
Ю.Г. Гаврилина

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2009 г.

ФРАНЦУЗСКИЕ РЕФОРМАТОРСКИЕ ИДЕИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ РОССИИ (КОНЕЦ XIX — НАЧАЛО XX в.)

Аннотация

Факт влияния французских реформаторских идей в сфере образования на развитие педагогической теории в России в конце XIX — начале XX в. очевиден. Однако для заключений о масштабах и значении этого влияния необходимо исследовать специфику условий, определивших возможность расширения контактов в педагогической сфере между двумя странами, важнейшие каналы осуществления влияния, его основные направления и характер.

Ключевые слова: *реформы образования; всеобщее образование; трудовая школа; управление образованием; экспериментальная педагогика.*

«Колыбелью идей рационального, трудового воспитания, как и многих иных передовых идей современности, была Франция» [13. С. 65].

Развитие педагогической теории и образовательной практики в России в конце XIX — начале XX в., казалось бы, довольно широко освещено в отечественной науке. Между тем существует комплекс вопросов, которые требуют дополнительного изучения, а возможно, и пересмотра сложившихся мнений, — это вопросы об истоках реформаторских идей, оказавших определенное влияние на становление отечественной педагогики. Задача данной статьи — обосновать необходимость переоценки влияния французских реформаторских идей в сфере образования на развитие педагогической теории в России в конце XIX — начале XX в.: установить, существовали ли исторические условия для проникновения именно французских реформаторских идей в сфере образования в отечественную науку о воспитании, выявить важнейшие каналы влияния, направления и характер его осуществления.



Возможность влияния французских реформаторских идей была обусловлена, во-первых, наличием исторических контактов в сфере образования между Россией и Францией, особенно во второй половине XVIII — начале XIX в., связанных, в частности, с деятельностью И.И. Бецкого (1704–1795) по созданию проекта воспитательных домов. Влияние французского опыта организации системы образования было значительным и при разработке и проведении реформы образования в начале XIX в: было создано Министерство народного просвещения, осуществлена университетская реформа Александра I. Так, например, Университетский устав 1804 г. содержит положение, согласно которому университет должен курировать все средние и начальные учебные заведения, находящиеся в его округе, — именно так были построены отношения между учебными заведениями во Франции при Наполеоне I [9. С. 50–51]. Во-вторых, вслед за изменениями социально-экономических и политических условий жизни российского общества (последствия реформ 1860–1870-х годов и 1905 г.), предопределившими актуальность реформирования образования, произошло сближение Франции и России на международной арене. С 1870-х годов во внешней политике Российской империи имела место переориентация. Распад союза императоров России, Германии и Австро-Венгрии и кризис в российско-германских отношениях способствовали сближению России с Францией и заключению впоследствии союза между двумя государствами, увеличению двусторонних контактов, в том числе и в сфере образования. В-третьих, французский опыт реформирования образования в 1880-е годы был беспрецедентным и вызывал большой интерес за пределами Франции. Особо необходимо отметить популярность в России, в первую очередь среди новых социальных групп, новейших социально-политических теорий, в том числе и французского происхождения, а также участие представителей русской интеллигенции в международных социалистических организациях как ключевые факторы, которые способствовали проникновению в Россию французских реформаторских идей в области организации образования.

Отечественная педагогика развивалась в тесном контакте с европейской наукой о воспитании. В отношении описываемого периода, конца XIX — начала XX столетия, широко известны примеры связи между русской педагогикой и немецкой, а также английской педагогической теорией и образовательной практикой. В отечественной педагогической литературе устоялось представление о преимущественно немецких или английских корнях большинства новаторских идей в области воспитания и обучения, повлиявших на развитие образования в России. Между тем истоки ряда реформаторских идей в российской педагогике следует искать в теориях известных французских мыслителей и педагогов: Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) — «естественное воспитание», Ш. Фурье (1772–1837) — трудовое воспитание, совместное воспитание, П. Робэна (1837–1912) — «интегральное воспитание». Новые идеи, касающиеся теории и практики образования, проникали в Рос-

сию вместе с концепциями французских теоретиков социализма и анархо-синдикализма — А. Сен-Симона (1675–1755), Ш. Фурье, П.Ж. Прудона (1809–1865), и внимание к ним отчасти объясняется популярностью французских политических учений.

Первые попытки реализации этих идей как в частной инициативе французских педагогов (например, Ecole des Roches), так и в широком общественном движении (всеобщее бесплатное обучение, светская школа, совместное обучение) относятся к периоду деятельности Парижской коммуны (1871). И именно Франция дала миру первый опыт реформирования образования на государственном уровне и создания новой школы с бесплатным, обязательным светским обучением (законы 1881–1882 гг.).

Реформа школы во Франции

Период Третьей республики во Франции — эпоха коренного переустройства образования. Сформировав к 1879 г. (спустя девять лет после провозглашения республики) механизм государственного управления, власти приступили к выполнению другой приоритетной задачи — к организации обучения и воспитания населения. Значение управления народным просвещением при республиканской форме правления трудно переоценить, особенно если акцентировать внимание на выборности основных властных структур: просвещение ставит своей целью «воспитание в республиканских чувствах массы народных избирателей, обладавших всеобщим правом голоса, а следовательно, и располагавших судьбой республики, ее дальнейшим существованием» [34. С. 40–41]. Реформы в сфере образования осуществлялись в полном соответствии с этими целями: их достижению были призваны служить бесплатность и обязательность школьного обучения, светский характер программы. Создание публичной народной школы с определенной светской программой сопровождалось преобразованиями в области управления школьной системой и подготовки преподавателей, которые должны были не только осуществлять реформаторские идеи в воспитании, но и выполнять ряд функций в интересах республики. В частности, на народных учителей ложилась обязанность по чтению курсов для взрослых, организации выборов и бесед с избирателями, т.е. по пропаганде республиканских идей.

Превращение республиканцами государственной политики в сфере образования в орудие реализации партийных целей по удержанию власти вызвало к жизни широкое движение оппозиционных сил за упразднение правительственного контроля над школой. Интересно, что требования отделения школы от государства провозглашали как сторонники консервативной партии, так и радикалы — социалисты, анархо-синдикалисты.

Идея секуляризации образования, принятая законодательно и ревностно осуществляемая органами управления образованием, превратила школу в арену борьбы между государством и церковью. Усматривая в служителях церкви сторонников консервативной (клерикальной) партии, республиканцы стремились максимально ограничить влияние духовенства на воспитание и обучение



масс потенциальных избирателей. Не ограничиваясь законом о светском характере обучения, правительство Третьей республики запретило учительствовать в школах людям, отправляющим религиозные обряды, закрывало школы с преподаванием религии, усиливало контроль за частными школами.

Реформаторские идеи французской педагогики и опыт их осуществления в республиканской Франции проникали в Россию и оказывали влияние на развитие отечественной теории воспитания и обучения как по официальным каналам (изучение опыта реформирования французской системы образования на правительственном уровне, а также в рамках международных социалистических организаций — в первую очередь конгрессов Первого и Второго Интернационала, проводившихся во Франции), так и по неофициальным (создание и деятельность в России просветительных общественных организаций по образцу французских прототипов и под их влиянием, изучение и развитие идей представителей педагогической мысли Франции отечественными педагогами). Значительную роль в распространении французских реформаторских идей в сфере образования, в том числе и в России, сыграли международные организации и съезды по вопросам обучения и воспитания, инициатором и главным организатором которых была Франция: Интернационал просвещения, Конгресс по техническому образованию (1886) [19], Первый международный психологический конгресс (Париж, 1889).

В поисках ориентиров в реформировании образования в новых условиях правительство пореформенной России обстоятельно изучало состояние народного образования на Западе. Обращение к французскому опыту организации школы со стороны официальных ведомств и государственных деятелей прослеживается, в частности, по материалам совещаний при министрах народного просвещения Н.П. Боголепове и П.С. Ванновском за 1899–1900 гг. и 1901–1902 гг.

Так, на совещаниях в Московском учебном округе по вопросам средней школы в 1899 г. в связи с циркуляром министра народного просвещения участники — в основном профессора университета, а также директора и учителя гимназий — активно обсуждали французский опыт реформирования школы. Обращает на себя внимание тот факт, что некоторые из участников совещаний, оценивая предыдущий опыт реформирования образования в России и обосновывая необходимость изменений в отечественной школьной системе, указывали на некоторые негативные последствия обращения к опыту Германии. В частности, в своем докладе о религиозно-нравственном воспитании А.А. Лютецкий затрагивает вопрос о глубинных мировоззренческих различиях, которые обусловили пагубность реформирования образования в православном государстве на основе принципов организации обучения и воспитания в протестантской Германии: «Реформа образования, сделанная на немецкий лад, воспитание, перенесенное из протестан-

Попытки реализации французского опыта реформирования школы в российском образовании

стантской земли на православную, сделали то, что мы сами не стали протестантами, но не остались и православными» [11. С. 167].

Космополитизм латинской и греко-латинской школы, отвечавший интересам раздробленной протестантской Германии, по мнению другого участника совещаний, директора Ярославской гимназии Н.Г. Высотского, противоречит целям национального государства. В своем докладе о классической гимназии, будучи сторонником сохранения этого типа учебных заведений, он обосновывает необходимость изменений именно исходя из насущности задач создания национальной школы: «Итак, нужно видоизменить существующий тип, изменив тот базис, на котором строится школа: на смену схоластической и космополитической, каковой была в истории латинская и греко-латинская школа, должна быть вызвана к жизни русская школа, отвечающая нуждам и интересам русского юношества, общества и государства. Недаром и в классической стране классицизма — в современной Германии — заколебалась устарелая система, как только осуществилась и окрепла национальная идея» [20. С. 34].

Критика участниками совещаний школьной системы Российской империи основывалась, в том числе, и на переоценке немецкого влияния, и она обусловила в некоторой степени обращение к изучению опыта реформирования образования в других странах, и в частности во Франции. Широкий общественный резонанс вызвало обсуждение преимуществ и недостатков двух основных типов средних учебных заведений в России — классической гимназии и реального училища. С одной стороны, указывалось на то, что реальные училища в большей степени удовлетворяют современным требованиям, чем гимназии. С другой стороны, многочисленные нарекания вызвала сложившаяся система, при которой выбор специальности учащимся приходилось делать на ранней ступени обучения — при выборе типа среднего учебного заведения. В связи с этим выдвигались предложения внести изменения в организацию средних учебных заведений обоих типов: «В основу учебного плана средней школы должен быть поставлен принцип, что выбор специальности учащимся должен быть отодвинут как можно дальше, т.е. что эта школа должна поставить себе задачей готовить учащихся как можно дольше одинаково для всех учебных заведений, не имея в виду какой-нибудь один род этих заведений» [12. С. 32]. С этой целью профессор Императорского технического училища М.М. Черепашинский, в частности, предлагал обратиться к опыту Франции: «Необходимость реформы общеобразовательных средних школ является весьма удобным случаем для преобразования, хотя бы в виду опыта, по принципу “одной общей школы для всех”, основанному на новых языках при исключении древних и на предметах естествознания, одного или нескольких из существующих реальных училищ или гимназий. Такая мера была предложена во Франции министром народного просвещения Гобле и дала прекрасные результаты, вследствие чего она получила практическое осуществление в Германии и в ближайшем будущем бу-



дет осуществлена в Австрии, Швеции и других государствах» [12. С. 32].

Однако далеко не все предложения вызывали единодушное одобрение в рамках работы совещаний. Министр Н.П. Боголепов (1847–1901) привлек внимание участников совещаний к французскому опыту организации лицейского образования: «Не представляется ли желательным, при сохранении примерно в семи классах гимназии общеобразовательного характера, видоизменить преподавание в VIII классе и, может быть, продолжить его в IX классе так, чтобы это преподавание носило подготовительный для университета характер (на манер французских лицеев) и при условии сокращения университетского курса на один год, если будет прибавлен IX класс в гимназии?» [28. С. 12].

Такая постановка вопроса вызвала живейший отклик со стороны участников и обсуждалась весьма активно, однако большинство собравшихся высказались против заимствования опыта французских лицеев. Так, профессор А.П. Павлов обратил внимание участников совещания на то, что выпускников французских лицеев нельзя считать более подготовленными к серьезному научному труду, чем выпускники отечественных гимназий, в первую очередь в связи с непомерно удлиненным подготовительным (общим) курсом, и указал, что «французские лица, указываемые как пример для подражания, возбуждают во Франции множество нареканий» [24. С. 87–88]. Заслуженный профессор Ф.Е. Корш, отвечая на вопрос министра народного просвещения, обращает внимание на специфику обсуждаемых французских лицеев, ориентированных на подготовку не столько к классическому университетскому образованию, сколько «к высшим специальным же училищам, из которых чуть ли не большая часть имеет прикладной характер, согласно с более или менее утилитарным взглядом французов на высшее образование» [21. С. 18].

Несмотря на то что большинство участников совещаний признали нежелательным увеличение продолжительности курса средних учебных заведений на манер французских лицеев, профессор А.И. Кирпичников высказался за приобщение к французскому опыту в связи с необходимостью переходной ступени между средней школой, где немыслима никакая специализация, и профессиональными учебными заведениями [23. С. 15]. Положительную оценку получил другой аспект образовательной практики французских лицеев — профессор Н.Ю. Зоргаф призвал к использованию применяемых в них методов в старших классах российских средних учебных заведений: «По моему мнению, желательно было бы, чтобы преподаватели старших классов не ограничивались одними учебниками, чтобы они, как преподаватели французских лицеев, приучали молодых людей к слушанию, записыванию и составлению известных отдельных предметов, и это в значительной степени подготовило бы их для университетского преподавания. Тогда как в настоящее время первое полугодие университетского преподавания надо считать совсем потерянным, за неумением молодых

людей приспособиться к форме университетского преподавания» [22. С. 61].

О внимании, с которым относились в правительственных кругах России к изучению французского опыта реформирования образования, свидетельствуют деятельность и суждения обер-прокурора Святейшего Синода К.П. Победоносцева (1827–1907), сыгравшего значительную роль в определении политики в области просвещения. Оценивая в целом французский опыт организации образования, он говорит о Франции как о стране, «лучше нашего поставившей дело воспитания». Тем не менее К.П. Победоносцев критикует французский опыт «уроков нравственности» — с его точки зрения, они сообщают детям бесплодные отвлеченные идеи и правила, применить которые на практике дети еще не имеют случая. Утверждая, что все обучение должно быть проникнуто нравственным началом, попытки воспитать нравственное чувство одними лишь наставлениями К.П. Победоносцев признает невозможным и фальшивым делом. По его словам, «одна умственная или воображаемая добродетель ничего не стоит и производит лишь самообольщение» [25].

Победоносцев не только основательно и критически изучал французские идеи в области образования и опыт их реализации, но и перевел на русский язык труд известного французского педагога Э. Демолена (1852–1907) «Новая школа». В предисловии, объясняя причины, побудившие его предпринять труд с целью ознакомления читателей с идеями Э. Демолена, К.П. Победоносцев отмечал все возрастающую «важность школьного вопроса во всех государствах, особливо же у нас в России» [26. С. 3]. К.П. Победоносцев стремился привлечь особое внимание в первую очередь «официальных педагогов и ревнителей народного просвещения в России» к критическим взглядам автора на французскую систему школьного обучения и на приемы новой школьной педагогики. Он соглашался с Э. Демоленом в негативной оценке организации образования на отвлеченных от интересов конкретного ребенка и не согласующихся с детской природой принципах. В особую заслугу французскому педагогу Победоносцев ставил воскрешение забытых истин о неразрывности знания и умения его применять на практике, о неотделимости обучения от воспитания. К.П. Победоносцев солидарен с автором «Новой школы» в утверждении о бесплодности обучения, «если оно не есть вместе с тем воспитание ума, с возбуждением живого интереса к предмету труда, и воспитание воли к труду добросовестному».

Являясь противником отделения школы от церкви, К.П. Победоносцев критически оценивал идею секуляризации образования, активно проводившуюся в жизнь французской школьной реформой и приобретающую сторонников среди оппозиционных правительству кругов в России. Стремясь оградить российское общество от негативных последствий распространения французского опыта создания «светской школы», К.П. Победоносцев «принял на себя труд воссоздать народную церковно-приходскую школу, вос-



создать в жизни школы исконные русские начала воспитания, укрепить посредством деятельного участия в народном школьном просвещении нравственный и общественный авторитет православного духовенства» [7. С. 12].

Необходимо подчеркнуть неоднозначную оценку французских реформаторских идей в сфере образования педагогическим сообществом России. С одной стороны, эти идеи находили прямое отражение и развитие в трудах известных русских педагогов и в министерских проектах реформ. С другой стороны, значительная их часть подвергалась критике и опровержению русскими педагогами. В результате широкого общественного обсуждения ряда идей французской педагогики и практики реформирования образования во Франции на правительственном уровне принимаются меры, направленные на ограждение российского образования от их влияния.

Упразднение правительственного контроля над образованием необходимо рассматривать как одно из важнейших направлений реализации французских реформаторских идей в педагогике. Очевидно, под их влиянием русские педагоги и общественные деятели выдвинули требования о предоставлении самостоятельности учителям, объединенным в педагогические советы, о сокращении директорских и попечительских функций. В Россию проникли французские идеи о способе организации школьного управления, при котором директор, по сути, не несет ответственности за содержание учебно-воспитательного процесса в учебном заведении и ограничивается административным руководством [27. С. 44]. Попытки выступлений за внедрение подобной практики в отечественном образовании приводят к изданию законов, более четко регламентирующих роль директора и обязывающих его посещать уроки: «Чтобы очистить педагогические головы от таких опасных бредней, министерство в августе особым циркуляром предписало гг. попечителям напомнить гг. директорам, что по закону (ст. 1,505-я и 1,726-я т. XI, ч. 1 Св. Зак.) они являются начальниками, на которых лежит полная ответственность по всем частям благоустройства вверенных им училищ». Циркуляр вменял директорам в обязанность возможно чаще посещать уроки преподавателей «и вообще пользоваться всяким удобным случаем, чтобы руководить преподавателями» [32. С. 140].

Под влиянием французского опыта в России в конце XIX — начале XX в. возникли общественные просветительские организации, ставшие важнейшими проводниками французских реформаторских идей в сфере образования в отечественную педагогику и общественную мысль. Наиболее яркий пример — созданная в 1905 г., после провозглашения октябрьским Манифестом Николая II свободы слова, печати и собраний, Лига образования, в которой участвовали бывшие деятели комитетов грамотности, члены Вольного экономического общества и ряда других научных обществ. За организационную, идеологическую и методологическую основу была взята Лига образования Франции, созданная в 1866 г.

Как и французская, Лига образования России приоритетной целью считала распространение знаний в провинции путем создания сетевой структуры, охватывающей всю территорию страны [33. С. 243]. Для поддержки нового начинания и в целях обмена опытом в Москве побывал генеральный секретарь Лиги образования Франции Жан-Марк Руаран, который высказал огромную заинтересованность в развитии двусторонних контактов, а также в интеграции российского образования в европейскую систему. Структурное подразделение Лиги образования, Общество школьного просвещения, разрабатывало школьную программу нового типа в соответствии с проектами реформы общего образования. Достаточную известность получил один из законопроектов, предложенный по инициативе Лиги, — Проект семидесяти шести, или Проект Лиги образования, явившийся одной из попыток ограничения государственного контроля в сфере образования. Авторы законопроекта стремились решением Государственной думы предоставить родителям больше свободы в организации образования своих детей — как во Франции, где законами 1881–1882 гг. было предусмотрено обязательное обучение, конкретные формы которого для своих детей родители могли выбирать исходя из своих возможностей. По свидетельству Н. Сперанского, исследовавшего развитие отечественного образования на рубеже XIX–XX вв., проект этот, по сути, представляет собой развитие такого положения: «Родители вольны учить своих детей так, как считают это для них за благо. Государство же должно здесь приходить родителям на помощь, но не имеет права в лице бюрократии становиться между родителями и детьми и вершить участь последних своею силой» [32. С. 146–147]. Проект был отвергнут принципиально, как вещь, грозящая опасностью российскому государственному строю.

Интерпретация французских реформаторских идей в области образования в педагогической теории России

Французские реформаторские идеи в области образования и опыт их реализации во Франции обстоятельно изучались отечественными педагогами. К.Д. Ушинский (1824–1870) критически оценивал опыт французской школы в вопросе соотношения воспитания и обучения и способствовал отчасти ограждению русской педагогики от принятия этого пути. В статье «Место Ушинского в истории русской педагогики» П.П. Блонский (1884–1941) среди заслуг Ушинского, в частности, отмечает тот факт, что «он окончательно сделал аксиомой русской педагогики связь между воспитанием и обучением, и сделал это в то время, когда в статьях Добролюбова и Толстого эта связь отрицалась, и тем самым предохранил русскую педагогику от пути французской педагогики, где между воспитанием и обучением, семьей и школой зияет бездна» [2. С. 74].

Исследуя основы новой педагогики, известный русский педагог В.П. Вахтеров (1853–1924) дает положительную оценку французскому опыту реализации реформаторских идей в организации образования. Основываясь, в частности, на динамике роста статистических показателей развития сельского хозяйства, он делает вывод об успешности преобразований как общего, так и специаль-



ного агрономического образования сельского населения Французской Республики [5. С. 5]. В том же исследовании В.П. Вахтеров анализирует педагогические концепции известных французских педагогов и философов — Ж.-Ж. Руссо, А. Тюрго (1727–1781) — и их развитие в творчестве Л.Н. Толстого. В.П. Вахтеров подвергает серьезной критике как попытки «основать воспитание на безусловном доверии к природе человека» [Там же. С. 16], так и требования изолированного от общественного влияния воспитания на началах строгого индивидуализма, а также утверждения, что надо «воспитывать человека, а не гражданина» [Там же. С. 19].

В произведениях В.П. Вахтерова получили развитие идеи ряда французских психологов, таких как И. Тэн (1828–1893), А. Бине (1857–1911), Т.А. Рибо (1839–1916). По признанию самого В.П. Вахтерова, к проведению исследований, результатом которых стало выделение различных типов личности учащихся, его подтолкнули именно идеи Тэна о возможности открытия преобладающей способности личности для создания общего портрета автора и уяснения его произведения¹: «Когда я при изучении каждого из учеников стал отыскивать его преобладающие способности, то оказалось, что во многих случаях (но, конечно, далеко не во всех) многие факты из жизни ребенка можно было подвести под одно логическое определение, и они получали ясное и определенное объяснение, а изучаемый субъект представлялся как нечто цельное и связанное»... «При этом особенно резко выделялись типы: охотничий, воинственный, научно-любопытный, нравственно-общественный, религиозный, литературный, артистический, практический и тип физической силы» [Там же. С. 201–203].

Рассматривая вопрос о психологической природе внимания, В.П. Вахтеров основывается на концепции разделения произвольного и непроизвольного (естественного) внимания, соглашаясь с замечаниями известного французского психолога о произвольном внимании как результате воспитательного воздействия: «Внимание произвольное, по справедливому мнению Т.А. Рибо, есть продукт искусства воспитания, дрессировки. Оно привито к естественному вниманию и питается за его счет» [Там же. С. 346]. Негативно оценивая опыт воспитания преподаванием морали во Франции, Вахтеров обращается к заключениям Т.А. Рибо о роли формирования навыков в воспитании: «Само воспитание, по словам Т.А. Рибо, это сумма навыков. Не забвением ли этой истины объясняется безуспешность воспитания в современных средних учебных заведениях? Думают воспитывать путем поучений, наставлений или, как во Франции, преподаванием морали. Но одними проповедями в этом случае сделаешь мало... Нравственность есть дело навыков и привычек, и если слово проповеди не вызовет соответствующих поступков, которые путем повторения обратятся в привычки, такое

¹ Вахтеров был знаком также и с применением идей И.Тэна в трудах одного из основоположников русской дифференциальной психологии [Там же. С. 201–203].

слово бесполезно» [5. С. 372]. Поднимая проблему средств воспитания, Вахтеров отмечает актуальность исследований А. Бине и В. Анри (1872–1940), посвященных влиянию возраста на силу внушения. Отмечая неприемлемость гипноза в воспитании, он указывает на необходимость дальнейших исследований для определения условий, при которых нравственное внушение примером или словом наиболее действенно [Там же. С. 578].

Рассуждая об основах авторитета учителя как важнейшем инструменте нравственного воспитания, Вахтеров опирается на мысли французского философа Ж.-М. Гюйо (1854–1888) [8] и приводит его высказывания как подтверждение собственной точки зрения. Основа авторитета учителя — его любовь к детям. Вахтеров обращает внимание на согласующееся с его представлениями утверждение Ж.-М. Гюйо о том, что отношение учителя к ребенку в известной степени предопределяет успехи и неудачи воспитания: «Бескорыстно его любите, вникайте в его нужды, он не может оставаться неблагодарным, холодным и бесчувственным, он захочет сам стать таким, каким вы его считаете, — достойным любви» [6. С. 59]. Соглашается русский педагог и с мнением Ж.-М. Гюйо о необходимости соотносить воспитательный процесс с индивидуальной природой ребенка, не переделывая, а направляя его развитие. Задача учителя — «не сломить волю ребенка, хотя бы даже упрямого, а, напротив, развить и укрепить ее, направить ее» [Там же. С. 144].

Другой известный русский педагог и психолог — П.П. Блонский — свой интерес к французским реформаторским идеям в области образования обосновывает в первую очередь ценностью целого ряда «резко и типично выраженных» направлений французской педагогики. Он дает положительную оценку цельности и жизненности идей самых разных направлений, таких как национальная педагогика А. Фуллье (1838–1912), Ф. Бюиссона (1841–1932), религиозная педагогика Ф. Брюнетьера (1849–1906), психологическая и индивидуалистическая педагогика А. Бине и П. Лакомба (1834–1919). П.П. Блонскому еще в дореволюционные годы была близка социалистическая идеология. С этой точки зрения в статье «Аксиомы педагогического дилетанства» (1917) он критически оценивал ход развития отечественной педагогики. Призывая пересмотреть ориентиры реформирования отечественного образования, Блонский отдавал предпочтение идеям французских педагогов. Положительно оценивает П.П. Блонский прогрессивный характер французской педагогики и «еще одно преимущество Франции: ее педагогические построения не остаются в кабинете, они воплощаются в жизнь и жизнью проверяются» [3]. Так, по его мнению, опыт Франции является наиболее ярким примером, на котором можно проследить чрезвычайно актуальный и спорный для своего времени процесс специализации школы [4. С. 179]. Тем не менее есть во французской школе установления, которые чужды П.П. Блонскому. Так, он отрицательно характеризует систему стимулирования учащихся, построенную на конкуренции, — английская школа в этом



отношении представляется ему еще более нетерпимой, чем французская [4. С. 195]

Значительным было влияние французской психолого-педагогической науки в становлении так называемого естественнонаучного направления в педагогике, развитие которого в значительной степени обусловило появление педологии. Основанное на исследованиях Б. Пере и школы А. Бине во Франции, это направление активно развивалось в конце XIX — начале XX в. в трудах известных педагогов, психологов, физиологов. А. Бине «твердо придерживался физического детерминизма», т.е. представлений об обусловленности развития сознания деятельностью мозгового вещества, что приводило его к необходимости популяризации измерения интеллекта. А. Бине разработал «шкалу “средних” способностей» [Там же. С. 27]. Развитие этого направления исследований в России в описываемый период связано с деятельностью известных русских ученых, среди которых В.П. Вахтеров, А.П. Нечаев (1879–1948), Н.Е. Румянцев, Г.И. Россолимо (1884–1924), Г.И. Челпанов (1862–1936). В связи с развитием экспериментальной педагогики среди этих ученых возникла полемика о месте психологии в школе. Г.И. Челпанов, в частности, утверждал, что школе необходимо прежде всего преподавание общей психологии, знакомящей детей с законами психической деятельности, способствующей формированию мировоззренческих позиций, а экспериментальная работа по изучению детей должна оставаться прерогативой специалистов. Привлечение учителей к экспериментальной работе с детьми он считал недопустимым, поскольку она требует специальных знаний и высокой методической квалификации, которой у учителей нет. А.П. Нечаев и его многочисленные сторонники, напротив, приветствовали создание при школах психологических кабинетов и лабораторий, ставивших не только учебные, но и исследовательские цели, и поддерживали вовлечение в эту работу учителей.

С другой стороны, развитие естественнонаучного, экспериментального направления в педагогике привело к созданию в России специальных исследовательских и просветительских учреждений. Так, по инициативе А.П. Нечаева на основе Педагогического музея военно-учебных заведений в 1901 г. была организована Лаборатория экспериментальной педагогической психологии. В 1904 г. при лаборатории были открыты первые в России Педологические курсы, на базе которых через три года по инициативе Петербургской лиги образования была создана Педагогическая академия [1]. Научное и общественное движение за всестороннее изучение ребенка и построение учебно-воспитательного процесса на основе этого изучения, в значительной степени обусловленное влиянием реформаторских идей французской педагогики, оказало воздействие и на официальные круги. В 1916 г. при врачебно-санитарной части Министерства народного просвещения были открыты школьно-гигиеническая лаборатория и постоянное совещание, главной задачей которых стало содействие научному разрешению педагоги-

ческих вопросов путем исследования физического и психического развития учащихся.

Как уже было сказано, французские реформаторские идеи в педагогике проникали в отечественную теорию образования вместе с импортом идей французских социалистов и анархистов. Особо хотелось бы отметить роль международных социалистических организаций. Наиболее известен факт распространения таким путем «системы интегрального воспитания в обосновании Робэна». Еще в 1867 г., на втором конгрессе Первого Интернационала в Лозанне, большинством конгресса был принят план интегрального воспитания известного французского учителя, анархиста по убеждениям, Поля Робэна. Затем он осуществил этот план практически, будучи директором сиротского приюта в местечке Сампюи во Франции. Система интегрального воспитания основывалась на следующих принципах: совместное воспитание, свобода и самостоятельность учащихся, развитие физических и ремесленно-профессиональных навыков, общение с природой, конкретное практическое преподавание научных знаний. Известный русский революционер, теоретик анархизма П.А. Кропоткин (1842–1921) в период эмиграции был активным участником Интернационала, непосредственно знакомился с идеями французских социалистов и анархистов, в том числе по вопросам организации образования. Позднее Кропоткин использовал систему интегрального воспитания П. Робэна при изложении своих педагогических идей. В изданной в России в 1904 г. книге «Земледелие, промышленность и ремесла» Кропоткин буквально вторит автору системы интегрального воспитания: «Современному разделению на интеллигентный и физический труд мы противопоставляем соединение того и другого, и взамен “технического образования”, которое обозначает разграничение между трудом умственным и ручным, мы требуем образования интегрального, которое уничтожит это пагубное разграничение». Солидарен русский теоретик анархизма и с изложенными Робэном основными принципами интегрального воспитания: «По нашей системе школа должна давать такое образование мальчикам и девочкам, чтобы они, оставляя ее в возрасте 18 или 20 лет, имели настолько основательное представление о науке, которое позволяло бы им продолжать научные занятия, и одновременно такие сведения, которые составляют основание технических знаний, а также навык в какой-либо отрасли производства» [15. С. 169–171]. Примечательно, что впоследствии Н.К. Крупская (1869–1939) высоко оценивала идеи П.А. Кропоткина о соединении научного и производственного обучения [16. С. 14–15]. Особый интерес вызывают приведенные П.А. Кропоткиным примеры реализации принципов интегрального воспитания в образовательной практике. Он ссылается на успешный опыт не только французских учебных заведений, но и Московского технического училища, — опыт, который «применяется в настоящее время в Чикаго и Бостоне». Интересно, что впоследствии опыт интегрального воспитания, или трудового воспитания, в отечественной педагогической теории изучался уже на примере «пе-



редовой» американской школы — что можно рассматривать в качестве примера опосредованного влияния французских реформаторских идей на отечественную педагогику, осуществлявшегося через изучение в России педагогического опыта третьих стран.

Таким образом, рассмотренный материал позволяет сделать вывод о наличии в отечественной педагогической теории конца XIX — начала XX в. значительного влияния французских реформаторских идей в области образования. С другой стороны, в связи с близостью этих идей к социалистическим теориям возникает интерес к изучению возможного влияния французской педагогики на развитие образования в России в условиях становления советской школы.

Литература

1. Барсков Я.Л. Педагогический музей военно-учебных заведений. 1864–1914. Исторический очерк. СПб., 1914.
2. Блонский П.П. Место Ушинского в истории русской педагогики. 1915 // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961.
3. Блонский П.П. Педагогика прогресса и человечности (Очерк современной французской педагогики) // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961.
4. Блонский П.П. Школа и общественный строй // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961.
5. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. М., 1916.
6. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения. М., 1987.
7. Гневушев М. Константин Петрович Победоносцев. Киев, 1907.
8. Гьюо Ж.-М. Воспитание и наследственность. Социологическое исследование. М., 2007.
9. Демков М.И. Влияние западноевропейской педагогики на русскую педагогику // Журнал Министерства народного просвещения. 1910. № 5.
10. Демолэн Э. Новое воспитание. М., 1900.
11. Доклад А.А. Лютецкого, члена-соревнователя Крестовоздвиженского Первого Трудового Братства, учрежденного Н.Н. Неплюевым, о религиозно-нравственном воспитании в школах Братства // Совещания, происходившие в 1899 г. в Московском учебном округе по вопросам о средней школе, в связи с циркуляром г. Министра Народного Просвещения от 8 июля 1899 г. за № 16212. Вып. 1. М., 1899.
12. Записка профессора Императорского Технического Училища М.М. Черепашинского об общеобразовательной средней школе // Совещания, происходившие в 1899 г. в Московском учебном округе по вопросам о средней школе, в связи с циркуляром г. Министра Народного Просвещения от 8 июля 1899 г. за № 16212. Вып. 5. М., 1899.
13. Зильберфарб И. Современная революционно-педагогическая Франция. М., 1925.
14. Краткий обзор деятельности Министерства народного просвещения за время управления покойного министра Н.П. Боголепова. (12 февр. 1898 г. — 14 февр. 1901 г.). СПб., 1901.
15. Кропоткин П.А. Земледелие, промышленность и ремесла. М., 1904.
16. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. Т. 10. М., 1962.
17. Материалы по реформе средней школы. Пг., 1915.
18. Международные социалистические конгрессы. СПб., 1906.

19. Мясоедов П.А. Первый Международный конгресс по вопросам технического, промышленного и коммерческого образования, происходивший во Франции, в Бордо, в сентябре 1886 г., и потребность России в широком распространении сего образования. Спб., 1887.
20. Объяснительная записка проф. В.Ф. Миллера и Я.Л. Барсова к учебным планам гимназии видоизмененного типа // Сопещения, происходившие в 1899 г. в Московском учебном округе по вопросам о средней школе, в связи с циркуляром г. Министра Народного Просвещения от 8 июля 1899 г. за № 16212. Вып. 2. М., 1899.
21. Ответ заслуж. профессора Ф.Е. Корша // Сопещения, происходившие в 1899 г. в Московском учебном округе по вопросам о средней школе, в связи с циркуляром г. Министра Народного Просвещения от 8 июля 1899 г. за № 16212. Вып. 6. М., 1899.
22. Ответ орд. профессора Н.Ю. Зоргафа // Сопещения, происходившие в 1899 г. в Московском учебном округе по вопросам о средней школе, в связи с циркуляром г. Министра Народного Просвещения от 8 июля 1899 г. за № 16212. Вып. 6. М., 1899.
23. Ответ орд. профессора А.И. Кирпичникова // Сопещения, происходившие в 1899 г. в Московском учебном округе по вопросам о средней школе, в связи с циркуляром г. Министра Народного Просвещения от 8 июля 1899 г. за № 16212. Вып. 6. М., 1899.
24. Ответ орд. профессора А.П. Павлова // Сопещения, происходившие в 1899 г. в Московском учебном округе по вопросам о средней школе, в связи с циркуляром г. Министра Народного Просвещения от 8 июля 1899 г. за № 16212. Вып. 6. М., 1899.
25. Победоносцев К.П. Воспитание характера в школе. Спб., 1900.
26. Победоносцев К.П. Новая школа. М., 1898.
27. Проект реформирования средней школы. Доклад сопещения, образованного Государственной думой. Спб., 1912.
28. Протокол заседания 28 сентября 1899 г. // Сопещения, происходившие в 1899 г. в Московском учебном округе по вопросам о средней школе, в связи с циркуляром г. Министра Народного Просвещения от 8 июля 1899 г. за № 16212. Вып. 4. М., 1899.
29. Робэн П. Свободное трудовое воспитание. Пб.; М., 1921.
30. Синицкий Л. Английская и французская средние школы. М., 1913.
31. Сопещения, происходившие в 1899 г. в Московском учебном округе по вопросам о средней школе, в связи с циркуляром г. Министра Народного Просвещения от 8 июля 1899 г. за № 16212. Вып. 1–6. М., 1899.
32. Сперанский Н. Борьба за школу. М., 1910.
33. Чарнолусский В.И. Российские партии, союзы и лиги. Сб. программ, уставов и справочных сведений о российских политических партиях, профессионально-политических и профессиональных союзах и все-российских лигах. Спб., 1906.
34. Чистяков И. Образование народа во Франции. Эпоха Третьей республики (1870–1902) // Ученые записки Императорского Московского университета, юридического факультета. Вып. 23. М., 1904.
35. Шихов В. Новая общеобразовательная школа во Франции. Харьков, 1901.