

Научно-исследовательская деятельность УЧИТЕЛЕЙ В РОССИИ В НАЧАЛЕ XX В.

Е.А.СЛЕПЕНКОВА

Развитие системы народного просвещения в России во второй половине XIX в. поставило власть и общество перед необходимостью решать проблему все возрастающей потребности в учителях средней школы. В результате были открыты государственные специальные высшие учебные заведения: Петербургский и Нежинский историко-филологические институты, Петербургский женский педагогический институт. В начале XX в. активное участие в подготовке учителей для мужских и женских гимназий приняли и некоторые негосударственные вузы: Педагогический институт им. П.Г.Шелапутина в Москве (позднее преобразованный в государственный вуз), высшие женские курсы в университетских городах (Петербурге, Москве, Казани, Киеве, Харькове, Новочеркасске, Томске), Петербургская вольная школа П.Ф.Лесгафта, Психоневрологический институт и Педагогическая академия в Петербурге и ряд других.

Психолого-педагогическая подготовка учителей народной школы в учительских институтах, семинариях и школах в этот период проводилась на достаточно высоком уровне и включала в себя продолжительный курс педагогики с элементами психологии, ознакомление с частными методиками и педагогическую практику. Что же касается университетов, то, как известно, только в 1905 г. Министерство народного просвещения, после весьма оживленной дискуссии в печати, приняло циркуляр о введении курсов педагогики лишь в тех университетах, где "имеются

подготовленные преподаватели". В 1914 г. вступил в силу закон, согласно которому все выпускники этих учебных заведений, желающие стать учителями, были обязаны сдавать экзамены по психологии, педагогике, логике и методике [1, с. 90-91].

В конце XIX - начале XX в. ведущей тенденцией развития отечественной педагогической науки стала дифференциация педагогического знания. В этот период начинают интенсивно оформляться как относительно самостоятельные отрасли теория воспитания и теория обучения, история педагогики, дефектология, дошкольная и профессионально-техническая педагогика, теория физического воспитания, бурно развиваются частные методики. Одновременно идут и интенсивные интеграционные процессы: педагогика получает дополнительный мощный импульс для себя от развивающейся общей, возрастной и педагогической психологии; обращение к знаниям в области медицины стимулирует развитие школьной гигиены; заимствование методов психологического исследования приводит к образованию самостоятельного направления — экспериментальной педагогики.

В это время в трудах и научных дискуссиях педагогов и психологов определяется соотношение педагогической теории и практики, разделяются предметы психологии и педагогики, уточняется категориальный аппарат последней [2]. Идет активный поиск методологических основ педагогической науки на основе чрезвычайно широкого философского и концептуального плюрализма этой эпохи. Исследования проводятся в самых разных на-

правлениях: синтетически-антропологическом, естественном, социологическом, философско-неоруссисгском, опытническом, религиозном провиденциалистском, тоталитарно-марксистском [3] и др. При наличии такой богатой палитры педагогических идей на рубеже XIX и XX вв. естественным выглядит динамичное развитие отечественной педагогической науки. Весьма различающиеся позиции взаимно обогащали и дополняли друг друга. Однако единого центра, координирующего научно-исследовательскую деятельность в области педагогики, в это время еще не было. В качестве инициаторов соответствующих обсуждений и исследований выступали научно-педагогические общества. Особо в этом отношении следует отметить Педагогический музей Главного управления военно-учебных заведений, возникшее на его базе Общество экспериментальной педагогики в Петербурге и Педагогическое общество при Московском университете.

Роль своеобразных временных центров научно-педагогической мысли в начале XX в. успешно выполняли многочисленные педагогические и психологические съезды, например, по педагогической психологии (1906 и 1909 гг.) и экспериментальной педагогике (1910, 1911, 1916 гг.). Возникнув на волне мощного общественного движения 1890-х гг. как средство профессиональной консолидации, они нередко становились трибуной научных дискуссий. Изданные материалы съездов оказали большое стимулирующее воздействие на развитие научно-педагогических идей. Особое значение имел Второй съезд по педагогической психологии, организованный при активном участии ученых Психоневрологического института в 1908 г., в числе обсуждаемых проблем пристальное внимание уделено было разработке научных основ преподавания педагогики и психологии как учебных дисциплин [4].

Ареной для научно-педагогических дискуссий была также и обширная педагогическая периодика. Число педагогических журналов в России к 1916 г. достигало более 300. Знакомство с лучшими из них, например, с такими, как "Русская школа", "Вестник воспитания", "Воспитание и обучение", "Педагогический сборник", приводит к выводу, что публиковавшиеся в них авторы пристально следили за развитием педагогических идей и состоянием образования как в России, так и за рубежом: систематически информировали читателей о новациях западного реформаторского педагогического движения и отечественной экспериментальной педагогики и психологии, давали подробные критические отзывы о новых научных книгах и методиках, изданиях детской литературы, обобщали передовой педагогический опыт. Редакторы стремились привлекать к сотрудничеству ведущих ученых.

В эти годы издается множество научных работ как зарубежных, так и отечественных авторов: В.М.Бехтерева, В.П.Вахтерова, П.Ф.Лесгафта, А.П.Нечаева, П.Ф.Каптерева, И.А.Сикорского, А.Лая, Э.Меймана и др. Идеи научной педагогики интенсивно отражаются в учебной и учебно-методической литературе и тем самым оказывают корректирующее воздействие на профессиональную деятельность педагогов-практиков.

Появляются специальные учебники по педагогике М.И.Демкова, К.В.Ельницкого, П.В.Евстафьева, С.И.Митропольского, М.А.Олесницкого, П.Д.Юркевича и др. Разумеется, это был лишь первый опыт оформления отечественной педагогики как учебной дисциплины, и лишь только намечался постепенный переход от рецептурного изложения учебного материала к теоретическому [5, с. 378—380].

В итоге, отметим, преподаватели педагогических учебных заведений в начале XX в. обладали уже достаточно обширной научной и учебно-методической литературой, на которую теперь можно было опереться в обучении, в частности, при организации научно-исследовательской рабо-

ты со студентами. Безусловно, преподаватели педагогики в то время были во многом первопроходцами, и в этих условиях роль неофициального координирующего центра развития педагогики как науки и учебной дисциплины оказались в силах взять на себя Педагогическая академия и Психоневрологический институт в Петербурге.

По уставу Педагогическая академия была предназначена для того, чтобы "давать специальное образование лицам, желающим посвятить себя педагогической деятельности". Ее слушателями в большинстве своем были учителя с высшим университетским образованием. С ними проводились специальные занятия по педагогике и психологии, русскому языку и словесности, математике и физике, истории и юридическим наукам, географии и "новым языкам". К преподаванию здесь были привлечены крупные ученые и педагоги: В.И.Вернадский, И.П.Павлов, М.М.Ковалевский, А.Ф.Лазурский, А.П.Нечаев, А.Н.Острогорский, Н.В.Сперанский и др.

Учебный процесс Академии отличался не только образовательной, но и ярко выраженной научно-исследовательской направленностью. В качестве основных методов обучения использовались практические занятия, посещение уроков известных преподавателей, проведение самостоятельных пробных уроков слушателей, научные демонстрации, чтение и разбор рефератов, психологические, биологические и гигиенические исследования. Кроме того, были организованы специальные занятия по организации школьных психологических исследований, где слушатели знакомились "с техникой школьных опытов и основными методами обработки полученного материала" [6].

Два раза в год устраивались итоговые конференции, на которых делались доклады о результатах научных исследований как преподавателей, так и слушателей, и происходил обмен мнениями по актуаль-

ным проблемам научных поисков. Выдающуюся роль в деятельности Педагогической академии сыграл А.П.Нечаев, которого современные исследователи по праву считают основоположником отечественной экспериментальной педагогики и психологии, а также педагогической психологии и педологии. Именно ему принадлежит заслуга в разработке методов экспериментального изучения учащихся, которыми он вооружал и слушателей Педагогической академии.

Психоневрологический институт академика В.М.Бехтерева также был создан как учебное и научно-исследовательское учреждение. В 1911 г. в нем обучалось более 3000 человек. Наряду с юристами и медиками здесь готовили учителей с хорошей психолого-педагогической подготовкой. Высокий уровень преподавания обеспечивался благодаря привлечению крупных ученых. В институте работали В.М.Бехтерев, И.А.Бодуэн де Куртене, Н.Е.Введенский, П.Ф.Каптерев, А.П.Нечаев и др.

По уставу, кроме высших курсов университетского типа, для решения научных задач были созданы научные отделы и ученые собрания. Для особо успешных студентов предусматривались также возможность получения научного послевузовского образования при институте и оплачиваемые заграничные научные командировки [7]. Научно-исследовательская деятельность в институте была связана с психологией, физиологией и медициной. Для развития научной педагогики большое значение имели исследования по педагогической психологии и дефектологии.

Архивные документы свидетельствуют о большом размахе исследований, которые вели как сотрудники института, так и студенты, в том числе и будущие педагоги, под руководством ведущих профессоров. В специальной "Записке о Психоневрологическом институте", адресованной товарищу министра народного просвещения, приводятся следующие факты: «Из послед-

него отчета за 1910 г. видно, что в ученых заседаниях Института за указанный год сделано 24 доклада, напечатано... около 250 научных исследований. С текущего года Институт издает свой журнал "Вестник Психоневрологического института", выходящий 5 книжками в год». Далее в документе говорится о том, что для проведения научных исследований института Министерством финансов построен Экспериментальный клинический институт по изучению алкоголизма. Кроме того, при институте открыты нервно-хирургическая и физико-терапевтическая клиники с поликлиниками, а также образцовая вспомогательная школа для неуспевающих учеников [8]. По сути, это была первая экспериментальная школа для детей с задержкой психического развития, где также проводились научные исследования.

Безусловно, деятельность таких научно-учебных комплексов, как Педагогическая академия и Психоневрологический институт, способствовала развитию педагогической науки и приобщала к научно-исследовательской деятельности педагогов-практиков и студентов — будущих педагогов. Подобных учреждений в России больше не было.

Рассмотрим, каким образом научная деятельность студентов — будущих педагогов была организована в других учебных заведениях различного типа. В классических университетах в рамках сложившихся традиций проводились научные семинары, курсовые и дипломные работы, действовали научные кружки. Университетский устав 1863 г. предусматривал выпускную научную работу, именуемую диссертацией. Выпускники, представившие ее, получали степень кандидата, а все прочие — звание действительного студента университета. Наиболее перспективных кандидатов оставляли в качестве стипендиатов для подготовки к званию приват-доцентов, а затем — профессорскому [9, с. 120, 172].

Научно-исследовательская деятельность всех студентов, в том числе и буду-

щих учителей, организовывалась по различным дисциплинам в соответствии со специализацией. Интересно отметить, что желающие стать учителями студенты университетов, осознавая дефицит психолого-педагогических знаний, иногда сами проявляли инициативу в этом направлении. Так, в одной из статей журнала "Вестник воспитания" за 1915 г. описывается успешная работа студенческого научно-педагогического кружка, созданного по инициативе группы студентов-естественников тремя годами ранее при Московском университете. Цель организации кружка студенты определяли так: "хотя бы в некоторой степени подготовить себя путем самообразования к будущей педагогической деятельности".

Через три года в кружке насчитывалось более 140 человек. В его работе принимали активное участие и некоторые преподаватели университета: профессора И.П.Павлов и Г.И.Челпанов, приват-доценты П.П.Блонский и М.М.Рубинштейн. Основной формой его работы было чтение и обсуждение научных докладов по психолого-педагогической проблематике. Большой интерес вызывали студенческие доклады, тематика которых была очень разнообразна: "Усталость и школа", "Внутреннее, его психологическое и педагогическое значение", "Эвристический метод преподавания в математике", "Об экспериментальной педагогике в институтах Нечаева и Россолимо", "О значении методики в педагогической практике" и др. Автор статьи обращал внимание и на большое воспитательное значение кружка, стимулировавшего самовоспитание и духовный рост студентов [10, с. 153—160].

Примеры привлечения студентов к написанию научно-исследовательских работ по педагогике мы можем встретить и в духовных семинариях России конца XIX в., когда они стали выполнять функции не только богословских, но и педагогических вузов. Поскольку многие семинаристы связывали свою дальнейшую жизнь с пре-

подавательской деятельностью, в ходе обучения они проявляли повышенный интерес к педагогике. С начала 1890-х гг. студенты церковно-практического отделения Казанской духовной семинарии нередко избирали педагогику в качестве своей научной специализации и ежегодно писали соответствующие курсовые работы. По результатам выпускного курсового сочинения присуждалась степень кандидата богословия.

Тематика работ многообразна. Некоторые отражают специфику конфессионального учебного заведения ("Женские училища духовного ведомства", "Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в прошлое царствование"), другие рассматривают собственно педагогические проблемы ("Наказание и награды как средства нравственного воспитания", "Песталоцци, его педагогические воззрения и деятельность"). Для лучших работ характерен глубокий интерес к поставленным педагогическим проблемам, авторы использовали новейшие работы по педагогике. Многие выпускники академии продолжили исследовательскую и научно-методическую разработку актуальных проблем педагогики [11, с. 149—152]. Это было характерно и для других духовных академий страны. Не случайно многие первые учебники по педагогике для учителей народной школы написаны выпускниками различных духовных академий (А.П.Мальцев, М.А.Олесницкий, П.Д.Юркевич и др.).

В немногочисленных государственных педагогических вузах научно-исследовательская деятельность студентов также была представлена чаще всего только письменными курсовыми работами (сочинениями) учебно-исследовательского уровня. Большим разнообразием отличалась такая работа в негосударственных высших учебных заведениях. Рассмотрим подробнее, каким образом была организована научно-исследовательская деятельность студентов в некоторых из них.

Значительного размаха достигла она на Московских высших женских курсах Герье. Преподаватели Московского университета приносили с собой на курсы методы и формы университетского образования. В учебных планах наряду с лекциями предусматривались и практические занятия ("семинариумы", как их тогда называли). В ходе подготовки к ним слушательницы изучали первоисточники, готовили рефераты, доклады. Некоторые семинариумы превращались в серьезные научные школы.

Особое значение придавалось подготовке и написанию выпускных квалификационных работ — кандидатских сочинений. На Московских высших женских курсах они были введены с 1906 г. [12, с. 63]. Во многом они соответствуют уровню дипломной работы современного выпускника педагогического вуза. В то время не давалось во введении обоснования общепринятых сейчас категорий научного исследования (гипотезы, методов, научной и практической значимости), но эти работы также представляли собой результат самостоятельного изучения, анализа и обобщения первоисточников, фундаментальных монографий по определенной проблеме.

Кандидатские сочинения писались, как правило, по профилю основной специализации. На историко-философском факультете некоторые из них имели психолого-педагогическую направленность, например: "Главнейшие нравственные проблемы в художественном творчестве Л.Н.Толстого"; "Чехов как изобразитель женской и детской психологии"; "Дети у Достоевского и Чехова"; "Воспитательные идеи Руссо"; "Женское образование в России в период деятельности императрицы Марии Федоровны с 1796 по 1828 гг."; "Педагогические идеалы Рабле как выразителя эпохи Возрождения" [13].

Несомненно, мощным стимулом для развития женского образования стало открытие в 1872 г. Высших женских курсов

в Москве, а затем и в Петербурге — в 1878 г. Именно здесь впоследствии были созданы двухгодичные аспирантуры.

Усиление психолого-педагогической направленности обучения на Высших женских курсах в последние годы их работы, естественно, стало сказываться и на содержании научно-исследовательской деятельности слушательниц и аспиранток. В тематике кандидатских сочинений и диссертационных работ все чаще фигурируют психолого-педагогические темы. Аналогичная "педагогизация" учебного процесса происходила и на других высших женских курсах: Казанских, Варшавских и т.д. [14].

Научно-исследовательская деятельность студентов была характерна не только для учреждений, которые выпускали учителей с высшим образованием, но и для средних педагогических учебных заведений — учительских институтов. Примером может послужить Нижегородский учительский институт, открытый в 1911 г. Теоретический курс педагогики, который включал в себя дидактику, историю педагогики, психологию, частные методики, логику, изучался в течение всех трех лет обучения. Теоретическая подготовка сочеталась с педагогической практикой в базовом городском училище. Все воспитанники писали курсовые работы. Этим работам (и психолого-педагогическим, и предметным) придавалось большое значение как эффективному средству профессиональной подготовки и интеллектуального развития народных учителей. Отметим, что подавляющее большинство воспитанников института были выходцами из крестьянского сословия.

Педагогический совет института неоднократно обсуждал вопрос о курсовых работах. Преподаватели не хотели, чтобы это были формальные работы "по обязанности и принуждению", стремились придать им исследовательский и рациональный характер. В основном работы по общеобразовательным дисципли-

нам имели психолого-педагогическую направленность и объективно требовали творческого отношения. Например: "Психология детства в произведениях А.П.Чехова" (словесность); "Вопрос об изучении грамматики в новейшей русской методической литературе" (русский язык); "Какие разделы по русской истории при вторичном ее прохождении в IV классе высшего начального училища могут быть расширены в сравнении с курсом I класса и почему?" (история) [15, с. 23, 146]. Курсовая работа выполнялась учащимися на протяжении всех лет обучения, поэтому в итоге получался довольно основательный труд. Каждая работа рецензировалась, а рецензия публиковалась в ежегодном отчетном издании "Жизнь и деятельность Нижегородского учительского института". Это, безусловно, повышало ответственность руководителей и учащихся.

Некоторые работы были настолько интересны, что по их содержанию устраивались своеобразные научные конференции. Так, в декабре 1914 г. воспитанник III класса З.Н.Раков выступил на общем собрании учащихся с сообщением по материалам своей курсовой о научных основах педагогики и ее связи с другими науками. Выступление вызвало такой интерес и дискуссию, что обсуждение высказанных идей продолжалось еще два вечера.

Обратим внимание на тему работы. В то время педагогика как наука и учебная дисциплина, как уже говорилось выше, находилась еще на этапе своего становления. Наиболее квалифицированные преподаватели педагогики учительских институтов стремились разрабатывать научные основы педагогики и привлекали к этому своих учеников.

Автор упомянутой курсовой работы начал ее с критики И.Ф.Гербарта, который стремился обосновать теоретические положения педагогики, исходя из этики и психологии. Своих слушателей З.Н.Раков

в итоге подвел к утверждению, что педагогика должна "обосновываться на философии, взятой в целом". Далее последовали серьезные научные выводы, например: "решение основной задачи педагогики возможно лишь на основе философии человеческой культуры"; "педагогика не будет наукой до тех пор, пока будет черпать свои верховные понятия только из опыта"; "философия... должна прийти на помощь педагогике"; "философия — основа научной подготовки учителя и воспитателя". Логика, этика и эстетика, по мнению З.Н.Ракова, принимают участие в определении цели воспитания.

Рассуждая о значении психологии для педагогики, воспитанник института заключил, что она помогает обеспечить индивидуализацию воспитания и должна предшествовать педагогической практике. Многие высказывания в работе свидетельствуют о том, что этот будущий народный учитель верно понимал важнейшие психологические закономерности, которые лежат в основе педагогической деятельности. Например: "образовательная задача педагога состоит в том, чтобы ввести воспитываемого в вечно живое дело духовного творчества", "воспитатель должен стать другом воспитанника".

Следует отметить, что он свободно обращался с научной философской и психолого-педагогической терминологией. Приведем в качестве доказательства несколько тезисов: "учение о содержании образования должно стоять на первом месте в педагогической системе"; "единство цели воспитания не нарушается существованием логической, нравственной и эстетической целей в силу единства человеческого существа".

Если учесть, что эти проблемы научной педагогики и профессионально-педагогической подготовки учителя отечественной школы в то время были предметом оживленной дискуссии, а следовательно, готового ответа воспитанник института в литературе найти не мог, можно гово-

рить о весьма высоком научно-исследовательском уровне проведенной им работы.

Примеры подобного выполнения письменных курсовых работ мы встречаем и в других учительских институтах страны. Известно, какую блестящую теоретическую работу "Кризис современной педагогики" выполнил учащийся Полтавского педагогического института А.С.Макаренко.

Таким образом, приведенные нами факты свидетельствуют о зарождении элементов научно-исследовательской деятельности в профессионально-педагогическом образовании учителя отечественной школы уже в начале XX в. Стремление творчески работающих квалифицированных преподавателей педагогических учебных заведений улучшить профессиональную подготовку учителей привело к заимствованию в этих целях некоторых принципов высшего образования университетского типа и обогащению ими образовательного процесса не только в высших, но и средних педагогических учебных заведениях — учительских институтах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванов Е.А.* Дискуссия о проблемах высшего педагогического образования в России на рубеже XIX и XX вв. // Педагогика. 1999. № 6.
2. *Егоров С.Ф.* Развитие педагогической теории в России конца XIX — начала XX в. // Советская педагогика. 1982. № 6. С. 90—96; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: Конец XIX — начало XX в. / Под ред. Э.Д.Днепров, С.Ф.Егорова, Ф.Г.Паначина, Б.К.Тебиева. М., 1991. С. 179; *Плеханов Е.А.* Российская приходская школа 60—80-х гг. XIX в. // Педагогика. 2004. № 8. С. 78.
3. *Бим-Бад Б.М.* Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования. М., 1994.
4. РГИА. Ф. 25. Оп. 5. Д. 215. Л. 353.
5. *Смирнов В.И.* Учитель и книга: Книга как источник и средство педагогической подготов-

- ки российского учителя (X — начало XX в.). М., 2003.
6. РГИА. Ф. 25. Оп. 5. Д. 315. Л. 145, 444—445, 455.
7. РГИА. Ф. 733. Оп. 156. Д. 681. Л. 15, 21.
8. РГИА. Ф. 1129. Оп. 1. Д. 19. Л. 4.
9. *Донин А.Н.* Университетские реформы в России: общественная мысль и практика. Вторая половина XIX века. Саратов, 2003.
10. Студенческий научно-педагогический кружок при Московском университете // Вестник воспитания. 1915. № 5.
11. *Исхакова Ф.Р.* Педагогическое образование в Казанской губернии во второй половине Ж — начале XX в.: Дис. ... докт. пед. наук. Казань, 2002.
12. Очерки Московского педагогического государственного университета. М., 2002.
13. Центральный исторический архив г. Москвы (ЦИАМ). Ф. 363. Оп. 4. Д. 13235; Д. 17615; Д. 11651. Л. 52—101; Д. 5212. Л. 29—97; Ф. 363. Оп. 4. Д. 637. Л. 46—106; Д. 5481. Л. 18—144; Д. 6537. Л. 53—125.
14. ЦИАМ. Ф. 733. Оп. 205. Д. 1641. Л. 8—10, 34; Оп. 155. Д. 1169. Л. 66.
15. Жизнь и деятельность Нижегородского учительского института, 1914/15 уч. г. Н.Новгород, 1915.