком меньше заботится. Поэтому школа должна быть равноправной школой: она должна различать детей не по богатству, положению, сословию и т.д. их родителей, а исключительно по их духовным дарованиям, способностям достигать известных ступеней образования (160; с.217-218).

Другой стороной данного принципа является то, что вся внутренняя организация такой единой школы должна соответствовать ее идее. Г. Кершенштейнер считал, что “рабочая школьная община является фундаментом гражданского воспитания” (117; с.24). Школа должна быть маленьким государством, небольшим трудовым союзом, обществом, где не учителя приказывают, а ученики исполняют, а идет совместная дружная работа детей с учителями. По мнению Р. Зейделя, Г. Кершенштейнера, самой подходящей формой такой организации школьной жизни является трудовая школа. С.А. Левигин, анализируя работы зарубежных ученых, в своей книге “Трудовая школа - школа будущего” (1916) актуализирует педагогические и психологические основания трудовой школы. Социально - психологическое и педагогическое обоснование исходит из того, что человечество достигло высокого уровня умственного и культурного развития благодаря труду. Поэтому воспитание и обучение ребенка должно быть основано именно на труде. Он должен, трудясь, учиться и, учась, трудиться. (139; с.43).

Педагогический и психологический смысл трудовой школы заключается в том, чтобы “всякий труд, как физический, так и умственный, сделать источником целостного развития личности ребенка. Написанные или сказанные учеником слова, так же как и действия его рук, должны отражать в себе и созидать собой личность ученика. Тогда ученик не только станет незаменимым участником совокупной работы класса, но и определит свое индивидуальное место в мире, научившись всякую деятельность связывать с целостностью природы и культуры” (120; с.8).

Второе течение подходило к вопросу о трудовой школе с точки зрения её социально - экономической необходимости: рост и развитие промышленной техники, усовершенствование средств и форм производства, международных сообщений, общественных взаимоотношений требовали соответственно подготовленных работников. Однако это требование не оз-

начало только подготовки в достаточном количестве кадров грамотных рабочих. Жизнь требовала гораздо большего - воспитания из всего подрастающего поколения полезных трудящихся граждан, сознательно разбирающихся не только в окружающем их мире, природных явлений, но и в области общественного производства, умеющих на любом поприще, к которому их влечет дарование и склонность, прилагать свои руки и участвовать в производительном труде. Поэтому новая школа должна воспитывать детей к труду, в труде и самостоятельности, гармонически синтезировать умственный и ручной труд, теоретическую и практическую деятельность, т.е. должна быть трудовой школой.

Третье течение к социально - экономическим мотивам прибавляло этические: общество заинтересовано в том, чтобы воспитать из подрастающего молодого поколения граждан, способных платить здоровым, общественно - необходимым трудом за те блага, которые общественная жизнь предоставляет в их распоряжение. Таких граждан может воспитать только трудовая школа, которая должна научить работать на пользу товарищей и с первого же дня неустанно проповедовать принцип "Смысл жизни не в том, чтобы властвовать, а в том, чтобы служить". Только тогда, когда весь школьный труд проникнут этим благородным правилом, он может стать основой гражданского воспитания, - так вслед за Г. Кершенштейнером считали отечественные педагоги С.А. Левитин, П.А. Соколов и другие (139; 208).

Средства гражданского воспитания в зарубежной педагогической литературе конца XIX - начала XX вв. определялись характером тех социальных добродетелей, которые взрослые хотели воспитать у детей. Для успешного развития всяких способностей необходимо систематическое упражнение при надлежащих прочих условиях. Точно так же и для развития гражданских качеств, социальных добродетелей необходимо соответствующее упражнение и среда. Анализ зарубежной литературы позволяет нам сделать вывод о том, что основными средствами гражданского воспитания в рассматриваемый период в европейских и американских системах образования были совместные игры детей, творческая самостоятельность школьников, ученическое самоуправление.

Прочные начала социальных добродетелей должны быть заложены еще в семье. Немецкий педагог П. Наторп в своей работе "Социальная педагогика" убедительно доказывал воспитательную роль семейного общения, которое является важнейшим условием всего дальнейшего психического развития", (160; с.253-254). Одновременно в своих отношениях к другим членам семьи ребенок начинает встречать различные преграды и ограничения, сталкивается с невозможностью получить от другого все, чего бы ему ни захотелось, осваивает первые правила общежития и поведения в обществе.

Анализируя взгляды зарубежных педагогов о роли родительской семьи в воспитании у детей гражданственности, Н.Н. Ильин отмечал, что в семье ребенок начинает познавать необходимость границ свободы, усваивает понятия возможного и невозможного, хорошего и дурного, т.е. постепенно в ребенке начинают развиваться "общежительные навыки и склонности, так как это навыки элементарной формы общения, окружающей его семьи, первой клеточки общественного организма" (98; с.57). В результате ребенок постепенно признает необходимость и резонность регулирующих норм, убеждается в их справедливости и целесообразности. Это - фундамент, на который впоследствии будут опираться общественные отношения, и семья должна заложить это основание прочно и правильно, так как все эти первоначальные опыты общения имеют огромное значение в воспитании гражданских качеств.

Другим важным средством воспитания гражданских качеств молодежи является игра. Воспитательное значение игры в контексте изучаемой проблемы подчеркивалось практически всеми представителями "новой" педагогики. "Игра может спорить в воспитательном значении с настоящей работой. Ребенок отдается ей всей душой, как отдается своему делу самый честный работник", - писал П. Наторп (160; с.255). Немецкий педагог К. Грос говорит, что игра имеет глубокий жизненный смысл, ибо играя, ребенок готовится к работе. "Она есть единственная и подлинная деятельность детства. Вся задача дошкольного образования по-

этому сводится к правильной организации игры ребенка” (64; с.62).

По мнению П. Наторпа, совместные игры являются хорошим средством воспитания коллективизма. “Общность в неменьшей мере является стихией всякой игры; даже будучи один, ребенок сочиняет себе своих товарищей. Они могут быть, как например, куклы, подобием живых существ, но в конце концов для хорошего товарищеского общения бывает достаточно всякой деревяшки, всякого стеклянного шарика. Так ребенок учится человечности как бы на чучеле; насколько же в большей мере - при действительном общении с живыми спутниками” (160; с.857). В совместной игре детей формируется особый характер взаимоотношений, важный в воспитании будущего гражданина, на что обращал внимание Н.Н. Ильин. “При попытке завладеть, например, всеми игрушками или всецело распоряжаться ими - ребенок тотчас встречает противодействия товарища, который заявляет протест, отстаивает свои права. Так постепенно пробуждается чувство справедливости, уважения к личности и интересам другого. Порча чужой игрушки или обида, причиненная другому, вызывает слезы, жалобу, энергичные протесты со стороны другого, и виновник постепенно приучается чувствовать и понимать свою вину, страдать за свои поступки (испытывать сначала физическую боль от побоев другого или от наказаний со стороны старших, позднее от угрызений совести). Таким образом развивается чувство ответственности, признание чужой собственности и прав другого. Совместные игры являются общественной жизнью детей, атмосферой, в которой развиваются общественные чувства, склонности и привычки, общежительный характер, вырастают интересы будущих общественных деятелей, формируется социальный индивид” (98; с.58).

Новой качественной ступенью развития совместности, как средства воспитания гражданских качеств, является школа. Школьные годы являются именно тем периодом в жизни человека, когда он оказывается наиболее восприимчивым к воздействиям среды, и школа должна приложить все внимание и старание, чтобы разумно использовать это время и эту восприимчивость.

Ст. Холл обращает внимание на то, как организуются дети. “Их общества в очень многих чертах напоминают первобытные государства с их правом наиболее сильного, примитивным законодательством, судом и т.п. Причем вначале подобного рода организации являются простым подражанием взрослым” (231; с.39). “Дети, - отмечает Ст. Холл, - играют в семью, в лавку, церковь, выбирают должностных лиц только потому, что это делают взрослые. Кастовое чувство, почти отсутствующее у маленьких, достигает наибольшей силы около 10 лет, а затем падает. Между 10 и 14 годами ассоциации принимают новый характер. Мальчики особенно перестают подражать организациям взрослых и обнаруживают наклонности создавать социальные единицы, характерные для низших стадий человеческой эволюции: пиратов, разбойников, солдат и другие организации. Они строят хижины, носят перья, вооружаются ножами и игрушечными пистолетами, предпринимают набеги и продают добычу. Робкие в одиночку, они ничего не боятся в массе. В 12 лет в нормальных случаях грабительские занятия отходят на задний план, и вместо них возникают социальные, литературные и даже филантропические организации и учреждения для взаимной помощи, иногда с целью борьбы с пороками, ради веселого времяпрепровождения, для устройства пикников и экскурсий. В качестве мотива деятельности на сцену появляется альтруизм” (231; с.40). Ст. Холл обращает внимание на то, что эти дикие инстинкты могут быть использованы в воспитательном отношении, если склонность к организации будет направлена в другое русло, например, на занятия спортом и тому подобное. Нравственное, воспитательное значение подобных организаций несомненно. Они являются настоящей школой жизни, где дети самостоятельно пробуют свои силы, приучаются к совместной работе, дают пищу социальным инстинктам, развивают чувство солидарности, проникаются сознанием законности, порядка, ответственности перед целым, и наконец, знакомятся с некоторыми формами гражданской жизни (выбор должностных лиц и освоение их функций, наблюдение за исполнением правил, наказание за неисполнение и т.д.).

Таким образом, выявляется важное средство гражданского воспитания - творческая самодеятельность школьников. Одним из элементов такой самодеятельности являлось школьное самоуправление учеников, которое организовывалось по примеру американских школьных городов во многих европейских странах. Под самоуправлением все сторонники "нового" воспитания понимали самодеятельность учащихся под чутким, правильным контролем взрослых. Так, П.А. Соколов следующим образом раскрывал суть школьного самоуправления: "Принцип самоуправления трудовой школьной общины должен выражаться в том, что учащиеся активно, самостоятельно поддерживают весь строй и порядок школы: выбирают ответственных дежурных, поддерживающих порядок, распределяют дежурства, выбирают библиотекарей. Школьная администрация не остается, конечно, при этом безучастной. Она внимательно и любовно руководит жизнью школьной общины, помогает самоуправляющимся юным "гражданам" там, где у тех недостает собственного опыта и умения, санкционирует те или иные постановления общины, разрешает возможные конфликты между избранными и избирателями, словом, являются как бы верховной властью" (212; с.567-568). Вводиться самоуправление должно постепенно, сообразно обычаям конкретной школы и общим условиям жизни данного государства. Подобное самоуправление наглядно знакомит учеников с формами гражданской жизни (выбор должностных лиц, разделение властей, суд, надзор за исполнением правил, организация собраний и др.), воспитывает чувство ответственности и понимание значения законности, формирует сознательное и добровольное подчинение установленному с общего согласия порядку.

Отечественные педагоги с интересом знакомились с опытом организации самоуправления в американских школах - "системы школьных городов" (school-city-sistem). Ее основателем являлся коммерсант и промышленник У. Джилль, уверенный в том, что школьный город станет лучшим средством политической апатии юных граждан и недостатков и недостатков американской демократии. В целях гражданского развития личности, формирования правового сознания и социальной ответственности учащихся в демократическую общину, которая на собраниях утверждает свои законы, избирает судей, лиц, заботящихся о здоровье учащихся, инспекторов, кассиров и других представителей исполнительной власти. Вся работа, конечно, ведется под присмотром учителя, который и дает первые указания относительно парламентского строя и правильной организации различных "демократических учреждений".

Можно совершенно не понять американской школы и ее самоуправления, если не принять во внимание внеучебную деятельность учащихся. "Если американская школа развивает в своих учениках чувство долга, ответственности и вместе с тем дух инициативы, уважение к праву и закону, то этим она обязана не столько своей официальной программе, сколько своей неофициальной стороне - развитой и интенсивной общественной жизни", - утверждал Ст. Холл (231; с.44). В каждом классе имелись самые разнообразные кружки и организации учащихся, развивающие оживленную деятельность: кружки научного характера (химический, биологический, философский), эстетического (пения, музыки, рисования), спортивного (теннис, футбол, гребля, атлетика и др.). Эти организации могли ограничиваться пределами класса или школы либо выходить за пределы одной школы. Таким образом, американские школьники проводили в школе гораздо больше времени, чем его германские или французские товарищи. Но большая половина этого времени проводилась ими не на уроках и не за уроками, а в кружках и организациях, к которым они добровольно примкнули, и жизнь которых они сами создавали.

Если американская система "school-city" применялась преимущественно в дневных школах, то английские средние школы являли собой пример эффективной практики самоуправления в школах-пансионах. В старинных английских средних школах ("public-school") с давних времен существовала так называемая "префекторальная система". В классе, на уроках господствует учитель и обычная школьная дисциплина. "Дома" же ребенок включен в тесный кружок товарищей и учителя, в который он вступает новичком, беспрекословно повинующимся своему старшему товарищу - префекту, и в котором впоследствии он сам, в

свою очередь, становится префектом. Этот "дом", который ученик в течение всего времени пребывания в школе (14-19 лет), есть средоточие интенсивной общественной жизни: наряду со спортивными интересами здесь получают свое выражение и признание интересы научные, художественные. Сохраняя во многом старинные формы, система английского самоуправления впоследствии все более и более приближалась к американской.

Таким образом, задача школьного самоуправления состояла в том, чтобы распыленную ученическую среду превратить в целостный социальный организм, внутри которого каждый школьник приучался бы к добросовестному выполнению определенной общественной функции. Предпосылкой школьного самоуправления выступала широкоразвитая общественная жизнь учащихся, осуществляемая в добровольных союзах, организациях, предприятиях школьной молодежи. При этом учитывалось, что юность имеет свои собственные интересы, свои задачи, наличие и значение которых школа должна признать и использовать в образовательных целях. Содействовать этому "движению молодежи" - прямая задача школы, гораздо более важная, чем введение некоего радикального демократического "самоуправления".

Идеи и взгляды зарубежных исследователей по проблеме школьного самоуправления активно обсуждались в русской педагогической литературе. В 1912-1914 гг. выходят работы П. Берлина "Воспитание граждан в Швейцарии" и Н.К. Крупской "О школьном самоуправлении", представлявшие педагогической общественности систему самоуправления и творческой самодеятельности швейцарских школьников (19;128). Н.К. Крупская отмечала, что опыт М. Планга, основавшего в 1761 г. в семинарии близ Кура республику учащихся, долго в истории педагогики оставался одиноким: аналогичные попытки были сделаны только в к. XIX в. в Америке (128; с.44).

Оживленный обмен мнениями вызвала книга Ф. Ферстера "Школа и характер". Первый сборник в серии "Новые идеи в педагогике" под ред. Г.Г. Зоргенфрея "Самоуправление в школах", вышедший в свет в 1916 году, содержит ряд статей, посвященных анализу идей Ф. Ферстера и У. Джилла. В этом сборнике и И. Гепп в статье "Требования воспитательной школы" подвергает критике идеи У. Джилла. Он считает, что для школы должны быть созданы другие формы самоуправления, вытекающие из условий школьной жизни. Во-первых, необходимо, чтобы соблюдалось следующее правило: тот пользуется большими правами, кто несет больше обязанностей. Поэтому полного равноправия между учениками и учителем быть не должно. Во-вторых, учитель должен во всем подавать пример учащимся и строго соблюдать установленные сообща законы. В-третьих, он должен быть авторитетен и пользоваться любовью и уважением воспитанников; в противном случае самоуправление учащихся может вырождаться в анархию (214; с.82-83).

В работах А.У. Зеленко дается описание школы Б. Отго в Берлине, основанной на принципе взаимного обучения (128;214;19). В статье "Суды школьников" (1910-1911 гг.) помещено описание ученических судов, которые ему пришлось наблюдать в этой школе лично. Дети выбирали из своей среды трех судей, прокурора и секретаря. Наказания, которые налагали судья, носили характер нравственного воздействия - требование публично извиниться, исключение из своей среды, возмещение испорченного имущества и другое. Статья А.У. Зеленко встретила возражения со стороны И. Горбунова-Посадова и Н.К. Крупской (128). В заметке "К вопросу о школьных судах" Н.К. Крупская обращает внимание на внешний формализм суда, на то, что "роли прокурора и адвоката могут приучить детей к казуистике", вспоминает неудачные опыты организации суда школьников у Л.Н. Толстого в Ясной Поляне (128; с.44).

Отечественные педагоги также обращали внимание на связь школьного самоуправления с общественно-политическим фактором. Так по мнению К. Спасской, слабая востребованность идей самоуправления учащихся в России определялась именно общественно-политическим строем (214; с.85).

Научно-методические аспекты гражданского воспитания учащихся в России конца XIX- начала XX вв.

2.1. Формирование теоретических основ гражданского воспитания в русской педагогической литературе конца XIX- начала XX вв.

В конце XIX - начале XX вв. вопросы воспитания занимали важное место в трудах известных педагогов России, которые разрабатывали воспитательную проблематику, как часть педагогических систем. В своих поисках они нередко обращались к педагогическому опыту Запада, к его философским и педагогическим течениям. Однако прогрессивные российские мыслители стремились избежать механического заимствования зарубежных теорий и опыта, учитывать традиции и потребности развития России.

Внимание к вопросам воспитания в изучаемый период обуславливалось теми существенными изменениями, которые произошли в общественно - экономической жизни страны, вступившей на рубеже веков в стадию рыночных отношений. Развитие производства требовало подготовки рабочих и квалифицированных инженерно - технических кадров, обладающих не только умениями и знаниями, но и инициативой, предприимчивостью, деловитостью. От результатов воспитания во многом зависело направление будущей социальной деятельности молодежи и ее готовность к решению задач, связанных с развитием экономики и политики. Углубление интереса к воспитанию вызывалось также крайним обострением социальных противоречий в России. Поэтому характерной тенденцией развития отечественной теории воспитания в конце XIX - начале XX вв. становилось усиление ее социальной функции, отражавшей стремление через воспитание как средство успешной смены и преемственности поколений подготовить активно действующую в обществе личность. Иными словами, в качестве основополагающего выдвигался социально - гражданский аспект воспитания.

Важнейшей задачей гражданского воспитания рассматривалась общественная солидарность. Такую точку зрения отстаивали практически все демократически настроенные педагоги. В.П. Вахтеров, известный русский педагог, методист начальной школы, в 1907 году говорил о том, что "школа должна готовить людей к жизни. Мне кажется, что на учеников в интересах воспитания необходимо возлагать известные обязанности с общественным, а не личным значением, с самого раннего возраста приучать их к заботам, хлопотам, трудам не для самих себя только, но и для других... Мы верим, что настанет время... когда воспитание общественных чувств и привычек к общественной деятельности станет во главу угла всех школьных порядков" (32; с.128). Примерно в то же время известные деятели теории и практики образования С.Т. Шацкий, К.Н. Вентцель утверждали, что "важнейшей задачей воспитания должна стать подготовка личности жить в условиях внешней свободы, владеть своей внутренней свободой, направлять свои мысли, чувства, волю на творчество, созидание, готовность к сотрудничеству с другими людьми, уважение их прав" (99; с.233). Н.Н. Ильин в своей работе "Воспитание общественности в школе" (1916 г.) вводил в педагогику понятие "общественность", которое трактовалось как деятельность на благо целого, умение жертвовать своими интересами в пользу коллектива, умение общаться в группе сверстников и другие "общежителные" умения и навыки. Автор призывал к активному формированию у юношества этих человеческих свойств (98; с.7).

Одной из важнейших составляющих понятия гражданского воспитания в русской педагогике всегда был патриотизм.

В XIX в. педагогика призывала воспитывать юношество "в заветах самодержавия и православия как главнейших исторических устоев" (157; с.239). Гражданственность ассоциировалась с успешной государственной службой, с верным служением царю и Отечеству. Однако в изучаемый период патриотизм начинает трактоваться по-иному. Вслед за зарубеж-

ными педагогами русские теоретики образования считали, что сознательная любовь к отечеству есть мирная, культурная работа на благо родины. М.М. Рубинштейн подчеркивал: "Патриотизм допустим лишь в одной форме: в горячем желании, чтобы свой народ культурно, а не силой занял почетное место среди других народов в роли носителя и создателя общечеловеческих ценностей... Необходимо научить ценить накопленные блага и богатства, научить детей быть наследниками и проявить в них добрую волю хранить и приумножать эти богатства и передать их обогащенными следующим поколениям" (198; с.232).

Такое понимание патриотизма заметно усилилось к 1916 г., когда Россия участвовала в мировой войне, и в некоторых слоях общества стали актуальными мнения о слабости существующего строя, о необходимости его ниспровержения. В это время русская педагогическая мысль настоятельно рекомендовала "примирить стремления к улучшению государственного строя с уважением к существующим порядкам" (203; №8; с.15). Эту мысль усиливало мнение известного русского педагога В.Н. Сороки-Росинского: "Целью воспитания является создание поколений, способных продолжать культурную работу своих предшественников; необходимо, чтобы воспитываемые поколения стали способны к такой деятельности, которая выходит за пределы узких личных интересов и устремляется к идеалам сверхличных..." (216; с.133).

Обращаясь к теоретическим основам гражданского воспитания подрастающего поколения, русская педагогическая мысль акцентировала внимание на формировании и развитии в школьниках правового чувства и сознательного, законопослушного поведения. Воспитание правового сознания рассматривалось, как и ранее, неотъемлемым элементом гражданского воспитания. В исследуемый период либеральными и демократическими представителями педагогики Н.Е. Чижовым, Е. Сеницким, Г. Роковым признавалось, что для формирования истинного правового чувства необходимо изучать те юридические материалы, которые ценны, полезны и важны для развития правовых начал общественной жизни. По мнению Е. Сеницкого таковыми являлись знания об истории становления права, о положительном праве европейских государств (209; с.157)*.

Вместе с тем, в отличие от 60-х и 70-х гг. XIX столетия, теперь многие русские педагоги, разрабатывая правовую сторону понятия гражданского воспитания, обращали внимание на совокупное влияние школы, окружающих людей, государственного правопорядка в целом. Так, Е. Сеницкий утверждал, что "высокоразвитое и стойкое правосознание может быть создано только совокупностью соответствующих воздействий, которые должны исходить и от школы, и от литературы, и от правового строя данной страны, и от окружающих людей, и для данного человека - от него самого" (209; с.158).

Влияние новых идей обусловило повышение внимания к трудовой составляющей гражданского воспитания. Готовить воспитанников к созидательной деятельности на пользу Отечества, чтобы поднять его общественное благосостояние и обеспечить духовное процветание - так определяли представители демократического направления одну из основных задач гражданского воспитания юношества в начале XX в. Особую актуальность приобретали такие понятия, как "трудовой союз", "товарищеская спайка", которые становились важными средствами воспитания у учащихся солидарности, общественности, а трудовая подготовка становилась мощным фактором социализации подрастающего поколения. Важно было не только внедрение труда в качестве учебного предмета в общеобразовательные школы и применение трудового принципа в обучении, но и подготовка сильного духом гражданина, который бы умел делать своими руками различные предметы, вещи, которого бы не страшила своими бурными преобразованиями экономика страны. Так известный русский теоретик образования, педагог, психолог П.П. Блонский видел в дореволюционный период трудовую школу как школу, воспитывающую "хорошего общественного работника". Он отмечал, что "человек" - существо общественное, деятельность человека - деятельность общественная. Именно к этой деятельности мы должны подготовить ребенка. Следовательно, вместо ручного труда мы вводим более широкое понятие "социальный труд" (22; с.129). Путь формирова-

ния будущего гражданина как умелого общественного работника, по мнению П.П. Блонского, лежал в систематическом упражнении ребенка в общественной работе. Первое время ребенок упражнялся в том труде, который нужен семье и школе. Участие в семейной и школьной жизни и их изучение - вот предмет, на котором ребенок должен сосредоточить свое внимание с первых дней учения. Далее круг трудовой и общественной деятельности ребенка расширяется: он - участник культурно-трудовой деревенской или городской жизни. Последний цикл совпадает с изучением родиноведения, как основополагающего предмета в становлении общественного работника (22; с.130-134).

К 1916 г., когда в России активно обсуждалась реформа образования П.Н. Игнатъева, взгляды русских педагогов на проблему гражданского воспитания сформировались концептуально. Они были закреплены на педагогическом съезде, состоявшемся в 1916 году в Самарской губернии. Официально признавалось, что социально - гражданское воспитание является одной из основных задач школы, приобретает особую важность в исследуемый период. Его высшей целью признавалось развитие в подрастающем поколении общечеловеческой солидарности. Задачами социально - гражданского воспитания считались пробуждение и укрепление деятельной любви к ближним, чувства товарищества, уважения к закону, профессиональной честности, верности призванию, воли и характера. Со стороны внешней организации школы средствами гражданского воспитания считались: обязательность и 8-летний характер школы, которая должна быть единой, национальной, трудовой. Со стороны внутренней организации - самоуправление учащихся, устройство кружков, союзов, обществ, клубов, пробуждение в детях интереса к родине. В процессе обучения рекомендовалось пронизать все совместной деятельностью, воспитывать самостоятельное и критическое мышление. Правильная постановка преподавания истории, географии и других предметов должна знакомить с нуждами, положением и потребностями родной страны. Родное искусство и литература должны соединять душу ребенка с душой нации и возбуждать любовь к Родине. Необходимо знакомить учащихся старших классов с формами государственного устройства. Воспитательные средства и приемы гражданского становления молодежи должны рассматриваться в контексте с учебными: беседы на нравственные темы, об обязанностях и правах граждан, о борьбе с национальными недостатками, о помощи в выборе соответствующего способностям призвания (204).

В исследуемый период русскими педагогами активно разрабатываются принципы и основные средства гражданского воспитания. Известные ученые, педагоги, методисты П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, В.Н. Сорока-Росинский и другие убедительно доказывали необходимость актуализации педагогической теорией и практикой принципа идеализма как опоры на внутреннюю природу и нравственные силы ребенка, принципа сочетания национального воспитания с общечеловеческим, трудового принципа.

Педагоги в своих исследованиях констатировали крайне сложную нравственную атмосферу в подавляющем большинстве государственных школ в начале XX в., выражали свое негативное отношение к подобной практике. "Господствующая в наших образовательных школах атмосфера недоверия к воспитанникам не только не способствует развитию правдивости в их натуре, но, наоборот, заглушает и тот маленький запас идеализма, который дети приносят с собой из семьи. Уже с первых шагов в школе ребенку приходится встречаться с системой недоверия к его нравственным силам, - системой, по-видимому, строго обоснованной педагогически, так как она почти повсеместно практикуется, и тем не менее по существу глубоко антипедагогичной и совершенно необоснованной" (54; с.6).

В теорию и практику русской школы постепенно входило понятие "идеализм" как "закон правды", "закон Божий", как требование учитывать и приводить в действие ту внутреннюю природу и состояние ребенка, те социальные и духовно-нравственные силы детей, которые воспитывает в них семья и с которыми они приходят в школу. Идеализм в воспитании гражданственности необходим для того, чтобы в будущей общественной жизни граждан их отношения строились на доверии и честности. И задача воспитателя поэтому заключается

в том, чтобы “предоставить возможность ребенку достигать успехов на основе учительского доверия и на доверии воспитываемого к своим собственным нравственным силам” (54; с.7). Вся система отношений к детям в школе должна быть построена на основе доверия и доброжелательного отношения к ним, что вызывало бы ответное расположение детей к школе и к работающим в ней; тогда не будет необходимости ни во лжи со стороны учащихся, ни в наказаниях со стороны учителей. Поэтому и главным принципом гражданского воспитания подрастающего поколения в рассматриваемый период становилась вера педагогов в природные, нравственные силы ребенка. Честность, правдивость, заложенные в это понятие, являются необходимыми качествами для воспитания настоящего гражданина своей родины. При этом русские исследователи рассматривали принцип “идеализма” с учетом классических принципов педагогики, например, принципа природосообразности. Так, сторонники свободного воспитания К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий считали, что “учебно-воспитательный процесс должен строиться только в соответствии с закономерностями развития ребенка в тесной взаимосвязи с окружающей средой. Это соответствует и принципу природосообразности, позволяя обеспечить развитие личности сообразно с ее внутренней сущностью. Важнейшим природосообразным путем воспитания признавалось включение ребенка в свободную творческую деятельность: познавательную, художественно-творческую, игровую, труд, общение” (99; с.233).

В.П. Вахтеров уделял особое внимание проблеме веры педагога во внутренние силы ребенка, в возможность их саморазвития. Задача педагога - найти в субъективной внутренней жизни ребенка то, что именно соответствует природным и духовным законам развития человека. Только при этом условии идея развития могла бы стать объединяющим и руководящим принципом в педагогике. В. П. Вахтеров считал, что “эта искомая параллель есть стремление самого ребенка к развитию. То, что для биолога есть объективно наблюдаемый со стороны факт роста и развития, то с субъективной точки зрения есть стремление к развитию самого ребенка, как думающей, чувствующей и хотящей личности” (32; с.337). По Вахтерову, действительное развитие ребенка, его внутренние успехи в образовании слагаются из двух факторов: внутреннего стремления к развитию и влияния окружающей среды. Следовательно, главная задача педагога состоит в создании таких условий, при которых естественное стремление ребенка к развитию встречало бы меньше внешних препятствий, а окружающая среда оказывала бы оптимальное для развития его сил и способностей влияние”, (32; с.336-337).

Несмотря на некоторое различие взглядов русских педагогов на принцип “идеализма”, их объединял общий подход к данной проблеме, а именно признание необходимости:

- 1) развития природных начал и духовно-нравственных способностей ребенка;
- 2) создания условий социального общежития, которые будут способствовать социальному и личностному развитию индивида.

Этот принцип, предполагавший внимание к природе и внутреннему миру ребенка, заботу о сохранении и полном раскрытии индивидуальности, максимальную осторожность в воздействии на него, требовал пересмотра традиционных методов и средств воспитания, изменения подхода к проблеме гражданского воспитания. В трудах педагогов начинает признаваться автономность личности; ее право самостоятельно формировать свои собственные идеалы и ценности; важная роль творческой самодеятельности в гражданском и социальном воспитании учащейся молодежи (38; с.32).

В исследуемый период остро ставился вопрос о создании подлинно национальной школы. В конце XIX в. определились два направления развития концепции народной школы, разработанной классиком отечественной педагогики К.Д. Ушинским. “Воспитание, - писал он, - должно заимствовать свои правила и законы от свойств народа и времени или истории. Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература, все, из чего слагается историческая жизнь народа, составляет его действительную школу, перед силой которой сила учебных заведений, особенно построенных на искусственных началах, совершенно ничтожна. Родимую грудью является для нас наша народность и наша народная

религия, соединяющая каждого из нас с каждым русским, соединяющая нас с давно отжившими и грядущими поколениями, - словом, со всем тем, что дает нам прочное историческое, а не эфемерное существование" (99; с.83,98). Вместе с тем, обосновывая принцип народности, К.Д. Ушинский не только указывает на огромную важность национального элемента в воспитании, но и определяет его границы.

Сторонники первого направления К.Н. Ярош, И.А. Сикорский, В.Ф. Динзе, Вл. Волжанин и др. рассматривали в качестве "крупнейшего и существеннейшего недостатка" отечественного образования его космополитизм. Они отрицали само понятие общечеловеческих ценностей, заявляли, что это "только пустые слова, обманчивые и вредные фразы, которые вносят путаницу в мысли, а ссылки на общечеловеческие идеалы служат обыкновенно удобной маской шарлатанам" (244; с.19). Главная беда русской школы, по их мнению, состояла в том, что она "поддалась всяким чуждым интернациональным течениям, идущим извне, властно захватившим ее и насильно оторвавшим от отечественных родных устоев, по возможности, парализовав их... Все предметы в ней лишались национальной своей основы и преподавались... имея в виду не русских учеников, а какую-то космополитическую молодежь" (157; с.141).

В противовес им сторонники другого направления П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн, С.И. Гессен, подчеркивая своевременность поставленных К.Д. Ушинским вопросов и особо отмечая правомерность выдвижения им родного языка в качестве стержня национального образования, обосновывали ряд положений, полемизирующих с концепцией К.Д. Ушинского и существенно продвигавших разработку проблемы в целом.

Так, исходя из представления о том, что, поскольку педагогика является прикладной наукой и в своей "теоретической части" носит, как и всякая другая, общечеловеческий характер (с чем был согласен и К.Д. Ушинский), она не является чисто национальным феноменом. Поскольку характеристики антропологического развития человека в различных цивилизациях и регионах практически идентичны (возрастные особенности, психолого-физиологические детерминанты), возможно создание общей теории воспитания, в которой "средства развития общечеловеческих свойств будут общечеловеческими", - считал П.Ф. Каптерев (104; с.145). Народный характер, который классик педагогики хотел придать отечественной системе образования в противовес господствовавшей западной модели, означал, по их мысли, прежде всего, замену плохой школы - хорошей, продуктивной, в данном случае понимаемой им как национальной. Особо отмечалось, что противопоставление национального образования приоритетам и ценностям "общечеловеческой культуры" не только неправомерно, но и опасно, поскольку при "насильственной гегемонии какой-либо одной культурной ценности" гармоничное воспитание становится невозможным. Стремление построить образовательный процесс только (или в основном) на национальном материале подрывает саму сущность полноценного общего образования (24; с.85).

Неоднозначным в среде педагогов-теоретиков было и представление о перспективах соотношения общечеловеческих и национальных ценностных ориентиров в будущей России. Если сторонники "педагогического национализма" считали, что победившая в мировой войне сильная великодержавная Российская империя будет диктовать свою волю побежденным странам, то представители альтернативной позиции были убеждены в том, что "современные события должны привести нас не к разделению, а к демократическому и справедливому содружеству государств, к семье народов" (Там же). В соответствии с этим они исходили из принципиально иного взгляда на цель и содержание образования в русской школе, поскольку, по их мнению, "нация не нечто противоположное общечеловеческому, но стиль творческого усвоения народом общекультурного содержания" (24; с.85-86). Задача, таким образом, состояла в том, чтобы включить в национальное образование содержание, соответствующее реалиям начала XX в. В.Н. Сорока-Росинский, правомерно полагавший, что в "школе учебы" ("школе интеллектуализма") невозможно решить задачи национального образования, предлагал изменить не его содержание, а перейти к "школе действия" или интеллектуально-

трудоу школы. Его сторонники отстаивали такие ценности в образовании, как "наука", "объективное знание", "истина". М.М. Рубинштейн отмечал, что "общечеловеческую идею мы можем сочетать и выявлять в школе на тщательном изучении всего родного, народного (но не только его одного!). Все изучение должно быть насыщено тенденцией-духом, чтобы каждый народ своим бытием и по-своему дал возможно больше не только себе и своим сынам, но и всему человечеству и человечности... Только при этом условии педагог выполнит настоящую учительскую миссию" (198; с.143).

Суть национального образования виделась не в ограничении содержания исторической традицией и культурным наследием русского народа, а, наоборот, в наполнении его ценностями мировой культуры, а образование трактовалось как своеобразный мост, соединяющий различные поколения и народы (24; с.86). "Школа должна объединять, а не разъединять; поэтому пусть каждый учится на родном языке и материале, но цель, идеал - он должен быть оправдан общечеловеческим характером и значением" (198; с.143-144).

Таким образом, в изучаемый нами исторический период русские теоретики образования говорят о том, что воспитание должно быть построено на национальной основе: родной язык, родная литература, родная история, родиноведение и т.д. - служат его фундаментом. Школа воспитывает, прежде всего, для родины, для отечества, для служения "ближним" в узком смысле слова. Но после того, как заложено прочное здание духовного развития, необходимо открыть школе доступ к элементам чужой культуры, расширить цели и идеалы воспитания, сроднить воспитанника с лучшими произведениями мировой поэзии, с произведениями мирового искусства, познакомить с идеалами всего человечества, сделать его "гражданином мира", способным оценивать факты и явления жизни своего отечества, своего государства с общемировой точки зрения, с "точки зрения вечности". Таким путем предлагалось достичь примирения национальных идеалов воспитания с общечеловеческими.

Таким образом, сочетание национального воспитания с общечеловеческим становилось одним из важных принципов, раскрывающих сущность социально-гражданского воспитания в России в конце XIX - начале XX вв.

В развитии трудового принципа применительно к проблеме гражданского воспитания русских педагогов объединила гуманистическая позиция. Они вели решительную борьбу против попыток придать народной школе узкопрактический характер через введение обучения ремеслу.

В.П. Вахтеров последовательно боролся за общеобразовательный характер школы, способной обеспечить всестороннее развитие ребенка (34; с.24). "Необходимо образование, согласованное с потребностями настоящего и ближайшего будущего времени, но, однако, на прочном базисе общеобразовательной школы". В такой школе "надо учить не только думать, но и чувствовать, а главное - делать" (34; с.24-25).

Увлечение узко понимаемым трудовым принципом, его гипертрофия резко отрицательно оценивалась П.Ф. Каптеревым. "Стеснение образовательного курса в видах расширения специального, - писал он, - есть один из самых тяжких грехов, которые только может совершать дидакт" (102; с.196).

Сама идея трудовой школы разрабатывалась педагогами с учетом отечественных традиций. Вслед за К.Д. Ушинским передовые педагоги развивали идеи о формирующей роли трудовой деятельности. Разрабатывая концепцию трудового воспитания, рассматривая его как необходимый принцип формирования гражданина, каждый из них акцентировал внимание, главным образом, на некоторых аспектах воспитательного воздействия трудовой деятельности на учащихся. Так, К.Н. Вентцель большое внимание уделял вопросам взаимосвязи нравственного и трудового воспитания. Он также рассматривал производительный труд не только как необходимое условие нравственного, но и как фундамент физического и умственного развития человека (37; с.46). "Полная гармония между физическим и нравственным развитием "идеально-нормального человека" возможна лишь только через активную деятельность руководимого высшими принципами самого человека и направляемой на упражнение

заложенных в нем возможностей. Труд является “существенным условием для развития характера ребенка”, - так писал П.Ф. Лесгафт (143; с.132). Отсюда вытекает задача общеобразовательной школы - развивать в ребенке любовь к труду. Трудовое начало в школе, согласно суждению П.Ф. Каптерева, должно привести не просто к овладению ремеслом, но через овладение последним - к развитию мыслительных способностей (102; с.54).

Таким образом, вопрос о труде, способном удовлетворить потребность детей в практической деятельности, занимал одно из центральных мест в разработке проблем воспитания подрастающего поколения. При этом ручной труд рассматривался как учебный предмет и как методический принцип, пронизывающий все преподавание в школе. Наиболее ярко трудовой принцип в русской педагогике вслед за представителями зарубежной школы раскрывается в исследуемый период в деятельности известного русского педагога, общественного деятеля С.Т. Шацкого. Характеризуя итоги работы 1905-1906 года колонии, он писал: “Деловые связи были необходимы, и они ясно чувствовались, но общей человеческой связи было мало, хороших личных отношений завязывалось немного, для этого нужна была работа над собой и то понимание свободы, которое понималось в колонии: каждый свободен, пока не нарушаются интересы других”. Вывод из этого: “Труд может быть основой детской жизни..., но один труд дает внешнюю связь, форму, порядок детской жизни. Нужно было бы позаботиться об организации не только физических, но и духовных сил наших детей. Это составляло вторую нашу задачу” (240; с.243). Учитывая ее, он стремился строить жизнь детей в колонии на разумных началах, рассматривал процесс воспитания как некий сложный процесс, важнейшими компонентами которого являются физический труд, игра, искусство, познание и общение. Процесс этот динамичен, а компоненты его взаимосвязаны. Вначале в детской общине преобладает труд по налаживанию хозяйства, по удовлетворению материальных потребностей детей, а затем на первый план постепенно выступает забота об уюте и красоте жизни. Свою задачу С.Т. Шацкий видел в том, чтобы проследить влияние организации физического труда на другие компоненты жизни детского коллектива в процессе развития последнего: на изменения в социальной, умственной и эстетической жизни детей. В итоге он пришел к следующим выводам: “Первобытные формы труда сменяются кустарными, а затем технически высокими; первичные детские организации случайного типа, быстро создающиеся и распадающиеся, приобретают все более длительные формы и обуславливают в дальнейшем параллельный рост социальных навыков” (240; с.128).

По мысли С.Т. Шацкого, трудовая школа, педагогически преломляя и трансформируя требования жизни и потребности социума к воспитанию подрастающих поколений, в интегративной форме отражает уже достигнутый уровень развития культуры, науки, экономики, промышленности и образования. Это такая школа, которая не только несет в себе деятельное начало, но и организует разнообразный труд детей в социально-природной среде своего ближайшего окружения (16; с.79). “Среда, в которой действует школа, - широкая детская жизнь. В ней выделяется особая структура - именно часть всего целого - школа, которая при правильной организации должна выполнять свою главную роль - советчика, организатора, инструктора и контролера” (240; с.41-43). С.Т. Шацкий сформулировал принцип школоцентризма следующим образом: школа должна быть воспитательным центром в районе своей деятельности, она - главная организующая и направляющая сила в микросреде, следовательно, необходимо делать эту среду воспитывающей, превратить ее стихийное и зачастую негативное влияние в педагогически целесообразный фактор - целенаправленный, организованный, управляемый (16; с.80).

В педагогических трудах исследуемого периода большое внимание уделялось средствам гражданского воспитания учащихся, и прежде всего методам воспитания общественных навыков и чувств. В этом отношении представляется важной довольно распространенная мысль о том, что общественная школа в своей внутренней жизни “должна являться как бы некоторым сколком гражданского общежития, т.е. персонал учителей и воспитателей школы должен безусловно стоять на высоте своего педагогического долга, корректности, справед-

ливости и беспристрастия; в школе ни в коем случае не должно быть места какому бы то ни было произволу или лицемерию; вся жизнь ее должна быть урегулирована такими законами и правилами, которые без всякого исключения были бы обязательны для каждого педагога и нарушение которых влекло бы за собой предание педагога корпоративному суду и вместе с "тем судом общественного мнения" (191; с.22).

Известные педагоги Г. Роков, А.Ф. Гартвиг, Н.Е. Румянцев и другие заявляют о необходимости создания "правового строя" и "духа" школы, как важнейшего условия воспитания гражданственности у школьников. Гуманизация и демократизация внутришкольных отношений становились одной из форм протеста против государственной и школьной авторитарности. Гуманизм по отношению к ребенку, вера в его творческие возможности, критическое отношение к практике автократического воспитания, убеждение в том, что в воспитании ребенка надо опираться на его социальные инстинкты, на дух товарищества в детской среде, - все это роднило практически всех передовых педагогов. В педагогических трудах того времени мы встречаем ряд попыток проникнуть в характер "внутренней жизни детей", понять принятые "детской душой" ценности, идеалы, защитить "корпоративный" дух учащихся, противопоставить системе доносов форму "светского суда" над виновниками нарушения правил поведения (А.Ф. Лазурский); разобраться в "не известном науке педагогике", но составляющем сущность обучения и воспитания "духе школы" (Л.Н. Толстой); проанализировать роль товарищеской среды в накоплении социального опыта детей (Б. Ленской); показать роль товарищеского общения в формировании мировоззрения учащейся молодежи (П.Н. Васильков); охарактеризовать значение детских собраний для "свободного и вдумчивого обсуждения вопросов жизни", для формирования "чувства хозяина своей общины" (К.Н. Вентцель); выявить, опираясь на специально полученные данные, роль детских игровых объединений, их структуры, содержания, деятельности в формировании гражданских качеств воспитанников (В.П. Вахтеров); показать необходимость воспитания "чувствования" детей (К.Е. Ельницкий). (132; с.27-28).

О необходимости введения в школы "правового" строя педагоги заявляли уже в 90-е гг. XIX в. Для учащихся должны быть выработаны определенные нормы и правила поведения в школе, отношения к педагогам, к товарищам, ко всему школьному строю. Исходным пунктом нового правового режима должны были стать права учащихся, из которых сами собой вытекали бы их обязанности. "Действительно, всякий учащийся, поступивший в школу, имеет главное и основное право - учиться в ней и воспитываться. Следовательно, как все другие учащиеся, обладающие, в свою очередь, подобным же правом, так и школьные педагоги обязаны охранять это основное право каждого учащегося", - отмечал О. Шмидт еще в 1888 году (241; с.111). Идеалу "хорошего ученика" противопоставляется идеал "хорошего товарища". Быть хорошим товарищем - значит помогать другу, стоять за друга, во всех делах действовать дружно, в личных - соотносываться с интересами всего класса. Сам учитель во взаимоотношениях с детьми должен быть не начальником, а товарищем. Ему нечего бояться, оправдываться, доказывать, убеждать, защищать свое мнение, за ним всегда остается "сила логики, широта умственного кругозора, твердость убеждений и суждений и, наконец, право" (241; с.115).

Эти важные для теории и практики гражданского воспитания идеи развивались в начале XX в., когда в изучении педагогических явлений стал широко использоваться эксперимент и начала формироваться в качестве самостоятельной области знания педагогическая психология. Г. Роков, П.Ф. Каптерев рассматривали класс как социально-психологическую целостность, обладающую определенной индивидуальностью, рождающуюся за счет ее составляющих индивидуальностей. "Только исключительно сильные натуры способны удерживать неприкосновенной свою самостоятельность. Большинство же мало-помалу приспособляется к целому и стремится слиться с ним", - отмечал Г. Роков (190; с.25). Постепенно в классе формируется единое общественное мнение о порядочном и непорядочном, дурном и хорошем, честном и нечестном. Возникающий "дух" класса подчиняет себе и возвышает до

себя самых слабых, которые вне влияния класса не способны к стойкости в самых простых вещах.

Огромное значение отношениям в школе в целом, а также между детьми, складывающимся в период школьного обучения, придавал П.Ф. Каптерев. “Нужно уяснить себе ту мысль - писал он, - что главнейшая воспитательная сила школы заключается не в школьном здании, не в директоре и даже не в учителях, не в программах и учебных планах, а в самих детях, их взаимных отношениях, во взаимном влиянии. Дети учат друг друга весьма многому, и их взаимное обучение перевешивает силу и влияние обучения преподавателей с директорами и инспекторами” (106; с.24). Здесь же П.Ф. Каптерев дает весьма современные рекомендации относительно правильной организации товарищества в школе:

1. Сплотить в организованное целое каждый класс, сохраняя и культивируя при этом индивидуальность, индивидуальное лицо каждого школьника. “Мы должны содействовать, чтобы класс мало-помалу из случайного сотоварищества превращался в стройный организованный союз, готовый постоять за себя и своих отдельных сочленов” (106; с.20).

2. Организовать прочные товарищеские связи всех учащихся школы через обсуждение и решение общих дел, проявляя при этом заботу, чтобы школа как единое целое имела свое лицо, свои традиции, свою историю, своих деятелей.

3. Не давать развиваться в детях страсти к командованию, получению лучших ролей в игре, к выдвижению на первое место, “к затиранию” товарищей, воспитывать у детей умение охранять и защищать свои права. Пусть ребенок спорит, отстаивает честь товарищества, пусть в школе будет борцом, тогда он будет борцом и в жизни (106; с.20-21).

Функционирование в школе такого “правового” режима станет отличным средством гражданского воспитания школьников. “Оно научит их уважать закон как высшую директиву поведения человека по отношению к тому строю жизни, который, прежде всего, обеспечивает права самого человека и уже во имя этих прав налагает на него и обязанности”, - указывал Г. Роков. (190; с.35). Кроме того, демократический строй в школе, с одной стороны, уничтожит возможность развития “рабских” качеств и привычек - раболепства, трусости, лицемерия и т.п., с другой стороны, он помешает развитию и противоположных, вырастающих в атмосфере произвола и беспорядка, наклонностей в виде наглости, дерзости, властолюбия, стремления ко всякого рода захватам (190; с.35).

Большое значение в развитии гражданских качеств учащихся придавалось организациям, возникающим среди учащихся по их собственной инициативе и преследующим какие-либо общетоварищеские цели. П.Ф. Каптерев говорил о том, что “...поскольку классные устройства не могут удовлетворять всех потребностей учащихся, необходимо создать множество отдельных обществ и союзов по стремлениям (спорт, ремесло, книги, дебаты), чем в большем количестве и разнообразнее они будут, тем лучше”. И далее: “Все школьные организации должны удовлетворять стремлению учащихся к самостоятельности, свободно избирать своих уполномоченных, сочинять для себя уставы, наблюдать за их исполнением” (106; с.20).

В этом же ключе Г. Роков проводит педагогический анализ деятельности товарищеских кружков старшекласников, исследует характер общения детей в таких кружках и приходит к выводу, что они имеют огромное значение для социального и гражданского развития школьников именно в тот период, когда влияние родителей на них перестает быть значительным.

К идее создания в школах детских организаций обращался Я. Карась. “...Ученические организации могут служить прекрасным средством для воспитательных целей в народной школе... Цель этих организаций должна быть направлена, главным образом, на смягчение нравов крестьянских детей, на развитие чувства законности и сознания своих прав и обязанностей по отношению к ближнему, на развитие инициативы, чувства общности и стремления к знанию” (107; с.17). Одним из важных условий успешной деятельности детских организаций педагогами рассматривалось самоуправление школьников. Г. Роков помес-

тил на страницах журнала "Вестник воспитания" ряд статей, в которых отстаивал мысль о том, что учащимся старшего возраста средних учебных заведений должно быть представлено право самоуправления. По мнению автора, ученическое самоуправление может быть успешно использовано как средство поддержания порядка и дисциплины среди учащихся, и в то же время и как средство воспитания учащихся. "Нет никакого сомнения в том, - писал Г. Рокков, - что школьная дисциплина и порядок в значительной мере могут быть поддерживаемы одними учащимися... Это приведет к повышению общего уровня нравственных понятий среди учащихся и к облагораживанию их поступков". (198; с.116). Эта точка зрения, признававшая самоуправление учащихся, полезным в двух отношениях - в укреплении дисциплинированности учащихся и в формировании у них нравственно-гражданских черт личности, - прочно утвердилась в педагогической литературе либерального направления. Причем большинство авторов основное значение ученического самоуправления находили в его возможности служить средством воспитания учащихся в определенном направлении. Постепенно в ряде работ было конкретизировано в воспитании каких именно черт личности учащихся ученическое самоуправление может оказать наибольшее влияние, кому необходимо обладать этими чертами.

Так, С.Ф. Знаменский в своей книге "Средняя школа за последние годы (Ученические волнения 1905 - 1906 гг., их значение)" говорит о том, что средняя школа в России нуждается в немедленном реформировании, в такой школе за учащимися должно быть признано право самоуправления, т. к. оно способствует воспитанию самостоятельности и активности - качеств, которые необходимы будут потом учащимся в жизни. "В основу новой школы, - пишет С.Ф. Знаменский, - должен быть положен совершенно иной принцип ... развития школой свободной, самостоятельной личности... Мы можем лишь приветствовать стремление учащихся к известной самостоятельности. Пусть русский юноша подобно своему американскому или английскому собрату еще на школьной скамье приучается больше полагаться на самого себя, а не ждать руководства и указаний со стороны, чувствовать себя не гостем, а участником общего дела... Прошедшие через эту школу молодые поколения не будут вступать в жизнь такими пассивными и беспомощными, как вступали ученики толстовской школы" (91; с.121).

Одновременно представители либерального направления в отечественной педагогике расширяют сферу образования, где может вводиться самоуправление учащихся. Оно должно быть во всех средних школах, т.к. самостоятельными и активными должны быть не только командиры, но и простые работники производства (91; 182).

Важно отметить, что со стороны демократической педагогической общественности проблеме самоуправления всегда уделялся большой интерес. Но, если в конце XIX - первом десятилетии XX в. это были отдельные статьи, изредка появляющиеся на страницах печати, то, начиная со второго десятилетия XX в.; вопросы самоуправления становятся одной из основных тем научно-педагогической литературы. При этом не отрицалось организующее и дисциплинирующее значение ученического самоуправления. Так, С. Калантарова, осмысливая собственный педагогический опыт по организации детского самоуправления, замечает, как "... школа преобразовалась. Мальчики с гордостью самоуправлялись и старались все время показать, что они могут с достоинством выполнять новые для них роли" (101; с.68).

Однако большая часть представителей демократического направления отечественной педагогики (Н.Н. Ильин, Я. Карась, Е.А. Олейнин, Н.В. Чехов и другие) основную цель налаживания самоуправления видела в развитии товарищества и солидарности в среде школьной молодежи, общественной инициативы и социального творчества завтрашних граждан (98; 107; 164). Проявляясь не только в деятельности школьных судов, парламентов и собраний, но и в стремлении старших учащихся занимать досуг младших, устраивать для них игры, чтение сказок, постановку спектаклей и т.п., такое "... самоуправление содействует воспитанию общественности, развитию взаимопомощи, чувства справедливости и законности, чувства ответственности за свои поступки, развивает у учащихся сознание необходимости

участия в общественной жизни, как и во всяком сотрудничестве... пробуждает общественные интересы и чувство общественного долга, развивает самодеятельность, творческую инициативу, энергию и активность" (98; с.38). Оно значительно оживляет школьную жизнь, формирует и развивает новые, общественные интересы и потребности учащихся и тем самым выступает важным средством подготовки школьников, как будущих граждан к общественной жизни.

2.2. Роль обществоведческих и гуманитарных учебных предметов в формировании гражданских качеств школьников.

Усложнявшаяся экономическая и общественно-политическая жизнь в России конца XIX - начала XX вв., требовала от человека все большей ориентировки, четкости ума, проницательности, социальной чуткости, дальновидности и широкого кругозора. "Для успешного, правильного формирования гражданских чувств, - говорил Н.Н. Ильин, - человек должен был развить большие творческие способности, научиться не только понимать окружающую действительность, но и улучшать ее, - создать и творить лучшее будущее. Развивая общежительные навыки, школа также должна помочь учащимся осмыслить общественную жизнь, ее культурное общечеловеческое значение, развить общественные идеалы, интересы и стремления". (98; с.70). Важным источником гражданского воспитания учащихся был учебный процесс, в котором особую роль играли гуманитарные и общественные дисциплины. История, история литературы, родиноведение знакомили детей с жизнью государства и общества, со сложным механизмом человеческих отношений, что реализовалось через художественные, исторические образы, и все это способствовало формированию эмоциональных основ гражданственности личности ребенка. С другой стороны, применение в процессе обучения активных, требующих самостоятельности и совместной деятельности школьников методов преподавания усиливало формирование гражданских умений и навыков.

История всегда служила прекрасным введением в область обществоведения, так как знакомила с эволюцией человеческого общества и родной страны. Смена исторических формаций, различные типы государственного устройства, борьба различных слоев общества, военные события, - вот далеко не полный перечень областей исторических знаний, необходимых для активной жизнедеятельности будущего гражданина. Русский философ и историк Н.И. Кареев так характеризовал прикладную значимость истории для будущих русских граждан: "Знание современного человека есть ни что иное, как завершение того, что даст нам история... История, имея самостоятельный интерес, как изображение прежней жизни человечества, в то же время поможет нам узнать и понять, с одной стороны, окружающую нас современную нам действительность, с другой стороны, то, что такое общество, культура, народное хозяйство, право, государство вообще, и как вообще происходит их развитие, как совершаются изменения в их основных признаках и внешних формах" (110; с. 143). Следовательно, преподавание истории в школе являлось пропедевтическим курсом в деле становления и воспитания гражданских качеств подрастающего поколения.

В применении к гражданскому воспитанию представляется важным рассмотреть развитие и изменение целей преподавания истории в течение изучаемого периода.

В 1907 г. в Программах преподавания учебных предметов в мужских гимназиях отмечалось: "Преподавание истории имеет целью направить внимание и мысль детей ко всему прекрасному и идеальному в прошлой жизни родного народа, посеять в них семена любви к родине, преданности престолу и отечеству" (181; с.21). Цели изучения истории соответствовали традиционной концепции гражданского воспитания, доминировавшей до 1904 - 1905 гг., в основе которой лежало формирование патриотических чувств - любовь к императору и отечеству.

Тем не менее, уже в 1907 г. начинают выдвигаться новые установки относительно преподавания истории. Авторы программ писали, что одним из главных условий формирования

гражданственности должно быть воспитание исторической правдой. Только объективная информация должна восприниматься учащимися как явление действительности и соотноситься с реальной практической деятельностью школьников: "Необходимо ... помнить, что высокая воспитательная цель исторического преподавания не должна и не может достигаться иначе, как путем правдивого ознакомления детей с событиями и образами прошлого, живо говорящими детскому уму сердцу" (181; с.21). А.Ф. Гартвиг настаивал на доведении изучаемого материала до современных событий. Он считал, что "при современном состоянии общества нельзя быть участником общественной или государственной жизни, не уяснив себе генезиса общественных и государственных учреждений, их роли и значения, а равно и общего смысла того исторического прогресса, участником которого приходится быть в силу обстоятельств" (53; с.6). Однако данные суждения не находили отклика в правительственных кругах. Изучение курса истории заканчивалось событиями второй половины XIX в.

В новых программах по русской и всеобщей истории, изданных в 1913 г., цели исторического образования коренных изменений не претерпели. По-прежнему, основополагающей была любовь к Родине. "Учителя должны помнить специально в отношении к русской истории, что школа учит и воспитывает будущих российских граждан, которые в изучении прошлых судеб России, созданной вековой совместной работой ее верховных вождей, церкви и народа, - в путях, далеко не совпадающих с путями развития западных государств, должны почерпнуть необходимые знания и моральную силу для добросовестного и верного служения в свое время своему Великому Отечеству". (180; с. 5). В соответствии с основными задачами курса выстраивалось и его содержание. Патриотическую направленность отдельных пунктов программы предлагалось реализовать следующим образом: "В рассказах о татарском нашествии и деятеле А. Невском следует остановить внимание учеников на том, что в середине XIII в. русской земле стали одновременно грозить опасность с востока - от татар и с запада - от шведов, Литвы, Ливонского ордена, отчего и все важнейшие деятели эпохи (А. Невский, Д. Галицкий) характеризуются, прежде всего, как защитники земли русской от внешних ее врагов (180; с.12).

В период первой мировой войны историки - методисты отмечали, что героев истории изображали отвлеченно, оторванными от почвы и обстановки, среди которой они жили и представляли их какими - то сверхъестественными существами, чуждыми обыкновенных человеческих недостатков. Несмотря на отрицание биографического метода изложения курса истории, знакомство с отдельными личностями считалось желательным, если оно не занимало доминирующего положения. "Иногда личность может быть введена для того, чтобы около нее был сгруппирован культурный материал, например, биография Владимира Святого, Ивана Калиты и Ивана Грозного, как переходные черты типа князей, которые будут служить наглядными показателями эволюции, формы и характера княжеской власти. Или биографии Алексея Михайловича, Петра Великого, боярина Матвеева и протопопа Аввакума, как отражателей разных степеней культуры на русское общество" (180; с.54).

Освещение военных событий в изучении истории традиционно выступало важным средством гражданско - патриотического воспитания молодежи и вместе с тем сопрягалось с рядом недостатков. Так, Е. Лебедева отмечала, что "... часто выделяют войну, как что-то оторванное от совокупности всех исторических явлений и событий. Они выстраиваются в однообразный ряд поражений и побед, где царит случай или доблесть отдельных лиц. Такое изложение ни в коем случае не может привить ученику идею развития общественной жизни, а лишь внушает веру в случайность" (137; с.67).

Прогрессивные историки-методисты также говорили и о том, что "желательно знакомство с войнами, вызванными патриотизмом всего народа. Такая война будет понятна детям и повлияет на них в нравственном отношении: войны русских с татарами, Великая Северная война 1612 г. и Отечественная война 1812 г. Необходимо, разумеется, указать на их значение в развитии народа. И о войнах можно говорить в исторической перспективе, выясняя ту мысль, что и в "ратном деле" жизнь человеческая усложнялась и совершенствовалась" (138; с. 55).

В целях усиления воспитательного воздействия военно-исторических событий педагоги давали конкретные рекомендации: “Изобразите маршрут войска московского князя XIV в., опишите, сколько неудобств и препятствий ожидало тогда войско, если оно решалось на длинный переход; сравните время и условия такого перехода с мобилизацией войска нашего времени - и вы достигнете, что ученики ярко представят себе всю тягость ратной службы той эпохи.” (138; с. 55).

Следовательно, такие важные элементы гражданского воспитания, как роль личности, авторитета и изображение войны как источника патриотического чувства подростка к 1914 г. начинают приобретать новые смыслы, рассматриваться глубже и полнее, приближаются к интересам и реальной жизни учащейся молодежи.

Выработанные в 1915 году комиссией под председательством министра народного просвещения П.Н. Игнатъева новые программы курса истории и объяснительные записки к ним воплотили всё лучшее, чем располагала педагогическая и методическая мысль России того времени.

Над изменением исторического образования и созданием новой структуры исторических курсов много поработали члены комиссии, среди которых были видные учёные-историки и опытные преподаватели гимназий Я.Г. Ярошевский, Б.Д. Греков и другие. Авторы программ выдвинули в качестве главной цели обучения истории “вызвать у учащихся историческое отношение к жизни, развить у них историческое понимание” (147; с. 86). Такое изменение целевых ориентиров исторического образования вызывало изменение содержания изучаемых исторических курсов: с одной стороны значительно сокращался фактический материал курсов древней истории, истории средних веков, а с другой - вводился материал, характеризующий общественно-политические движения, раскрывающий правовое устройство государств, посвященный вопросам экономической истории России, зарубежных стран.

Основной идейно-воспитательной установкой школьного курса истории становилось возбуждение у учащихся стремления жертвовать своими удобствами и интересами, даже своей жизнью во имя защиты идеалов добра и справедливости, поддержания прогрессивного развития страны, народа, отечества (147; с. 75). Разработчики программ и методических указаний делали акцент на роли народных масс в судьбах страны, а сам исторический процесс представляли как сеть переплетающихся “нитей” - результат взаимодействий разных объективных и субъективных факторов (147; с. 75).

Новые задачи исторического образования требовали доведения содержания изучаемого материала до событий современности, так как “без знания событий начала XX в. исторического понимания жизни быть не может” (147; с. 86). Вопреки предшествовавшей традиции, в соответствии с которой исторические курсы завершались событиями второй половины XIX в. (в виде краткого обзора), проекты 1915 года предусматривали изучение новейшей истории, т.е. первых двух десятилетий XX в., что аргументировалось следующим образом: “если новейшая история не будет пройдена учащимися в средней школе, то они или останутся недочками, или, в лучшем случае, будут восполнять существенный пробел своего общего образования путём самообразования” (147; с. 85).

Расширение объёма исторического материала остро ставило вопрос о принципах его отбора. Эта проблема также получила освещение в объяснительной записке к программам. Авторы полагали, что при отборе исторических фактов основное внимание нужно сосредоточить на истории народов, игравших первенствующую роль во всемирно-историческом процессе, а в истории этих народов - на явлениях, имевших универсальное значение. Составители материалов исходили из того, что следует раскрывать основные пути развития человечества, а не занимательные подробности из жизни исторических деятелей. “Лишь устранив мелочи, далёкие от основной задачи всего курса, преподаватель истории найдёт время и место для ознакомления учащихся с такими фактами духовной и материальной культуры, в которых с наибольшей силой проявляется человеческий гений” (147; с. 108).

Таким образом, проект реформирования исторического образования не только предусматривал решение важных методических проблем, но и определял пути воспитания уважения к достижениям других народов, что являлось одной из важных составляющих гражданского воспитания юношества в начале XX в.

Анализ проекта программ и объяснительной записки к ним свидетельствует о том, что центральной идеей курса оставалось воспитание любви к Родине. В этих целях, по мнению составителей программ, следовало идти "от близкого к далёкому", использовать краеведческий материал, особенно на младшей ступени. "Отправляясь от родных мест, - писали они, - от храма, школы, деревни, города, древней стены или башни... преподаватель будет обращаться к временам отдалённым, сопоставляя настоящее с прошлым". Впечатления, близкие и знакомые детям, помогут лучше понять и осознать историю, призванную вызвать в детях "живой интерес к прошлой жизни родного народа, развить этот интерес до возможной сознательности и тем самым упрочить детскую любовь к Родине" (147; с. 80, 83).

Красной нитью через все проекты программ проходит требование научного изложения материала. "Сильна и устойчива не сильная любовь к Родине и человечеству, - отмечалось в объяснительной записке, - а сознательная, такую любовь можно воспитать только научно правдивым изложением курса" (147; с. 102). Составители выступали против тенденциозности, против искажения исторической правды в угоду определённым идеологическим установкам. Однако это справедливое и прогрессивное требование не было реализовано в полной мере. С одной стороны, в программы по истории для старших классов впервые были введены сведения о социалистических учениях и их основателях - Сен-Симоне, Фурье, Оуэне, Луи Блане, Марксе. С другой - очень бегло были обозначены факты, связанные с историей английской, французской и американской революций под тем предлогом, что события, "загромождающие и без того очень сложный курс, должны быть опущены" (147; с. 106).

Современные исследователи вопроса Р.Б. Вендровская, М.Т. Студеникин, Н.Н. Баркова и другие считают, что "такая двойственность наносила урон принципу научности и исторической правды, который утверждался в качестве одного из основополагающих" (36; с. 24).

В качестве воспитывающего фактора в исследуемый период выступали и методические средства и приёмы преподавания истории. В становлении будущего гражданина необычайно важны методы, развивающие в детях самостоятельность, творческую активность, умение отстаивать свою точку зрения, вести дискуссию. В исследуемый период им именно эти методы обучения истории начинали привлекать внимание методистов и учителей.

Так, известный педагог и методист А.Ф. Гартвиг доказывал, что основными условиями правильного преподавания истории нужно считать:

- 1) самостоятельность учащихся;
- 2) научность преподавания;
- 3) заботу не столько об усвоении определённого цикла знаний, сколько о поддержании интереса к историческому знанию и расширении исторического понимания;
- 4) тесную связь постановки этого предмета с общим строем заведения (53; с. 10).

Разъясняя эти положения, А.Ф. Гартвиг замечает, что "главной задачей школьного обучения... является как можно раньше оставить учащегося без руководства, т.е. поставить его на собственные ноги; в частности по предмету истории следует, если это нужно, возбудить, а т.к. это обыкновенно бывает не нужно, то, прежде всего, поддержать тот естественный интерес к прошлому, который проявляется у детей очень рано, а затем научить учащихся самостоятельно пользоваться историческим материалом, научить читать книги исторического содержания, научить понимать хоть сколько-нибудь исторический смысл того, что совершается и сообразно с этим оценивать речи и дела, свои и чужие; иначе говоря, в совместной работе с другими преподавателями подготовить почву для выработки правильного, на исторической основе лежащего, мирозерцания" (53; с. 6-7).

В этих целях А.Ф. Гартвиг рекомендовал включать в процесс изучения истории подготовку учениками рефератов, их заслушивание и обсуждение на уроках. В начале учебного

года А.Ф. Гартвиг предлагал учащимся темы рефератов по основным вопросам всего курса или по какой-либо теме (например, "Развитие крепостного права в России"). Затем он делил класс на группы по 5-6 человек с учётом интересов учащихся. Вся группа работала над темой, но каждый её участник разрабатывал какую-то одну сторону вопроса. Закончив разработку темы и, сделав доклад, ученики могли переходить в другую группу для дальнейшей работы.

Другим средством оживления класса и развития у учащихся самостоятельности в педагогическом опыте Гартвига выступали диспуты. Ученикам давалась тема, которая к сроку должна была быть подготовлена для устного изложения; в назначенный день урок посвящался оживлённому обмену сведениями и мнениями между учениками. Два-три ученика назначались оппонентами. После того, как делалось сообщение на заданную тему, оппоненты по очереди начинали возражать, нападая на слабые стороны изложения, указывая пробелы; докладчик отстаивал свои мысли и уходил победителем или побежденным. Преподаватель по окончании дискуссии указывал недочёты и в речи и в возражениях, подводил итоги и давал своё заключение (52; с.32-33).

В тесной связи с устным изложением находились сочинения, представляющие или изложения какого-либо исторического труда или самостоятельную работу на основании документальных источников. Сочинения по истории имели целью выработать сильное понимание учениками исторического процесса, возбудить в них серьёзные мысли, воспитать правильное отношение к жизни (52; с. 34).

А.Ф. Гартвиг успешно применял и метод драматизации. Группа активных учеников изучала историческую литературу, на основе которой разрабатывала сценарий и готовила небольшое представление. Одни учащиеся разучивали роли, другие рисовали декорации, изготавливали бутафорию. В драматизации автор видел путь к пробуждению творчества школьников. Так реализовывался принцип обучения этого методиста: "Учиться ученик должен сам, а наше дело только учить его, как надо учиться" (53; с. 132).

Среди других средств и приёмов обучения истории, развивавших активность и самостоятельность учащихся, актуализировавших практические и социальные аспекты обучения чаще всего указывались применение наглядности (Н.Г. Тарасов, С.А. Князьков), исторических источников (Н.А. Рожков, С.В. Фарфоровский). В практику исторического образования входил также трудовой метод обучения, что предполагало изготовление учащимися моделей на исторические темы, рисование и лепку в связи с содержанием изучаемого материала (217; с.41).

Преодолеть догматизм преподавания и помочь формированию самостоятельного, критического мышления учащихся можно, по мнению С.В. Фарфоровского, если всю познавательную деятельность ученика приблизить к методам исследования науки. Добиться этого удастся, когда обучение будет построено на знакомстве с первоисточником, с "сырым" документальным материалом. Двигаясь тем же путём, что и учёные, подросток будет введён в лабораторию исследования. Данный метод получил название лабораторного (217; с.44).

Таким образом, реформирование исторического образования затрагивало не только содержание, но и методы преподавания, обучения. При этом новые для отечественной школы методы, отчасти порывавшие с традицией догматического и репродуктивного обучения истории, способствовали развитию ряда гражданских качеств учащихся - самостоятельности, инициативы, способностей взаимодействовать с соучениками, отстаивать свою точку зрения и считаться с мнением товарища и другие.

Среди гуманитарных дисциплин, влиявших на формирование гражданских качеств, в изучаемый период, важное место занимала история литературы. В ее основе в 90-х гг. XIX в. - начале XX в. лежали произведения, в которых проповедовались христианская мораль, отраженная в мирозерцании лучших людей древней Руси, людей из народа, в убеждениях многих русских писателей. Кроме того, история литературы, как учебный предмет конца XIX века, судя по текстам учебников, ориентировалась на привитие учащимся верноподдан-

нических чувств. Например, в пособие А. Филонова "История русской словесности. 1903 г." вошел раздел "Прославление нового царствования (Александра II-го) поэтами". В этом же пособии в строгом соответствии с программными установками давалась оценка жизни и творчества А.С. Пушкина: "... в последние годы своей жизни он (Пушкин) пришел к признанию тех устоев, на которых зиждется благосостояние нашего общества. Это - любовь к Отечеству и государю, религия и народность, т.е. знание духа своего народа" (227; с.619).

Некоторые изменения школьной программы по истории литературы наметились в 1905 году. Особая комиссия при Ученом комитете, в состав которой входили известные литераторы, педагоги и методисты И.Ф. Анненский, В.Д. Сиповский, настаивала на расширении временных рамок курса, на включении в него произведений поэтов и писателей второй половины XIX века.

Но в школу этот проект не вошел. Вплоть до 1915 года общеобразовательные учебные заведения работали в основном по программам 1900 года. Исключением была только программа по истории отечественной литературы для реальных училищ (1908 г.). В нее впервые включались произведения, посвященные движению декабристов, лирика К.Ф. Рыльева, критические работы А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева.

Небольшие изменения содержались в программе по курсу "История литературы" 1912 года. Объяснительная записка так определяла цель преподавания этого предмета: "...выяснить преемственность исторических явлений, связь этих явлений с жизнью эпохи, литературные направления, определившиеся в жизни каждой эпохи; в этом "историзме" новой программы и есть та система, которая свяжет разрозненные произведения в одну цепь литературного развития и поможет учащимся нарисовать целостную картину литературной жизни прошлого" (176; с.62).

Основной особенностью программы по истории литературы 1915 г. (реформа Игнатьева) было то, что литературный курс строился главным образом на "имманентном чтении". Курсу собственно истории литературы в этой программе предшествовали чтение и разбор избранных произведений русской художественной литературы XIX века вне исторической преемственности развития литературы. Этот пропедевтический курс и назван был в программе термином "имманентное чтение". Программа рекомендовала подходить к литературе, как к источнику национального вдохновения. В художественном произведении она видела, прежде всего, отражение национальных и общечеловеческих нравственных, эстетических идеалов, сумму высоких идей, не обусловленных напрямую социально-исторической обстановкой. Эмоциональное восприятие идейных и художественных красот литературного произведения - вот что должно было стать, по замыслу авторов программы, содержанием и задачей работы школьников над художественным произведением. Историко-литературный курс в этой программе сохранился лишь минимально и формально, со стороны только хронологической последовательности преподнесения учащимся литературного материала.

Таким образом, история русской литературы как учебный предмет в изучаемый период являлась важным фактором, способствующим формированию эмоциональных основ гражданственности личности ребенка, воспитанию христианских добродетелей и патриотизма. Причем, в части гражданско-патриотического воспитания детей средствами литературы акцент постепенно переносился с воспитания верноподданических чувств на формирование у учащихся ощущения своей глубинной связи с миром предков и современников, бережного отношения к ценностям, которые создавались предшественниками.

В конце XIX - начале XX вв. большую популярность в русской школе начинал приобретать учебный предмет "Родиноведение". Поскольку в типовые учебные планы различных школ и гимназий этот предмет не входил, то позволительно предположить, что данный курс изучался в качестве факультатива. И. Белов в своей работе "Руководство к родиноведению" (1874) разъяснял, что родиноведение является своеобразным пропедевтическим курсом географии. "Ближе всего родиноведение стоит к географии: первое прокладывает путь к последней, иначе сказать, мы уже начали географию родиноведением; дальнейшие географиче-

ские познания имеют точку опоры в том же родиноведении” (201; с.39). Русский педагог А. Попов считал, что родиноведение - это изучение школьниками той местности и окружающей жизни, которые доступны непосредственно детскому наблюдению (88; с.1). “Уроки родиноведения важны уже тем, - считал он, - что будут постоянно приучать детей наблюдать, вдумываться в окружающую природу и жизнь; будут развивать любознательность и мыслительные способности детей особенно, когда ученик будет делать выводы и заключения из увиденного; будут, сверх того, давать и соответствующие знания ученику” (88; с.2).

Педагогическая литература содержала рекомендации распределения материала по родиноведению по классам. Так, в начальной школе в 1 классе - это изучение школьного кабинета, здания, двора; во 2 классе - изучение села, его окрестностей, понятие о формах поверхности суши, формах берегового очертания воды и реках; наблюдение за солнцем и луной. В 3 классе - изучение местной растительности, изучение животных в селе, изучение атмосферных осадков. В 4 классе - систематизация сведений о бытовых условиях жителей данного села, о сельском управлении и общественном устройстве жизни, знакомство с соседними селениями.

Учебные книги по родиноведению появляются не сразу, что затрудняет выявление роли этой дисциплины в гражданском воспитании учащихся. Более того, высказывались мнения о том, что учебник родиноведения не нужен: “Так как каждая школа, каждое село будут иметь свои особенности, то ученики на уроках родиноведения не будут иметь в руках учебника, а должны будут наблюдать окружающее и из этих наблюдений под руководством учителя приобретать навыки и знания” (88; с.2).

Тем не менее учебная литература по родиноведению в изучаемый период излавалась, правда небольшими тиражами и не в центральных издательствах. Так, представляет интерес учебное пособие К. Пискуна “Начальный курс родиноведения в методической разработке”, изданное в 1912 году в г. Глухове. В содержание пособия объемом 75 страниц входят: 1) План г. Глухова; 2) Поверхность города, понятие о видах и формах поверхности; 3) Почва и орошение Глухова; 4) Климат, растительный и животный мир; 5) Народонаселение; 6) Промышленность и торговля; 7) Учреждения города: полиция и суд, городское самоуправление; 8) Учебные заведения; 9) Казначейство и банки; 10) Почта и т.д. (171).

Содержание учебника указывает на то, что предмет включал не только географическую пропедевтику, но и элементарные экономические, правовые сведения об устройстве общественной жизни своего города.

В педагогической литературе встречаются работы, обобщающие и систематизирующие опыты подготовки учебных книг по родиноведению. В.П. Крохин в статье “К вопросу о постановке родиноведения в школе (Какая желательна хрестоматия для наших низших и средних учебных заведений)” (1902 г.) указывает: “Сама идея объединения разнообразного материала, предназначенного для всестороннего ознакомления с Родиной, и в особенности способов его изложения, рассчитанного на систематическое подготовление учащегося к предстоящей ему гражданской жизни, представляется нам вполне заслуживающими внимания. Изложенная в статье схема может быть, как нам кажется, использована не только при составлении хрестоматии, но и лечь в основу общей программы родиноведения, понимаемого в широком смысле слова”, (127; с.167).

Хрестоматия должна иметь своей целью знакомство учащихся с Родиной не посредством только перечисления географических названий, исторических имён и хронологических дат, а посредством рассказов о естественных богатствах страны, о способах их обработки и использования, о борьбе наших предков с неблагоприятными географическими и историческими условиями, о выработке общественных и государственных форм жизни, о создании современного государства. Хрестоматия, поставившая себе целью такое ознакомление учащегося с его Родиной, должна заставить сжиматься сердце ребенка от боли при обнаружении той темноты и бедности, в которой живёт наш народ, вызывать в нём неутолимую жажду практически полезного для Родины знания, горячее стремление применять эти знания к под-

нятию народного благосостояния; должна внушить ему такое уважение к общественной и государственной собственности, чтобы в нём было развито стремление сильнее заботиться об общественном и государственном имуществе, чем о своём личном (127; с.167).

Первая часть хрестоматии должна показать, по мнению автора, чем для всех является Родина, что такое Отечество? Для этого В.П. Крохин рекомендует поместить рассказы на тему "Почему дети любят свою мать?" - Мать лучше, чем кто-либо поймет своих детей, утешит их в горе, приласкает при неудаче. Затем должны следовать разъяснения, что родина - та же мать, и с ней нас объединяют почти сыновние и материнские чувства.

Вторая часть должна предусматривать знакомство учащихся с географическими и экономическими условиями жизни страны: сюда могут быть включены рассказы о размерах территории и границ Отечества, о значении путей сообщения в экономической жизни страны, о реках и морях, а также о флоте, о сельском хозяйстве - основном занятии русского народа, об отечественной промышленности, торговле, о населении России.

Третья часть хрестоматии должна быть посвящена истории русского народа, положению и взаимоотношениям классов общества, развитию правовых основ общественной жизни, экономическим условиям жизни.

Здесь же предусматривался заключительный рассказ по истории русского народа, как краткий конспект становления и развития русского государства. Материал подразделялся на несколько периодов:

1 период - водворение русского народа на русской равнине с появления его на ней по XIV в.;

2 период - государственное строительство с XIV по XVII в.;

3 период - XVII-XVIII вв. - борьба за существование русского национального государства и доведение его территории до естественных границ;

4 период - с начала XIX в. - хозяйственное строительство, поднятие народного благосостояния, для достижения которого самыми первыми задачами должны быть преодоление пространства, т.е. улучшение и увеличение путей сообщения, усвоение народом разного рода практически-полезных знаний посредством школ.

Рассказы по истории по возможности должны сопровождаться стихотворениями исторического содержания, например из А. Толстого "Князь Ростислав", "Ночь перед приступом", "Государь, ты наш батюшка".

IV часть хрестоматии посвящалась знакомству учащихся с современным государственным строем России (127).

Такая хрестоматия могла служить учебным пособием в средних учебных заведениях не только на уроках русского языка, истории и географии, но и на уроках иностранного языка для перевода статей из неё. Глубокое ознакомление учащихся с окружающей их общественной жизнью предполагало, что они по окончании средней школы во много раз сознательнее, сравнительно с нынешним, будут выбирать себе род деятельности в жизни и вступят в жизнь гражданами, сознательно любящими свою родину, отчётливо представляющими себе свой долг по отношению к своему отечеству и готовыми посвятить все свои силы на служение ему.

Итак, родиноведение в конце XIX - начале XX вв. вводило детей в мир человеческих отношений, в том числе через знакомство со своей "малой родиной", с обычаями, традициями своего народа, с жизнью своего села, города, края, страны и, таким образом, являлось средством формирования гражданственно образованной и воспитанной личности: "Изучая данный предмет, мы говорим о том, что остается в голове учащегося при вступлении его в действительную жизнь в качестве члена общества, гражданина государства. Знает ли он, что это за общество или государство, что за состав, строй, происхождение его, каковы экономические и юридические условия быта общества или государства, наконец, имеет ли он ясное представление о тех обязанностях, которые он должен выполнять, будучи частицей того целого, которое он зовет своим отечеством и которое, как "отеческое" он должен любить" (129; с.163).

Однако к концу рассматриваемого периода все чаще встречались суждения, в которых роль общественно-гуманитарных предметов - истории, литературы, родноведения - в деле гражданского воспитания юношества признавалась недостаточной. Говорилось, что история рассказывает о том, что было, что есть, с большим трудом скажет, что будет, и ничего не может сказать о том, что желательно и, в этом смысле, что должно быть. Но, кроме усвоения общественных идеалов, гражданское воспитание должно еще пробудить и стремление к их осуществлению. Е. Ефимов, Н.Е. Румянцев, Н.Н. Ильин обращали внимание на несовпадение задач исторического образования и социального воспитания. "Там задача - развить в ученике способность наблюдать массовую жизнь народов, в которой личность теряется, как песчинка в море, и действуют лишь общественные силы, определяющие ход истории. Задача же гражданского воспитания как раз обратная - оформить в ученике именно личность, которая смотрела бы на себя, как на творческую силу, способную вести общество к достижению его идеалов и потому ответственную за его настоящее и будущее" (82; с.27-28).

Таким образом, по мнению русских педагогов, в основе гражданского становления личности ребенка должно лежать изучение другого предмета. Таким предметом должно быть право, т.к. именно в праве личность человека, его "я", его достоинство впервые совершенно определенно вырисовываются, находят утверждение и защиту. Указания на важность формирования правового сознания у школьников имелись в Министерских программах и в учебных пособиях, составленных по этим программам (1906 г.). Из них следовало, что на среднюю школу возлагалась обязанность "дать учащимся в связном, доступном и систематическом изложении необходимые для образованного человека сведения о действующем законодательстве, представить сжатую, но в основных чертах полную картину существующего порядка, по которой ученик мог бы получить ясное представление о своих отношениях к государству и согражданам"; вместе с тем, школа должна заботиться о сообщении учащимся "необходимых основных положений из теории права"; признавалось также необходимым, чтобы при изучении отдельных правовых институтов имело место обращение к истории их происхождения (178).

Задача формирования и укрепления юношеского правосознания была поставлена перед школой уже в 1906 г. и признана существенно важной. Авторы и составители учебников по законоведению, одобренных Министерством народного просвещения в качестве учебных руководств для средней школы. В.А. Томашевич, В. Грибовский и другие "признавали за правом громадную, благотворную силу, дающую людям возможность вести человеческую жизнь", содержащую "основные понятия и сведения науки права, необходимые для всякого образованного человека, желающего сознательно принимать участие в общественной и государственной жизни" (222; с.5-25).

Новый предмет, введенный в гимназии и училища в 1906-1907 учебном году, получил название "законоведение". В него включалась совокупность различных юридических сведений. По мнению Е. Сеницкого, название новому предмету было дано правильное, т.к. он представлял собой "ряд сведений о действующих в России законах" (209; с.165). В этом убеждает нас также и Программа по законоведению (1906 г.). Она состояла из разделов, содержащих данные об отечественном законодательстве и отводила на теорию права 1 урок в неделю (в 7 классе), на изучение действующего законодательства - 2 урока (в 8 классе).

Согласно объяснительной записке курс законоведения представлял, прежде всего, совокупность сведений о действующем законодательстве: "в курс законоведения не должно быть введено изложение юридических контраверз, спорных положений и юридических теорий; сообщение основных положений теории права должно иметь место лишь постольку, поскольку это необходимо для понимания и сознательного усвоения сведений из области положительного права"; в таких же рамках надо было держаться и при сообщении сведений из истории права (178). Подобная постановка преподавания права имела своих защитников в лица А.Х. Гольмстена, К.Д. Кавелина, М.С. Лаласва, Н.Е. Чижова (136; 236; 165). "Общественное благоденствие, - рассуждал Н.Е. Чижов, - невозможно без честного исполне-

ния каждым гражданином своего долга, который в государстве определяется положительными законами. Чтобы процветала социальная жизнь, необходимо сознательное уважение гражданами законов. Но уважать можно только то, что знаешь, а потому с раннего юношества гражданам необходимо знать законы своего отечества” (236; с.43). Главной задачей законоведения, по Н. Е. Чижову, являлось “пробуждение в ученике дремлющего чувства права и тем самым содействие развитию в нем чувства гражданственности и сознания общего долга” (236; с.44).

“При введении законоведения в курс среднего учебного заведения, - писал К.Д. Кавелин, профессор Военно-юридической академии, - можно иметь ввиду две цели: 1) сообщить воспитанникам те сведения из действующего законодательства, которые им будут практически нужны или полезны в ежедневной жизни или службе и 2) дать им правильные и ясные понятия о тех отношениях, в какие каждый человек бывает поставлен в государстве, обществе, семье” (136; с.7).

М.С. Лалаев был убежден, что строго воспитательная и образовательная цель преподавания законоведения состоит в том, чтобы “дать старшим, более зрелым молодым людям, готовящимся к выходу в действительную жизнь и на службу, ясные точные понятия о тех началах и учреждениях, на которых зиждется государственная, общественная, семейная жизнь и с которой им придется беспрестанно встречаться лицом к лицу, в службе и в частном быту” (136; с.7).

Аналогичным образом рассуждал и А.Х. Гольмстен: “Основной задачей преподавания законоведения является изучение жизненного смысла законов, духа законов. Конкретно выражаясь, задача законоведения сводится к изучению наиболее рельефно характеризующих главнейшие явления юридического быта законов со стороны жизненного мотива и смысла, жизненной цели” (165; с.12).

В то же время Е. Сеницкий, Н.Н. Ильин и другие утверждали, что при подобном изучении права поставленной цели достичь невозможно, поскольку в основе - сведения о действующих русских законах. А так как “законы бывают разные, в том числе и дурные, с точки зрения требований правды”, то правосознание воспитать будет очень трудно. “Все различные формы и виды правосознания, - указывал Е. Сеницкий - имеют один общий элемент: в душе человека живет сознание принципиальной необходимости тех или иных правовых начал. И пока нет такого сознания, нет и правосознания” (209; с.171). Считая ошибочной позицию Н.Е. Чижова, К.Д. Кавелина, М.С. Лалаева о возможности формирования правового сознания учеников средней школы путем изучения действующего русского законодательства, указанные авторы полагали, что правосознание должно создаваться на почве признания известных юридических понятий, принципов, идей или институтов правильными, верными или справедливыми. Поэтому необходимо сообщать такой фактический материал, на основании которого, действительно, возможно составить себе представление о “верном” в области права” (209; с.172). Отечественное законоведение этих сведений ученикам не давало. Отсюда следовало, что основу предмета должен составить материал об историческом развитии и современном состоянии как положительного права Европы, так и европейских юридических учений о верном, справедливом, необходимом для общества праве.

Эту мысль развивали и другие отечественные педагоги.

По Р.Б. Беккеру, всякая школа везде и всюду является тем центральным учреждением, которое готовит подрастающее поколение к жизни и для этого вооружает его необходимыми для социально-разумной жизни знаниями, способностями и привычками. Но, будучи не в состоянии при современном разветвлении знаний и бесконечном разнообразии специальностей осуществить эту цель полностью и непосредственно, школа разумно ограничивается тем, что лишь закладывает фундамент к этому обширному зданию и воздвигает вокруг него необходимые для дальнейшей постройки леса, т.е. реально осуществляемая задача школы сводится к развитию у ученика предрасположения к восприятию всех необходимых впоследствии знаний и привычек. Следовательно, образовательное значение законоведения должно состоять в

развитии в ученике предрасположения к восприятию права, в развитии в нём способности к пониманию и в пробуждении интереса и охоты к изучению правовых явлений.

Таким образом, задача законоведения сводится к уяснению сути правового государства и смысла закона, к раскрытию жизненной стороны юридических институтов (17, с.92-94).

Дальнейшее развитие этих мыслей содержалось в книге Н.Н. Ильина "О воспитании общественности в школе" (1916 г.).

Автор говорит о том, что в области права школа должна раскрыть будущим гражданам основы и задачи государственного строя и общественных учреждений, познакомить их с природой права, показать, какое огромное значение имеет правовое регулирование общественных отношений, пробудить уважение к правде и закону, воспитать чувства социальной справедливости, долга и ответственности по отношению к другим и ко всему обществу, чувство гражданской чести и гражданского достоинства (98; с.75).

Таковы, по мнению Н.Н. Ильина, воспитательные и общеобразовательные задачи и цели законоведения в средней школе. Этот предмет не должен преследовать специально-практических, прикладных целей. Его практическая польза лишь в конечном счете скажется в том, что граждане с развитым правосознанием и с ясными правовыми идеалами будут лучше ориентироваться в общественной жизни.

Сводить же цели и задачи законоведения к ознакомлению с действующим положительным правом, как этого требуют А.Х. Гольмстен и другие, было бы совершенно непедагогично, так как такое законоведение почти ничего не дало бы в смысле развития правосознания. Важно не знание, не запоминание действующих норм права (которые, во-первых, имеют лишь временное значение и к тому времени, когда подрастающему поколению придется выступать в жизни в качестве активных граждан, могут быть отменены или изменены, а, во-вторых, легко забываются, как все номенклатурное), - важно знакомство с общей природой права и государства, с их широким, всеобъемлющим общечеловеческим значением, а не случайным, временным и частным значением, что не способно было бы раскрыть ни общей природы права, ни его смысла и значения в общечеловеческой эволюции.

В этом же направлении размышляли В. Грибовский, Н.А. Корф, считавшие что в сущности законоведение должно быть элементарным правоведением и вместе с тем средством формирования правосознания и правовых идеалов, средством воспитания гражданственности. Однако этим мыслям не суждено было осуществиться в образовательной практике.

2.3. Педагогический опыт воспитания гражданственности учащейся молодежи в отдельных учебных заведениях в исследуемый период.

В конце XIX - начале XX вв. отечественной педагогической практикой был накоплен значительный опыт гражданского воспитания учащейся молодежи. В большей степени он приобретался детьми в школьных коллективах, в клубных, любительских и других объединениях, строивших свою работу на гуманистических и демократических принципах. Дети, объединяясь в коллектив единомышленников (часто разновозрастный), вместе со старшими товарищами учились решать те или иные задачи, общие для своей школы, села, города и т.д. Воспитывала общая гражданская ответственность и забота об улучшении окружающей жизни.

Формирование патриотического чувства, любви к Родине во все времена являлось важнейшим направлением гражданского воспитания молодежи. Большой опыт в формировании сознательного патриотического чувства был накоплен в военных учебных заведениях России, в частности, в кадетских корпусах. В.К. Герштенцвейг, офицер - воспитатель Ташкентского наследника Цесаревича кадетского корпуса, освещая работу училища по патриотическому воспитанию будущих офицеров, выделял такие задачи:

1) подготовку юношей к будущей службе царю и Отечеству посредством сообщения каждому воспитаннику понятий и сведений, которые служили бы прочной основой чувству верноподданнического долга, сознательного повиновения власти и закону;

2) подготовку юношей к мирной культурной работе на благо своей Родины. "Патриотический долг каждого члена великого государства повелевает ему верно и совершенно беспрестанно оценивать достоинства и недостатки своего Отечества и, стремясь к удержанию первых, по мере силы, работать над искоренением последних..." (58; с.7).

Средствами достижения этих задач в кадетских корпусах были признаны активная внеклассная работа юношей, деятельность воспитателей. В здании корпуса были портреты знаменитых русских военачальников, писателей, художников, картины, изображающие сцены великих сражений, мирной жизни. Были также и драгоценные реликвии: знамена, мраморные доски, исторические музеи. По мнению В.К. Герштенцвейга, "обстановка кадетского корпуса рассчитана на то, чтобы с первых шагов ввести воспитанника в мир самого тесного общения с его Родиной, ее славной культурой, историческими и военными образами и путем зрительных впечатлений способствовать пробуждению в сердцах их любви к Родине, а в умах - знания и понимания ее прошлой и настоящей жизни" (58; с.9). Огромное значение в деле развития сознательного патриотического чувства имела кропотливая, ежедневная деятельность офицеров - наставников. В их распоряжении имелись отдельные часы, посвящаемые систематическому чтению и планомерным беседам с воспитанниками на патриотические темы. К тому же регулярные занятия строевой подготовкой, изучение специальных предметов, знакомство с основами военной службы усиливало значимость воспитания основ гражданственности. Эмоциональное восприятие изучаемого материала, систематическое воздействие на психику ребенка создавали благоприятные условия для формирования гражданско-патриотических чувств юношества в кадетских корпусах. Поэтому эти ученые заведения в России всегда олицетворяли символ преданности существующему государственному строю, надежной опоры царю.

Усложнение социально-экономической жизни на рубеже XIX-XX вв. актуализировало трудовую составляющую гражданского воспитания, формирование общественной активности и солидарности будущих граждан. В это время в России создавались новые учебные заведения, пытавшиеся решить именно эти задачи. Педагоги Екатеринославской школы в 1894г. при составлении образовательной концепции выработали следующие требования:

- 1) давать учащимся сведения, непосредственно необходимые для будущей жизни;
- 2) формировать общее умение работать и научить дисциплинировать свою волю;
- 3) способствовать физическому развитию детей;
- 4) развить уважение к "черному" труду (232; с.11).

Педагоги Екатеринославской школы считали главной своей задачей развить в ученике способность работать, чтобы не сломиться в бурном водовороте экономической жизни, найти свою нишу, честно и добросовестно исполнять свой гражданский долг мирной, культурной работой на благо страны. "Деловая или же трудовая способность - дело отчасти природы, отчасти школы, во всяком же случае увеличение или уменьшение ее зависит от воспитательной стороны общеобразовательной школы, и потому развитие этой способности должно быть одной из главных ее забот" (232; с.12). По мнению П.И. Христиановича, директора Екатеринославской школы, способность эту правильно назвать необходимо "деловой", а не трудовой, так как под трудовой способностью подразумевается трудовой навык, как бы механического характера, под деловой же - способность, в обширном смысле слова, делать всякое дело, включая сюда также отвлеченные и научные работы, - следовательно - способность не только исполнительного, но и созидательного характера. То есть основатели данной школы расширяли границы гражданственности личности подростка, отдавая приоритет творческому, созидательному началу будущего гражданина. Для развития деловой способности естественным средством являлось соответствующее упражнение в таких делах, которые бы включали главные общие элементы, необходимые для различных занятий.

Данное упражнение включало уяснение конечной цели работы, составление общего плана работы, ее промежуточных частей и затем последовательное выполнение отдельных частей работы, не упуская постоянно из виду конечной цели.

Таким образом, преподаватели Екатеринославской школы разработали и применяли на практике своего рода алгоритм развития деловой способности как важного качества будущего гражданина. Этот алгоритм реализовался в процессе включения детей в различные занятия ремесленного характера. Причем педагоги отмечали, что постановка этих занятий по своему характеру ничего общего не должна иметь со специальным обучением ремеслам и должна отличаться от постановки так называемого "ручного труда" (232; с.17).

Воспитательные занятия для развития деловой способности, введенные в Екатеринославской школе, должны были отвечать следующим требованиям:

1) Занятия должны быть непременно интересными для занимающихся. Поддержание интереса к занятию необходимо для того, чтобы намеченные воспитательные навыки вырабатывались не под давлением извне, а по собственной инициативе и без чрезмерного волевого напряжения.

2) Занятия должны быть по силам занимающимся и не требовать сильного напряжения внимания.

3) Цель занятия должна быть известна и полезна, поэтому изготавливаемые предметы должны быть такими, чтобы употребление их было бы хорошо известно занимающемуся и чтобы они впоследствии могли применяться с вполне понятной для учащихся пользой.

4) Работа должна производиться школьниками по возможности самостоятельно. Требование это должно повлиять на развитие способности к самостоятельной работе, без чего при всякой новой работе человек становится в тупик и делается беспомощным, что тоже очень часто встречается среди подрастающего поколения.

5) Занятия должны быть обязательны и проводиться по выработанной программе. Результаты занятий должны один или два раза в год проверяться, как и результаты уроков.

6) Занятия должны проводиться без сложных инструментов, станков и машин, но по возможности с помощью простых приспособлений и инструментов, которые можно иметь дома. Это необходимо не только для достижения поставленной воспитательной цели, но и для будущей социальной адаптации детей - выходцев из малообеспеченных семей.

Поставленным требованиям, по мнению П.И. Христиановича, отвечали различные занятия, которые имели непосредственное отношение к жизни учащихся, входили в их домашний обиход.

Так, для мальчиков предусматривалось изготовление изделий из картона, жести и листового железа (коробки, ящики, совки, воронки и т.п.), а затем - из проволоки и дерева (вешалки, табуретки, кухонная утварь). На последних этапах обучения школьники выполняли довольно сложные слесарные работы - изготовление замков, ножей, молотков, утюгов и прочее. Для девочек были введены занятия рукоделием - вязание, кройка, шитье, приготовление пищи (232; с.24).

В опыте Екатеринославской школы обращала на себя внимание и роль совместных занятий мальчиков и девочек, например, совместных игр. Вслед за теоретиками зарубежной и русской педагогики, П.И. Христианович подчеркивает важность игры в деле становления гражданина: "Постоянное согласование своих действий с действиями других, ограничение своих выгод и удовольствий выгодами и удовольствиями других и подчинение своих желаний и интересов общим интересам игры, ... незаметно для самого играющего и без всяких насилий над ним, дисциплинируют отдельные желания и действия играющих. Чем игры интереснее, тем навык согласования вырабатывается легче и бывает прочнее" (232; с.37). В опыте школы П.И. Христиановича коллективные игры служили хорошей подготовкой воспитанников к совместной с людьми жизни и к общественной работе.

Педагоги школы акцентируют внимание и на пении, общем для всех и отдельным хором. Воспитательное значение пения заключается в том, что оно делает людей более мягкими и восприимчивыми к хорошему и потому смягчает и облагораживает людей. Кроме того, при пении развиваются голосовые связки, и приобретает умение свободно владеть своим голосом, что имеет значение не только при пении, но и при чтении и словесном изложении своих мыслей.

Такими образом, опыт Екатеринославской школы демонстрировал активную гражданскую направленность педагогического процесса на воспитание деловой способности, как неотъемлемого качества личности будущего гражданина; на воспитание солидарности и подготовку школьников к будущей самостоятельной жизни.

Российская буржуазия, нуждавшаяся в хорошо подготовленных и энергичных деятелях, охотно жертвовала средства на открытие для своих детей школ, прекрасно оборудованных, с квалифицированным персоналом. Такими учебными заведениями были, например, гимназия П.Г. Шелапутина, гимназия И.А. Медведниковых в Москве, общеобразовательная школа князя В.Н. Тенишева (Тенишевское училище) в Петербурге и ряд других (167; с.117).

Основной целью своей работы педагоги Московской гимназии им. И. и А. Медведниковых считали "выработку у школьников твердых нравственных навыков и привычек. Главным средством, ведущим к достижению этой цели, было нравственное воздействие на ум, сердце, волю воспитуемых путем слова и примера". (161; с.64).

Беседа воспитателя с учеником, стремление затронуть лучшие стороны его души, вызвать в нем чувство справедливости, стыда, раскаяния, сожаления, твердое убеждение в необходимости или законности того или другого требования, - вот те присмы, которые обеспечивали достижение поставленных задач.

Педагогический совет гимназии признавал желательным и полезным проводить беседы или собрания со всеми учениками (или по классам) с целью определения требований вежливости, ученической нравственности, гимназического правопорядка.

Особое внимание обращалось на проведение в гимназии литературных чтений, вечеров, бесед, спектаклей, в которых учащиеся должны были принимать активное участие.

Ближайшими же задачами воспитания гражданского и нравственного характера являлись развитие в детях любви к школе, внушение им доверия к ней и к ее требованиям, развитие в них уважения к труду и понимания глубокого значения труда в жизни человека, внушение любви к ближнему, постоянное и неуклонное приучение к порядку, дисциплине, к пониманию значения порядка и закона в общественной жизни, приучение к самопомощи и самодеятельности и т. п. (161; с.65).

Остановившись особо на любви к ближнему, педагоги гимназии затем переходили к другим общественным группам, носящим в себе идею семьи, а именно: к классу с товарищами и воспитателями, к гимназии в целом; к родному городу, родной стране, к людям вообще. Детям разъяснялось значение товарищеского духа, общественной солидарности, взаимопомощи, уважения к личности и других качеств, необходимых в общественной жизни, например, уступчивости, сдержанности, умения владеть собой. Внимание школьников обращалось и на взаимопомощь, например, помощь в учебе и др.

Педагогический совет полагал, что в воспитании воли наибольшее значение имеет развитие тех нравственных качеств и привычек, которые являются отличительными признаками воспитанного человека и определяют отношение к нему общественной среды.

Так, например, следует всегда требовать от ученика правды и внушать, что обман - высшее зло. Необходимо разъяснять школьникам всю ту громадную силу и значение, которые имеют в общественной жизни требования вежливости, общественной благопристойности, даже правила чисто внешней бытовой культуры, например, как нужно есть, пить, держать себя перед старшими в гостинной, в обществе и т.п.

Особенно важно, чтобы ученики сами поняли, как велика сила привычки, как полезно и необходимо привыкнуть к хорошему. Отсюда легко перейти к выяснению идеи порядка, как общественной силы и двигателя человеческого прогресса. "Школа - первая в жизни человека общественная среда, своего рода общественная единица, члены которой живут своей жизнью, связанной общими интересами, подчинены одному общественному режиму и общей власти. Поэтому чрезвычайно важно развить в этих членах общественное сознание, понимание взаимных прав и обязанностей, создать из них культурную, общественную группу". (161; с.69).

Принадлежа к различным слоям общества и внося с собой в школу различные наклонности, стремления, воззрения и привычки, учащиеся нуждаются в одном строгом и точном регулирующем начале. Этим началом является школьная дисциплина, уважение к которой и безусловное подчинение нужно внушать решительно всеми педагогическими способами.

Следует, например, приучать к полному вниманию и соблюдению тишины на уроках, не позволять разговоров, подсказок и т.п. Необходимо приучать школьников к самоконтролю, объясняя им, что класс во время урока - это общественное собрание, которое можно сравнивать с церковью, с театром, куда другие пришли помолиться, послушать, поучиться, а потому несправедливо и незаконно им в этом мешать.

Очень важным педагоги гимназии считали развитие детской самостоятельности и самопомощи. Следует поэтому внушать учащимся, что необходимо привыкать для себя все делать, по возможности, самому и лишь в необходимых случаях прибегать к чужой помощи, так как самостоятельность развивает энергию, находчивость, умение приспособиться к трудным обстоятельствам жизни, а постоянное обращение к чужой помощи делает вялым, неспособным найтись в различных обстоятельствах, беспомощным, слабым.

Самым простым и естественным средством гражданского воспитания учащихся в стенах гимназии им. И. и А. Медведниковых считались школьные дежурства. Дежурить должны были все ученики без исключения, по пять человек ежедневно. В обязанности дежурных входили уборка классов, наблюдение за порядком в классе, подготовка к урокам (подбор географических карт, глобусов, учебных тетрадей, книг и т.д.).

Таким образом, признавая одной из самых важных целей гражданского воспитания - воспитание в человеке нравственных идеалов общества, можно отметить, что созданные в начале XX века в России представителями торговли и промышленности частные школы имели своей главной задачей - становление гражданина через утверждение в нем нравственных устоев и привычек. Развитие в детях любви к школе, своим близким, к своей стране, воспитание доверия к ней и ее требованиям, развития уважения к труду и понимания глубокого значения труда в жизни человека, постоянное и неуклонное приучение к порядку, дисциплине, пониманию значения порядка в общественной жизни и уважение к закону, приучение к самопомощи и самостоятельности - вот основные задачи нравственного аспекта гражданского воспитания, которые ставились в этих школах.

В соответствии с Положением 1896 года в России на рубеже веков получил распространение особый вид средней школы, призванный удовлетворять потребности интеллектуальных слоев общества - коммерческие училища. В их организации представлялся простор общественной самостоятельности, а неподведомственность консервативному Министерству народного просвещения (эти училища подчинялись Министерству финансов, а затем Министерству торговли и промышленности) позволяла по-новому организовывать учебно-воспитательный процесс, вводить совместное обучение и другие новшества.

Это привлекало в коммерческие училища многих прогрессивных педагогов, лишенных возможности проводить творческую опытную работу в казенной школе. Нередко организаторы новой общеобразовательной школы открывали ее под вывеской коммерческого училища. Так были основаны Выборгское восьмиклассное коммерческое училище и аналогичное в Лесном, экспериментальная школа Петербургской педагогической академии, официально именовавшаяся коммерческим училищем А.П. Нечаева и др. (167; с.117).

Проблема гражданского воспитания в коммерческих училищах являлась одной из ключевых. Особое внимание уделялось применению и разработке основных принципов гражданского становления личности ребенка, в частности, идеализма. В практике данных учебных заведений отсутствовали наказания, культивировались доверие к личности учащегося со стороны преподавателя, дружеская атмосфера сотрудничества между педагогами и воспитанниками. На эти явления обращали внимание современники, например А.Ф. Гартвиг: "Коммерческие училища, учрежденные в ведомстве Министерства финансов, как новый тип учебных заведений, с атмосферой более свежей, более общественной, обратили особое вни-

мание на необходимость коренного изменения отношения к учащимся, на выработку отношений, построенных на доверии, благодаря которому только и возможно будет воспитание в них той прямоты характера, какая необходима одинаково и для человека вообще и для торговца в частности. Не забудем, что идеализм есть один из тех устоев жизни народа, которые составляют его истинное достоинство и создают его мощь и благополучие” (54; с.15).

Человек практической деятельности, каким по преимуществу является представитель торговли, должен обладать помимо знаний и честности еще и значительной долей энергии и настойчивости, умением приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям рынка, способностью быстро и самостоятельно переводить мысль в дело. По мнению А.Ф. Гартвига, “способность к творческой деятельности вовсе не есть привилегия людей искусства; наша жизнь, все окружающее, до известной степени, есть также продукт творчества, а торговая деятельность, требующая предприимчивости, может быть, более, чем какая либо другая, должна быть творческой” (54; с.16).

В деле развития творческой самодеятельности центр работы должен передвигаться постепенно из класса на внеклассное время, на домашние или лабораторные занятия, под умелым руководством преподавателя.

В коммерческих училищах у каждого ученика имеется свободное время, которое он посвящает своим увлечениям. С этой точки зрения важны факультативные предметы, по выбору самих воспитанников, а также так называемые групповые занятия, во время которых ученикам предоставляется возможность развивать свои интересы и склонности.

В работе коммерческих училищ большое значение придавалось развитию сотрудничества как в среде учащихся, так и преподавателей с учениками. “Мы должны употребить все усилия, чтобы воспитать в учениках привычку к сотрудничеству, умение видеть в себе не только самодовлеющую личность, но члена общества, члена великого целого, называемого народом, человечеством; привычку не только чутко прислушиваться к общественным и народным нуждам, но и умение совместно трудиться для осуществления великих культурных задач, ибо только совместные усилия многих лиц, совместная работа всех слоев общества и может создать что-либо великое” (54; с.22).

Основными средствами приучения к сотрудничеству в коммерческих училищах были следующие: общие игры, общие прогулки и экскурсии, занятия, в том числе досуговые, - все это приучало ограничивать свои интересы в интересах товарищей, приспосабливать свои действия к действиям целого, подчиняться порядку, необходимому в общем деле.

Проведение учащимися совместно с преподавателями научных конференций, литературно-музыкальных вечеров, занятий хора и оркестра, кружков чтения или взаимопомощи - все это маленькие, но очень важные в воспитательном отношении виды сотрудничества, которые, будучи практикуемы в течение целого ряда лет, призывались оставить прочный след в психологической организации учащихся.

Таким образом, созданные в России, в исследуемый период, коммерческие училища внесли большой и неоценимый вклад в создание опыта гражданского воспитания юношества. основополагающими принципами, на которых строилась практика социально-гражданского воспитания, являлись идеализм учащихся, развитие творческой самодеятельности и сотрудничества педагогов и школьников.

В начале XX в. в России было создано несколько учебных заведений, перенесших на русскую почву идеи и опыт зарубежных “новых школ”. Школа Е.С. Левицкой в Царском Селе, организованная в 1900 г. по образу английской Бидэльской школы, гимназия Е.Д. Петровой в Новочеркасске, гимназия О.Н. Яковлевой в Голицыно под Москвой (1910) были дорогими аристократическими школами-интернатами, осуществлявшими совместное обучение, трудовую подготовку, ученическое самоуправление и другие приемы и средства гражданского воспитания молодежи (167; с.117).

Педагоги-современники отмечали, что “по сравнению с обычными средними школами “новые” школы являются громадным шагом вперед” и “с педагогической точки зрения во многом организованы разумно...” (167; с.117).

Педагоги и руководители этих школ проводили большую работу по формированию будущих граждан общества. В ее основе лежала выработка положительных качеств личности ребенка: послушание, твердость характера, жизнелюбие. Большое внимание уделялось средствам, с помощью которых можно было добиваться определенных результатов своей работы. Это активное сотрудничество педагогов со школьниками, творческая самостоятельность.

Е.С. Левицкая, прежде чем основать школу, долго жила в Англии и хорошо изучила педагогические традиции и содержание образовательной деятельности Бидзельской школы. Это помогло ей основать свою школу в Царском Селе под Петербургом на идеях гражданского воспитания личности ребенка, становления его воли и в целом характера: "Школа должна гармонически действовать на все стороны духовного и физического существа вверенного ей ребенка; школа обязана стремиться к тому, чтобы дать жизни и обществу полного человека, который мог войти в созвучие с разными сторонами цивилизации и культуры" (237; с.12).

Центром воспитательного дела Е.С. Левицкая считала укрепление детской воли и ее развитие в общественно значимом направлении, как способности ученика владеть своими желаниями и соотносить эти желания с требованиями внешней среды, общественной жизни. "Это есть центр дела, т.к. без такого минимального самообладания человек вообще непереносим в живой среде, обществе, и этот минимум должен быть у каждого". (237; с.14).

Воспитание волевого характера сопрягалось, по замыслу Е.С. Левицкой, с формированием законопослушного человека и гражданина, основное предназначение которого - мирная культурная работа по исправлению недостатков общества.

Достижение поставленных задач основывалось на принципе идеализма - на вере педагогов в нравственные, природные качества личности ребенка, а также на развитии активного сотрудничества педагогов и учащихся, на детской самостоятельности.

Педагоги школы считали, что необходимо "вникать в детскую природу, любить, понимать, беречь все, что в ней просто, но живо и радостно: давать здоровую и достаточную пищу деятельному детскому уму, беречь и развивать физическую бодрость и силу - и в то же время поступать так, чтобы дети сами признавали за учителями право очень строго относиться ко всякому их недоброму, скрытому поступку, к хитрости, лени, лжи" (237; с.19).

Условия интерната во многом способствовали поддержанию и развитию того детского, в основном не испорченного внутреннего мира школьников, с которым они приходили из семьи. "Видя вокруг себя справедливость, искренность и деятельность, дети легко втягиваются в нравственный строй жизни школы. Когда кругом нет лжи, злобы, лени - у них невольно вырабатываются известные требования по отношению к себе и к товарищам, и сам собой создается тот внутренний дух школы, который постепенно вырабатывает благородство, чувство разумной обязательности, любовь к труду" (237; с.19).

Руководство и педагоги школы целенаправленно утверждали на практике идею уважения личности ребенка. Она реализовалась во множестве мелочей школьной жизни, что постепенно складывалось в целостную систему отношений между взрослыми и детьми. Так, педагоги избегали делать замечания старшим школьникам в присутствии младших; любой выговор, всякое внушение делались наедине; наказание ученика заканчивалось в момент его прекращения без всевозможных последствий в виде пренебрежительного отношения и т.д. Самостоятельность в школе Е.С. Левицкой была представлена самыми различными видами.

Во-первых, ребенок сразу же становился в несколько суровое положение, попадая в школу: с первых шагов в школе он приучался все делать сам для себя. Он сам следил за своими вещами, содержал их в порядке, сам убирал свою постель. В старших классах он дежурил в учебном кабинете и у школьного телефона, назначался старшим по спальне. Активно внедрялись идеи самоуправления, когда дети самостоятельно решали различные вопросы школьной жизни. Например, для хранения денег, которые давали школьникам родители, учащиеся выбирали казначея. Расходование же денег находилось под контролем директора школы (237; с.21).

Высшим проявлением самодеятельности в школе Е.С. Левицкой было создание клубов общения по интересам. Таких клубов было два - для старшего и среднего возрастов. В них учащиеся самостоятельно выработали правила поведения, занимались чтением, играми, разговаривали, устраивали различные дискуссии на темы школьной жизни. Воспитатели участвовали в работе клубов только по приглашению детей.

Заботясь о развитии творческой самодеятельности школьников, педагоги регулярно проводили различные "вечеринки" - внеклассные воспитательные мероприятия, на которых дети играли, читали вслух, пели, танцевали.

Таким образом, система воспитания, разработанная Е.С. Левицкой на основе английского опыта, является важной для разработки проблемы гражданского воспитания. Автор школы учла наиболее прогрессивные методы и приемы гражданского воспитания, в числе которых идеализм, активное сотрудничество, самодеятельность школьников.

Однако можно констатировать, что все умения и навыки, получаемые учащимися в школе, были выработаны в искусственной среде, т.е. в условиях интерната и оторванности от реальной жизни. А для правильного гражданского воспитания социум, та среда, в которой живут дети, ее влияние является неотъемлемым, важнейшим фактором. В первую очередь, среда - вот что должно воспитывать.

Горячий отклик в сердцах демократической общественности в России нашел прозвучавший на учительских съездах 1905-1907 гг. призыв к организации новых, "вольных" школ, которые могли бы стать образцом для реформируемой школы. Такие школы стали создаваться группами учителей, родителей, местной интеллигенции в Москве, Самаре и многих других городах, в пригородных поселках и даже в сельской местности. Применительно к изучаемой проблеме данные учебные заведения служили образцом человеческой солидарности и сотрудничества. Творческая деятельность, инициатива, активное участие в коллективной работе всех участников педагогического процесса - преподавателей, учащихся и их родителей, - являлись наиболее ценным в формировании активной творческой позиции будущего гражданина.

В Петербурге членами Союза деятелей средней школы уже в начале 1906 г. было создано несколько таких учебных заведений: "Курсы Родительского союза средней школы", ставшие затем мужской гимназией С.А. Столбцова; вечерние курсы при гимназии М.Н. Стоюниной; Преображенская и Василеостровская новые школы (женские гимназии Ю.С. Ивановой и М.Д. Могилянкой); мужская гимназия Л.Д. Лентовской, в которых работали уволенные за участие в политической забастовке и сочувствовавшие борьбе учащихся педагоги и учились многие изгнанные из казенных школ старшеклассники.

Все эти учебные заведения были организованы на товарищеских началах. К участию в управлении школой привлекались учащиеся и их родители. Ученикам предоставлялась возможность организации различных клубов, комиссий, выбора старост, введения ученического самоуправления.

В 1905-1907 гг. новые учебные заведения были созданы и в Москве. Среди них выделялась группа школ с совместным обучением: гимназии Е.А. Кирпичниковой и Е.А. Репман, новая школа М.Х. Свентицкой, детское училище Е.П. Залесской.

Учебным заведением нового типа стала гимназия М.А. Чеховой, основанная в 1912 г. В основу ее деятельности была положена трудовая подготовка школьников, которая проводилась в обучении, в клубной работе, в организации самообслуживания и производительного труда учащихся дома и в школе в специально устроенных мастерских (237; с.117).

Под влиянием выступлений учащихся в 1905-1907 гг., требовавших непосредственного участия в делах школы, "вольные" школы шли навстречу их стремлениям и предоставляли ученикам большие права, привлекая их к работе педагогического совета.

Педагоги Преображенской школы, предоставив ученикам свободу организаций и право участия в заседаниях педагогического совета, хотели, чтобы деятельность ученической организации не ограничивалась только посещением этих заседаний, а выражалась "в поддержа-

нии течения всей школьной жизни”, “в образовании научных и, главным образом, художественных кружков”, 8-му классу разрешалось принимать участие во всех заседаниях предметных комиссий, а 6-7 классам - по особому разрешению.

Учащиеся таких “вольных” школ, как гимназии Лентовской и Столбцова, Преображенской и Василеостровской новых школ, уволенные или ушедшие из казенных учебных заведений, активно работали в своих школьных организациях, часто устраивали сходки для выбора старост, комиссий, обсуждений различных инцидентов. Они чувствовали себя полноправными участниками всей школьной работы (154; с.274).

В новых школах, строившихся обычным путем, понимание самоуправления несколько отличалось от “вольных” школ. Организаторы и педагоги Выборгского училища не хотели ничего навязывать ученикам и предлагать им уже готовые, не ими выработанные формы ученического самоуправления. Они считали, что самодеятельность и самоуправление учащихся могут стать могучим средством воспитания только в том случае, если взрослые не будут предвосхищать свободной детской инициативы, а дадут возможность естественно и постепенно возникнуть этим формам из потребностей школьной жизни. Школа должна лишь заботиться о том, чтобы создавать благоприятную почву для развития детской инициативы. Работа клуба, школьного научного общества, выделившихся из него кружков, выборы редакционных и других комиссий вызывали к жизни первые ученические организации. Позднее в школе возник институт старост, причем не сразу во всех классах, а лишь там, где этого пожелали ученики.

В 1910-1911 гг., в целях предоставления большей самостоятельности учащимся, было решено заменить в старших классах, начиная с 6-го, воспитательство кураторством. Педагогический совет детально обсудил вопрос о формах кураторства и о возможности избрания куратора детьми. Последний вопрос был решен отрицательно (154; с.275-276).

Новой формой общения с учащимися, выросшей из потребностей времени, стали в Выборгском училище совместные заседания педагогического комитета с учениками старших классов. С начала февральской революции “Объединенное собрание учащихся трех старших классов” стало функционировать в качестве постоянного органа ученического самоуправления. Из представителей ученических организаций избиралась комиссия, регулировавшая общую работу, которая позже была переименована в совет старост (154; с.276).

В гимназии Е.А. Кирпичниковой живой и сильной организацией учащихся были клубы. Но в 1916 г. у учащихся появилась мысль о расширении самоуправления. После того, как группа учеников гимназии с преподавателями прослушала в университете Шанявского лекцию П.Г. Виноградова об английских школах и ученическом самоуправлении в них, была создана общешкольная организация старших классов - парламент, представлявший собой собрание всех учеников и учениц, избран совет старшин (исполнительный орган) и ряд министров - народного просвещения, разумных развлечений, общественных работ, финансов. В школьный совет учащиеся не входили, но существовала совещательная комиссия, в составе которой было 12 учеников, 4 преподавателя и 4 родителя. Все решения педагогический совет принимал, учитывая мнения и пожелания учащихся (179; с.9-12).

Таким образом, прогрессивные педагоги очень положительно оценивали введение самоуправления учащихся в школьную жизнь. Такое важное средство гражданской подготовки, как самоуправление, становилось неотъемлемым фактором развития передовых школ начала XX в. При этом в большинстве случаев самоуправление не вводилось извне, а возникало естественно, исходя из необходимости и инициативы школьников.

Правильно поставленное самоуправление школьников, в целом самодеятельность, предполагали, в исследуемый период, активное включение детей не только в управление школой и распределение обязанностей, но и самое широкое вовлечение в клубную, кружковую работу.

Во многих передовых школах были предметные и художественные кружки. Так, в гимназии К.И. Мая функционировали технический, авиационный, фотографический кружки,

кружок любителей физики, химии, математики. В Красково - Малаховском учебном заведении действовали кружок художников, математический, естествоведческий, кружки любителей аквариума и комнатных растений, любителей сбора естественно - исторических коллекций, кружок для устройства школьного музея (125; с.9-10).

Литературные кружки многих школ выпускали рукописные или размноженные гектографическим способом литературно-художественные журналы, сборники, альманахи. Во всех школах нового типа большое распространение получили различные классные и общешкольные газеты и журналы, коллективные дневники, многие из которых дают яркое представление о жизни этих школ, о вопросах, волновавших в то время учеников об их интересах. Например, в женской гимназии М.Д. Могилянской в 5 классе у школьниц возникла мысль об издании литературного журнала. Это сплотило их, научило жертвовать своими личными интересами. В результате журнал велся в течение 2 лет (85; с.9). Школьная печать рассматривалась как важное средство сплочения учащихся в дружную, единую семью, приучения их жить общими интересами и в целом как необходимое средство воспитания будущего гражданина.

Развитие творческой самостоятельности учащихся, одного из центральных аспектов проблемы гражданского воспитания, занимало во внеклассной работе рассматриваемых школ главное место.

Введение элементов творчества в оформлении школьных учебных помещений и рекреаций преследовало не только цели наглядности, но и развитие художественного вкуса детей. Этому же способствовала и вся обстановка школы, из которой удалялись серость и казенщина. Многие из передовых школ нового типа не имели средств на богатое оборудование, но чистота, уют, цветущие растения в помещениях, рисунки детей, украшающие стены - все это должно было способствовать формированию этической культуры, развитию культуры быта учащихся.

Из-за недостатка места в учебных классах и непосильности для многих школ расходов на включение в обязательный курс таких предметов, как хоровое пение, музыка, хореография, эти занятия переносились на внеучебное время. Яркое, неизгладимое впечатление производили на детей праздники и спектакли. Многие школы рассматривали эти спектакли как важный вид внеклассных занятий учащихся, считая, что их главное значение в той совместной работе, которая велась в процессе подготовки к ним (85; с.19). Таким образом, в гимназии Кирпичниковой в 1907/8 уч. г. силами учащихся и преподавателей была поставлена "Спящая красавица", в следующем году - "Снегурочка", в 1910/11г. под руководством артиста МХАТа Лужского была осуществлена постановка спектакля "Горе от ума". Ученицы гимназии Чеховой ставили "Снежную королеву", "Золушку", трагедию Софокла "Антигона", "Чайку" Чехова (154; с.271).

Наряду с поощрением художественной самостоятельности учащихся, школы нового типа самое серьезное внимание уделяли приобщению детей к богатствам мировой музыкальной культуры, живописи, литературы путем организации лекций, бесед, экскурсий, посещения театров, музеев, выставок.

Внеклассной работой были охвачены практически все ученики. Почти во всех новых школах существовали так называемые клубы, представлявшие собой общешкольные объединения учащихся. Обычно раз в неделю, в особый клубный день, дети собирались в школе для самых разнообразных занятий: работали в столярной или переплетной мастерской, вышивали, занимались рисованием, пением, лепкой, декламировали, читали вслух. Очень часто эти занятия, особенно вначале, не имели определенной программы, но постепенно выделились группы детей, связанных общими интересами, создавались кружки.

Клубная работа многих школ также основывалась на принципе самоуправления. Учащиеся сами вырабатывали устав клуба, избирали театральную, "вечериночную" и другие комиссии, выбирали представителей в различные организации, состоявшие из педагогов, родителей и учеников.

Образовательные учреждения Курской губернии в к. XIX - начале XX в. в. не стояли в стороне от многогранного процесса социально - гражданского воспитания школьников.

Педагоги Курской учительской школы, существовавшей с 1900 по 1908 г., считали своей главной задачей развитие интересов и самостоятельности школьников. "Они желали по возможности поставить учениц на собственные ноги, чтобы по выходе из школы они могли двигаться вперед без посторонней помощи" (4; с.13).

В основе отношений лежало сотрудничество педагогов и учениц. "Все преподаватели стремились делать преподавание классным, т.е. таким, чтобы не отдельные ученики, а весь класс работал в течение учебных часов. Таким образом, центр тяжести занятий лежал не в подготовке уроков, а на занятиях в классе с учителем. Такое обучение приводило к усвоению пройденного, не говоря уже о том, что этот способ, по преимуществу, будит интерес учениц и вызывает их самостоятельность (4; с.12-18).

Обращает на себя внимание тот факт, что педагоги различных школ стремились развить в детях чувства сопереживания и солидарности. Так, например, ученицы Марининской женской гимназии во время русско-японской войны "выразили желание сделать пожертвования для облегчения страданий больных и раненых воинов. Педагогическим Советом было разрешено классным дамам принимать пожертвования школьниц по подписным листам и передавать их в Управление Обществу Красного Креста совместно с отчислением из жалования служащих гимназии" (218; с.147).

Большое внимание педагоги уделяли развитию связей школ со средой, из окружающей жизни черпали необходимые сведения в целях воспитания учащихся и подготовки их к будущей самостоятельной деятельности. В период революционных событий и социально-политической нестабильности педагоги тщательно отбирали полезные в воспитательном отношении темы экскурсий и посещений учениками различных культурных учреждений.

Так, например, педагогическим советом I мужской гимназии в 1915 году выделено 5 направлений экскурсионной работы: историко-археологическое, культурно - экономическое, естественно - историческое, геолого-географическое, физико-метеорологическое. Этой работой руководила особая экскурсионная комиссия, в состав которой входили также старшие гимназисты.

В рамках историко-археологического направления предполагалось посетить Курский кафедральный собор, Знаменский монастырь, дом бояр Ромодановских, местный археологический музей (для учащихся 2-7 кл.).

Культурно-экономическое направление - маслобойный завод, паровая мельница Курского товарищества (для 4 и 7кл.), кирпичный завод Ишунина (1-4кл.), дрожжевой и винокурный заводы. Кроме того, в рамках этого же направления в 1916 году состоялась экскурсия гимназистов по Уралу (2).

Естественно - историческое направление - образцовые питомники и пасеки, бактериологическая станция, ботанико-зоологическая экскурсия в природный лес (8).

Подобные экскурсии имели важное воспитательное значение: познакомили учащихся с основными экономическими предприятиями, культурными учреждениями, с их назначением и содержанием деятельности, воспитывали в школьниках любовь к прошлому своего города, историческому наследию. Все это являлось необходимым фундаментом будущей гражданской жизни учащихся.

Ярким проявлением человеческой солидарности и гражданской ответственности учащихся являлась работа ученических трудовых дружин. Трудовые дружины школьников работали в летнее внеучебное время в 1915-1917 гг., в различных уездах Курской губернии: в д. Шелковка Обоянского уезда, в с. Клоква и д. Поповка Курского уезда и др. Гимназисты оказывали помощь отдельным семьям в уборке хлеба, выполняли другие сельскохозяйственные работы, занимались благоустройством населенных пунктов (3).

Большое внимание педагоги Курских учебных заведений уделяли творческой самостоятельности, эмоциональному и эстетическому развитию воспитанников. Например, в Мари-

инской женской гимназии на протяжении ряда лет традиционными были литературно - музыкальные утренники, носившие семейный характер. Активными участниками подобных мероприятий наряду со школьниками, учителями становились и родители. Особую роль играли попечители: они были непосредственными вдохновителями и организаторами утренников.

Программы праздников были самыми разнообразными: декламация стихов, игра на фортепиано, исполнение различных произведений хором и т.д. Например, одна из программ 1909 года содержала следующие номера:

Отделение I

1. Декламация ст. "Василий Шибанов" гр. А. Толстого ученицей VII кл.
2. Игра на рояли одной из сонет Бетховена ученицей VI кл.
3. Хор. Из оперы "Фауст".
4. Игра на скрипке ученицы VI кл.

Отделение II

1. Игра на рояли в 6-ть рук.
2. Чтение поэтической прессы преподавателем гимназии.
3. Игра на гитаре и мандолине.
4. Лекция преподавателя А. А. Танкова из истории гимназии.
5. Игра на рояли баронессы Е. К. Рауш-Фон - Траугенберг (218; с.89).

Эти внеклассные мероприятия имели огромное воспитательное значение. Они способствовали формированию у учащихся эмоциональных и эстетических основ становления гражданственности, развивали творческую самостоятельность школьников, их сотрудничество со взрослыми.

Библиография

Архивные источники

1. ГАКО. Новые программы и объяснительные к ним записки по русской и всеобщей истории в мужских гимназиях, утвержденные Министерством народного просвещения 13 июля 1913 г. Издал И. Русаневич. - О., 1913, - 52 с. - Ф. 185 Оп. 1 ед. хран. 435.
2. ГАКО. Об отсылке в Музей при императорском обществе ревнителей истории собранных в Курской мужской гимназии вещей в память 2-й Отечественной войны. - 10.I.1916 - 10.II.1916 г. - Ф. 185 Оп. 1 ед. хр. 507.
3. ГАКО. О возмещении расходов по организации трудовых дружин. - 23.08.1916 - 5.5 1917. - Ф. 185 Оп. 1 ед. хр. 496.
4. ГАКО. Отчет по женской учительской школе за 1901 - 1902 уч. гг. к 1 ноября 1902 г. - Курск, 1902. - 14 с.
5. ГАКО. Отчет по женской учительской школе за 1907 - 1908 уч. гг. - СПб., 1909. - 15 с.
6. ГАКО. Отчет по посылке рождественских (1915 г.) подарков курян своим полкам, находящимся на передовых позициях. - К., 1916. - 17 с.
7. ГАКО. Прошение о назначении пособия на уплату за правоучение. 14.02.1917-20.10.1919. - Ф.185. Оп.1 ед. хр. 520.
8. ГАКО. Рапорта учителей гимназии о проведенных экскурсиях в 1915-1916 г. г. 1 мужской гимназии. - Ф. 183. Оп. 1. Ед.хр. 61.
9. ГАКО. Уставы и переписка об организации общества "Братской помощи" пострадавшим воинам в нынешней войне. 17.09.1913 - 24.10.1916 г. г - Ф. 185. Оп. 1 ед. хр. 448.

Литература

10. Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики: Сборник научных трудов. Под ред. Э.Д. Днепровы и О. Е. Кошелевой. - М., 1986. - 230 с.
11. Аннин П.А. Свод главнейших законоположений и распоряжений о начальных народных училищах и учительских семинариях: в 3 Ч. -СПб., 1882. Ч. I - 256 с. Ч. II - 160 с. Ч. III - 166 с.
12. Архангельский А.С. Введение в историю русской литературы. Из лекций по истории русской литературы. - Пг., 1916. - 24 с.
13. Архангельский А.С. Заметки на программу по истории русской литературы и теории словесности, составленную Комиссией Ученого комитета. - СПб., 1906. - 117 с.
14. Баркова Н.Н. Нравственный идеал в русской педагогике (вт. пол. XIX - начале XX вв.) // Педагогика, 1998, № 2, с.70-75.
15. Башилов Б. История русского масонства. вып. 16, 17. - М., 1995. - 240с.
16. Беляев В.И. Теоретические основы педагогической концепции С.Т. Шацкого // Педагогика, 1998, № 6, с.76-83.
17. Беккер Р.Б. Есть ли право предмет общего образования? - СПб., 1909. - 104 с.
18. Бердяев Н.А. Философская истина и интеллигентская правда // Вехи. Сб. ст. о рус. интеллигенции. - М., 1990. - 211 с. - С. 1-23.
19. Берлин П. Воспитание граждан в Швейцарии // Вестник воспитания, 1912, № 6, с. 170-186.
20. Бим - Бад Б. М. Педагогические течения в начале XX века. Лекции по педагогической антропологии и философии образования. - М., 1994. - 112с.
21. Бине А. Современные идеи о детях. - М., 1910. - 216 с.
22. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. - М., 1961. - 696 с.
23. Бобров В.А. Заметки о преподавании истории в реальных училищах. - Ю., 1907. - 24 с.
24. Богуславский М.В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики (начало XX в.) // Педагогика, 1998, № 7, с.82 - 87.
25. Богуславский М.В. Русская школа графа Игнатьева // Учительская газета, 1993, №17, с.19.
26. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество // Вехи. Сб. о рус. интеллигенции. - М., 1990. - 211 с. - С. 23-70.
27. Булгаков С.Н. Философия хозяйства. - М., 1990. - 414 с.
28. Буслаева Л.П. Ученическое самоуправление в русской дореволюционной школе: Дис. канд. пед. наук. - Л., 1970. - 346 с.

29. Васильков П.Н. Самоуправление в школе (из личного опыта) // Русская школа, 1917, № 9-12, с.35-53.
30. Васильков П.Н. Ученические организации // Русская школа, 1917, № 2-4, 5-8, с. 67-72.
31. Ватник Н.С. Движение учащихся средних учебных заведений во время первой русской революции: (По материалам Московского учебного округа): Дис. канд. пед. наук. - М., 1985. - 224с.
32. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения. - М., 1987. - 400с.
33. Вахтеров В.П. Нравственное воспитание и начальная школа. - М., 1900 - 242 с.
34. Вахтеров В.П. Спорные вопросы образования. - М., 1907. - 61 с.
35. Велский А. Записки педагога. Общественная польза. - М., 1909. - 600с.
36. Вендровская Р.Б. Школьная реформа 1915 - 1916 гг. и преподавание истории // Преподавание истории в школе, 1915, № 4, с.22.
37. Вентцель К.Н. Дом свободного ребенка. - М., 1923. - 58 с.
38. Вентцель К.Н. Основные задачи нравственного воспитания. - М., 1897. - 47 с.
39. Верещагин Ю. Учебник истории русской словесности в связи с упражнениями в изложении мыслей и внеклассным чтением учащихся. - М., 1900. - Ч. I - 391 с., Ч. II - 639 с.
40. Веселов М.О. Учебные планы начальной и средней школы. - М., 1939 - 79 с.
41. Веселовский Ю. Трагедия детской души. - М., 1907. - 27 с.
42. Вессель Н.Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России // Сост. корр. АПН РСФСР, проф. В. Я. Струминский. - М., 1959. - с. 5-44.
43. Вехи // Сборник статей о русской интеллигенции (Репринтное издание 1909 г.) - М., 1990. - 210 с.
44. Влахопулов Б.А. Методика истории Яр. Кулжинского // Русская школа. 1916. № 10-11.
45. Волжанин Вл. История, как предмет начального обучения. - Пг., 1916. - 320 с.
46. Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе Яр. Кулжинского // Русская школа, 1916, № 10-11.
47. Гансберг Ф. Дитя и наука (К вопросу о реформе школы) // Русская школа, 1914, № 2, с. 133-148.
48. Гансберг Ф. Основные идеи современной педагогики // Русская школа, 1914, № 3, с. 112-119.
49. Гансберг Ф. Педагогика. Призыв к самостоятельности в преподавании. - Пг., 1916. - 192с.
50. Гансберг Ф. Творческая работа в школе. - М., 1913. - 83 с.
51. Гартвиг А.Ф. Как Россия стала свободной? - М., 1917. - 64 с.
52. Гартвиг А.Ф. К вопросу о преподавании истории в средних учебных заведениях. - М., - 891. - 51 с.
53. Гартвиг А.Ф. Новые педагогические течения в применении к преподаванию истории. - М., 1902. - 30 с.
54. Гартвиг А.Ф. Общественное воспитание в коммерческих училищах. - М., 1904. - 25 с.
55. Гартвиг А.Ф. Трудовая школа // Психология и дети, 1917, № 5, с. 153-160.
56. Гартвиг А.Ф. Школьная реформа снизу. - М., 1908. - 201 с.
57. Гершензон М. О. Творческое самосознание // Вехи. Сб. ст. о рус. интеллигенции. - М., 1990. - 211 с. - С. 70-93.
58. Герштенцвейг В. К. О патриотическом воспитании в кадетских корпусах. - СПб., 1911. - 43 с.
59. Голованов В.М. Проблема демократизации народного образования в Сибири в последней трети XIX - начале XX вв.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1979. - 16 с.
60. Гольцев В. Правоведение в начальной школе // Педагогический листок, 1895, № 2, с.47 - 50.
61. Гончаров И.Ф. Новая школа России: какой ей быть? // Воспитание школьников, 1997, № 1, с. 2-6.
62. Грибовский В. О желательной постановке преподавания законоведения в средней общеобразовательной школе // Русская школа, 1902, № 1, с. 175 - 179.
63. Гриневич В.С. Русская Демолоновская школа, статьи и заметки о школе Левицкой. - СПб., 1912. - 315 с.
64. Грос К. Душевная жизнь детей. - СПб., 1916. - 242 с.
65. Гуревич Я. К. По поводу юбилея женской гимназии М. Н. Стоюниной // Русская школа, 1906, № 11, с.50-51.

66. Гурлитт Л. О творческом воспитании. - М., 1911. - 56 с.
67. Гурлитт Л. Проблемы всеобщей единой школы. - СПб., 1914. - 133 с.
68. Данилюк А.Я. Понятие и понимание русской национальной школы // Педагогика, 1997, № 1, с.68 - 71.
69. Дауге А.Г. Искусство и творчество в воспитании. - М., 1911. - 200 с.
70. Двадцатилетие школы К.И. Мая. - СПб., 1882. - 53 л. с иллюстрациями.
71. Демолен Э. Новая школа. - М., 1898. - 62 с.
72. Демолен Э. Как воспитывать и устраивать наших детей. В пер. Н. С. Ланского. - СПб., 1895. - 60 с.
73. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений. - М., 1898, т. XII. - 567 с.
74. Дрейман П.М. Методика истории. - Р., 1915, - 26 с.
75. Дружинин Н.П. О преподавании основ гражданственности в новой начальной школе // Русская школа, 1907, № 9, с. 26 - 34.
76. Дьюи Дж. Школа и общество. - М., 1923. - 520 с.
77. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX в.: Историко-педагогический очерк. - М., 1987. - 150с.
78. Елисеев В. Программы и правила приготовительного и первых четырех классов реальных училищ. - СПб., 1911. - 184 с.
79. Елисеев В. Программы и правила всех классов мужских гимназий и прогимназий Министерства Народного Просвещения. - О., 1917. - 197 с.
80. Ельницкий К.В. Учебник законоведения. - СПб., 1907. - 168 с.
81. Ефимов Е. Два идеала гражданского воспитания // Вестник воспитания, 1915, № 1, с. 1-57.
82. Ефимов Е. Реформа средней школы и национальное воспитание // Вестник воспитания, 1916, № 2, с. 15-31.
83. Жуковский П. Заметки о преподавании и изучении истории. - Пг., 1913. - 26 с.
84. Желтов В. Токин В.П. Опыт методики элементарного курса русской истории. - М., 1913. - 23 с.
85. Женская гимназия М. Д. Могилянкой. 1912/1913 и 1913/1914 г. г. - Пг., 1914. - 28 с.
86. Журавлева Н.Н. Проблема воспитания общественно - активной личности в теоретическом наследии и практической деятельности революционных народников вт. пол. XIX в.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1985. - 16 с.
87. Жураковский Г.Е. Из истории просвещения в дореволюционной России. - М., 1978. - 160 с.
88. Занятия по родиноведению в начальной одноклассной сельской школе // Сост. А. Попов. - Ирк., 1911. - 44 с.
89. Зейдель Р. Цели воспитания // Русская школа, 1916, № 1, с. 100-117. № 2-3, с. 103-120.
90. Зерчанинов А.А. Проблема учебника истории литературы для средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1948. - 322 с.
91. Знаменский С. Средняя школа за последние годы. Ученические волнения 1905-1906 гг. и их значение. - СПб., 1909. - 294 с.
92. Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. - Вологда., 1922.- 246 с.
93. Зоргенфрей Г.Г. Вопросы современной школы // Вестник воспитания, 1907, № 8, с. 41 - 46.
94. Зоргенфрей Г.Г. Самоуправление в школах. - СПб., 1912. - 166 с.
95. Иванов К.А. Очерки по методике истории. - СПб., 1915. - 190 с.
96. Изгоев А.С. Об интеллигентской молодежи // Вехи. Сб. ст. о рус. интеллигенции. - М., 1990. - 211 с. - С. 97-125.
97. Ильин И. Воспитание гражданственности по Кершенштейнеру // Для народного учителя, 1913, № 10, с. 28 - 53.
98. Ильин Н.Н. О воспитании общественности в школе. - М., 1916. - 86 с.
99. История педагогики. Ч. II с. XVII в. до сер. XX в. // Под ред. А.И. Пискунова. - М., 1998. - 304 с.
100. История России. XIX - XX вв. Под ред. Шумилова М.М., Рябикина С.П. - СПб., 1997. - 606 с.

101. Калантарова С. Школьное самоуправление // Свободное воспитание, 1911-1912, №5, с. 68.
102. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки, теория образования. - Пг., 1915. - 434 с.
103. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. - М., 1982. - 704 с.
104. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. - Пг., 1915. - 746 с.
105. Каптерев П.Ф. Об общественно - нравственном развитии и воспитании детей. - М., 1908. - 38 с.
106. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. - СПб., 1905. - 138 с.
107. Карась Я. Школьное товарищество // Русская школа, 1897, № 4, с.17.
108. Кареев Н.И. Идеалы общего образования: (Фрагм. из одноим. кн. рус. историка и философа (1890-1931)) // Вестн. высш. шк., 1992, № 4/5/6, с. 81-92. - № 1 с. 81-86.
109. Кареев Н.И. Из курса методики преподавания истории. - СПб., 1916. - 37 с.
110. Кареев Н.И. Учебная книга древней истории. - СПб., 1912. - 310 с.
111. Катаев И.М. Новейшие течения в преподавании истории // Вестник воспитания, 1915, № 1-3.
112. К вопросу об общении учащихся с учащимися // Вестник воспитания, 1907, № 7, с. 193 - 203.
113. Кей Э. Искусство и народ // Вестник воспитания, 1908, № 3, с. 36-51.
114. Кей Э. Век ребенка. - СПб. 1905. - 295 с.
115. Кершенштейнер Г. Избранные сочинения. - М., 1915. - 322 с.
116. Кершенштейнер Г. О воспитании гражданственности. - Пг., 1917. - 30 с.
117. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации. - СПб., 1911. - 260 с.
118. Кершенштейнер Г. О характере и его воспитании. - СПб., 1913. - 88с.
119. Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка. - М., 1914. - 214 с.
120. Кершенштейнер Г. Трудовая школа. - М., 1910. - 16 с.
121. Клепатский П.Г. Русская история // Русская школа, 1916, № 9, с. 15-16.
122. Ключев И. Граф Игнатьев // Вестник воспитания, 1917, № 2, с. 56-99.
123. Клячкина Н.Л. Теория и практика "новых" школ в Западной Европе и России в к. XIX - начале XX вв.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1996. - 16 с.
124. Коропчевский Д. Подготовка к практической жизни в Англии // Педагогический листок, 1895, № 2, с. 47-50.
125. Красково - Малаховское среднее учебное заведение для детей обоего пола. - М., 1912.
126. Кролоницкий А.В. Опыт методики элементарного курса истории. - М., 1890. - 378 с.
127. Крохин В.П. К вопросу о постановке родинovedения в школе (Какая хрестоматия желательна для наших низших и средних учебных заведений) // Русская школа, 1902, № 12, с. 167.
128. Крупская Н.К. К вопросу о школьных судах // Свободное воспитание, 1910-1911, № 10, с. 44.
129. Кулжинский Я.С. Новости методики истории в 1913 г. // Русская школа, 1914, № 9-10, с. 1-10.
130. Книга по истории Вознесенского С. // Русская школа, 1914, № 9-10, с. 42-44.
131. Кузнецов М.Ф. О школьном преподавании истории. - В., 1901. - 10 с.
132. Куракин А.Т., Лийметс Х. Й, Новикова Л.И. Коллектив и личность школьника. Вып. I. Ч. I. - Т., 1981. - 80 с.
133. Курс русской истории (элементарный) // Сост. И. Белярминов. - Пг., 1915. - 158 с.
134. Курсы для пострадавших // Русская школа, 1906, № 2, с. 92.
135. Лай В.А. Экспериментальная дидактика. Пер. с нем. А. Нечаева. - СПб., 1910. - 460 с.
136. Лалаев М.С. Основы законоведения, как предмет общего образования. - СПб., 1889. - 20 с.
137. Лебедева Е. Задачи элементарного преподавания истории // Русская школа, 1914, № 12, с. 53-64.
138. Лебедева Е. Обзор исторического материала в хрестоматиях и учебниках для начальной школы // Русская школа, 1914, № 12, с.65-73.
139. Левитин С.А. Трудовая школа - школа будущего. - М., 1916. - 170 с.
140. Лейтензен Г. Детский труд и школа // Вестник воспитания, 1917, № 4-5, с. 200-217.
141. Леонтьева Н.Л. Памяти учителя // Образование, 1895, № 10 - с.27.

142. Леонтьева Н.Л. Педагогические взгляды В.Д. Сиповского // Русская школа, 1905, № 9, с. 74-82.
143. Лесгафт П.Ф. Собраний сочинений в 5 т. Т.3. - М., 1951. - 439 с.
144. Лозинский Е. Поворотный пункт в развитии современной педагогики // Образование, 1903, № 8, с. 2-20.
145. Макарова П.А. Начальная школа в период между двумя революциями 1905-1907 гг. и февральской революцией 1917 г.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1953. - 21 с.
146. Марковин Н.И. О задачах и способах преподавания истории. - СПб., 1901. - 23 с.
147. Материалы по реформе средней школы. - Пг., 1915. - 548 с.
148. Медведков А.П. История педагогики в культурно - историческом освещении. - Пг., 1917. - 340 с.
149. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике в 3 т. Пер. с нем. Н.Д. Виноградова. - М., 1909 - 1910. - Т. I - 659 с., Т. II - 710 с., Т. III - 266 с.
150. Менстров М.И. Уроки по истории педагогики. - Троицк, 1909. - 124с.
151. Меньшиков В.М. Российская школа в контексте европейского образования (историко-теоретический аспект). - Курск, 1999. - 125 с.
152. Минюкова С.А. Проблема принципов воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX - начала XX вв.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1999. - 20 с.
153. Миропольский С.Н. Школа и государство. Обязательность обучения в России (Исторический этюд). - СПб., 1910. - 258 с.
154. Михайлова М.В. Передовые школы нового типа, созданные общественной и частной инициативой в России в начале XX в.: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1966. - 311 с.
155. Монро П. История педагогики. - Пг. - К., 1911. В 2 ч. - Ч. I - 329 с., Ч. II - 372 с.
156. Моравский С. Опыт пропедевтического курса истории // Вестник воспитания, 1907, №2, с. 42-55.
157. Мусин - Пушкин А.А. К вопросу о реформе национальной средней школы. - СПб., 1904. - 14 с.
158. Мусин - Пушкин А.А. О необходимости национального направления нашей школы. - Пг., 1915. - 13 с.
159. Мусин - Пушкин А.А. Среднеобразовательная школа в России и ее значение. - Пг., 1915. - 163 с.
160. Натроп П. Социальная педагогика. - М., 1910. - 890 с.
161. Недачин В.П. Московская гимназия им И. и А. Медведниковых (1901 - 1904) в 2 ч. - М., 1904. - Ч. I - 344 с. Ч. II - 230 с.
162. Новый тип школы в России (Отгиск из журнала "Вестник воспитания"). - М., 1902. - 21 с.
163. Образцова О.Ю. Развитие ведущих идей зарубежной педагогики в русской педагогической журналистике к XIX - началу XX в.: Дис. ... канд. пед. наук. - Арх., 1996. - 187 с.
164. Олейнин Е.А. Школьная дисциплина и школьное самоуправление // Для народного учителя, 1915, №4, с. 2.
165. Опыт методики законоведения как предмета преподавания в средней школе А.Х. Гольмстена. - СПб., 1909. - 108 с.
166. Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861 - 1917). М., 1982. - 208 с.
167. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: к XIX - началу XX в. // Под ред. Э.Д. Днепров. - М., 1991. - 446 с.
168. Паульсен Ф. Педагогика. - М., 1913. - 306 с.
169. Петербургская женская гимназия М.Н. Стоюниной. - М., 1906. - 96с.
170. Петрова Е.Д. Бидельская школа // Русская школа, 1917, № 5-8, с. 36-54.
171. Пискун К. Начальный курс родиноведения в методической разработке (г. Глухов и Глуховской уезд). - К., 1912. - 75 с.
172. Плестед Л. Ручной труд и его место в воспитании раннего детства. - М., 1915. - 330 с.
173. Плеханов А.В. Проблема воспитания нового человека в педагогическом наследии русских революционных демократов: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. - М., 1985. - 45 с.
174. Поляков С.Н. К вопросу о реформе средней школы. - Т., 1916. - 100с.
175. Правительственные распоряжения // Журнал Министерства народного просвещения, 1905, июль - август, с. 56.

176. Правительственные распоряжения // Журнал Министерства народного просвещения, 1912, № 7, с. 62.
177. Привлечение учащихся к упорядочению школьной жизни // Вестник воспитания, 1909, № 9, с. 146 - 147.
178. Программа законоведения для мужских гимназий и реальных училищ, утвержденная г. Министром народного просвещения 17.06.1906 г.
179. Программа средних учебных заведений с совместным обучением детей обоего пола с правами для учащихся Е. А. Кирпичниковой. - М., 1910.
180. Программы и объяснительные записки по русской и всеобщей истории в мужских гимназиях. - К., 1913. - 54 с.
181. Программы преподавания учебных предметов в мужских гимназиях Министерства народного просвещения. Вып. I. - К., 1907. - 40 с.
182. Резолюции съезда директоров народных училищ в декабре 1916 г. // Вестник воспитания, 1917, № 2.
183. Рождественская Р. Л. Патриотическое воспитание подрастающего поколения в истории отечественной педагогики (XI-XX вв.): Дис. ... канд. пед. наук. - Б., 1997. - 208 с.
184. Розанов В.В. Собрание сочинений. - М., 1994. - 540 с.
185. Розанов В.В. Сумерки просвещения / Сост. В. Н. Щербаков. - М., 1990. - 624с.
186. Роков Г. Война и культурные задачи // Вестник воспитания, 1914, № 6, с. 1-26.
187. Роков Г. Воспитательные плоды освободительного движения // Русская школа, 1906, № 5.
188. Роков Г. Из жизни средней школы // Вестник воспитания, 1914, № 6, с. 86-104.
189. Роков Г. Из жизни средней школы // Вестник воспитания, 1914, № 9, с. 76-98.
190. Роков Г. К психологии школьного класса. - М., 1903, с. 25.
191. Роков Г. Общественное воспитание в средней школе // Вестник воспитания, 1907, № 1, с.20 - 45.
192. Роков Г. Смена министра народного просвещения // Вестник воспитания, 1917, № 1, с.33-46.
193. Роков Г. Учение и поведение современной школьной молодежи // Вестник воспитания, 1907, № 3, с. 28-56.
194. Роков Г. Школьное товарищество и его роль как фактора воспитания // Вестник воспитания, 1901, №1, с. 116.
195. Роков Г. Школьные волнения 1905 (Хроника) // Вестник воспитания, 1905, № 9, с.105 - 149.
196. Российская педагогическая энциклопедия. - М., 1993. - Т. 1. - с. 224-225.
197. Рубинштейн М.М. Война и идеал воспитания // Вестник воспитания, 1916, № 3, с. 32-72.
198. Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. - М., 1916. - 268 с.
199. Рубинштейн М.М. Кризис семьи, как органа воспитания. М., 1915. - 51 с.
200. Рубинштейн М.М. Общественное или семейное воспитание. - М., 1915. - 40 с.
201. Руководство к родиноведению // Сост. по Фигнеру И. Белов. - СПб., 1874. - 154 с.
202. Румянцев Н.Е. Борьба за обновление школы. - СПб., 1913. - 56 с.
203. Румянцев Н.Е. Социально - гражданское воспитание с психологической точки зрения // Вестник воспитания, 1916, № 7 - с. 2-43; № 8 - с. 1-39.
204. Румянцев Н.Е. Хроника // Вестник воспитания, 1917, № 6-7.
205. Русова С. Влияние окружающей среды в деле воспитания // Вестник воспитания, 1915, № 3, с. 162-177.
206. Самоубийства среди учащихся русской школы // Вестник воспитания, 1906, № 5, с. 8-89.
207. Свентицкая М.Х. Устав общества средне - учебного заведения, учрежденного М.Х. Свентицкой. - М., 1915. - 13 с.
208. Седов Л. Динамические факторы в воспитании // Вестник воспитания, 1907, № 4, с. 23-66.
209. Синицкий Е. Преподавание законоведения и развитие правосознания // Вестник воспитания, 1909, № 7, с. 153 - 199.
210. Синицкий С.И. Структура и взаимосвязи курсов отечественной и всеобщей истории в русской общеобразовательной школе: Автореф. ... канд. пед. наук. - Л., 1968. - 21 с.

211. Солодовников А.Д. Законоведение. Ч. I - М., 1897. - 218 с.
212. Соколов П.А. История педагогических систем. - СПб., 1913. - 614 с.
213. Соколов П.А. Педагогическая психология. - СПб., 1910. - 314 с.
214. Спасская К. О самоуправлении учащихся в школе // Психология и дети, 1917, № 5, с. 78 - 85.
215. Строев В. Учебник русской истории для младших классов // Русская школа, 1916, № 9, с. 14-15.
216. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. - М., 1991. - 240с.
217. Студеникин М.П. Активные методы обучения истории в русской школе начала XX в. // Преподавание истории в школе, 1994, № 2, с. 41-44.
218. Танков А.А. Исторический очерк Курской Мариинской женской гимназии. 1861 - 1911 г. - К., 1911. - 184 с.
219. Толстой Л.Н. Избранные философские произведения. - М., 1992. - 528 с.
220. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. - М., 1953. - 441 с.
221. Толстой Л.Н. Сборник статей: Пособие для учителя. - М., 1955. - 472с.
222. Томашевич В.А. Учебник законоведения для гимназий и реальных училищ. - СПб., 1905. - 44 с.
223. Торнау Н.Н. Как пишутся у нас учебники по отечествоведению и как их рецензируют. - СПб., 1912. - 40 с.
224. Учебник законоведения для гимназий, реальных и химико - технических училищ // Сост. В.Я. Крюковский, Н.Н. Товстолес. Вып. I и II. - Вильна, 1906. - 258 с.
225. Ферстер Ф.В. Свобода воли и нравственная ответственность. - М., 1905. - 57 с.
226. Ферстер Ф.В. Школа и характер. - М., 1910. - 158 с.
227. Филонов А. История русской словесности // Учебное пособие для средних учебных заведений. - СПб., 1903. - 864 с.
228. Филонов Г.Н. Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития // Педагогика, 1999, № 8, с. 45-51.
229. Франк С.Л. Этика нигилизма // Вехи. Сб. о рус. интеллигенции. - М., 1990. - 211 с. - С. 175-210.
230. Фукс А.Н. Школьные учебники по русской истории в конце XIX - начале XX в. // Советская педагогика, 1982, №6, с.96-100.
231. Холл Ст. Социальные инстинкты у детей и учреждения для их развития. - СПб., 1913. - 40 с.
232. Христианович П.И. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни. - М., 1894. - 84 с.
233. Хроника // Вестник воспитания, 1905, № 9, с. 95-125.
234. Хроника // Вестник воспитания, 1914, № 7.
235. Циглер Т. Очерк общей педагогики. - СПб., 1903. -350 с.
236. Чижов Н.Е. О преподавании законоведения в средних учебных заведениях // ЖМНП, 1906, октябрь, с. 43.
237. Школа Левицкой в Царском Селе. - СПб., 1902 - 36 с.
238. Школа Левицкой Елены Сергеевны (1900-1911) - СПб., 1914. - 72 с.
239. Шаррельман Г. Трудовая школа. - М., 1918. - 130с.
240. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2 т. - М., 1980. - Т. 1 - 304 с.
241. Шмидт О. Товарищество в школе // Педагогический листок, 1908, №1, с. 111.
242. Эртли Э. Народная школа и трудовое начало. СПб., 1914. - 81 с.
243. Яковенко В. Воспитание по Гурлитту // Вестник воспитания, 1907, № 5, 51-78.
244. Ярош К.Н. Современные задачи нравственного воспитания. - Х., 1893. - 163 с.
245. Янжул Е.И. Американская школа. - СПб., 1901. - 350 с.
246. Янжул Е.И. Ручной труд в американской школе. - М., 1900. - 83 с.
247. Ясинский М.Н., Демченко Г.В. Отчет о преподавании законоведения в гимназиях и реальных училищах г. Киева. - К., 1909. - 10 с.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Социально-исторические и идейные предпосылки постановки и решения проблемы гражданского воспитания в русской педагогике в конце XIX - начале XX веков	4
1.1. Общественно-политические и экономические условия актуализации задачи гражданского воспитания подрастающего поколения в русской педагогической мысли конца XIX - начала XX вв.	4
1.2. Идеи “новой” педагогики как фактор развития взглядов на гражданское воспитание в России на рубеже веков	14
Глава 2. Научно-методические аспекты гражданского воспитания учащихся в России конца XIX - начала XX вв.	25
2.1. Формирование теоретических основ гражданского воспитания в русской педагогической литературе конца XIX - начала XX вв.	25
2.2. Роль обществоведческих и гуманитарных учебных предметов в формировании гражданских качеств школьников	35
2.3. Педагогический опыт воспитания гражданственности учащейся молодежи в отдельных учебных заведениях в исследуемый период	45
Библиография	57

Беленцов С.И.

Социально-гражданское воспитание в России в конце XIX - начале XX веков

Сдано в набор 17.07.2002 г. Подписано в печать 22.07.2002 г.

Формат 60x84 1/16. Бумага Айсберг. Объем 4,0 усл. печ. л.

Гарнитура Таймс.

Тираж 300 экз. Заказ № 95.

Отпечатано в МУ “Издательский центр “ЮМЭКС”,

305000, г. Курск, ул. Володарского, 44а

Лицензия: ПД № 01068 от 18.05.2001 г.