



УДК 37.013.42

П.Н. Сафонова

А.В. Канунников

Сафонова Полина Николаевна, магистрант 2 курса группы СКД/МАГ-19 Краснодарского государственного института культуры (Краснодар, ул. им. 40-летия Победы, 33), e-mail: PollySafonova@yandex.ru

Канунников Артем Владимирович, магистрант 2 курса группы СКД/МАГ-19 Краснодарского государственного института культуры (Краснодар, ул. им. 40-летия Победы, 33), e-mail: kanunnikov_1995@mail.ru

Научный руководитель: **Павлова Ольга Александровна**, доктор филологических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности Краснодарского государственного института культуры (Краснодар, ул. им. 40-летия Победы, 33), e-mail: lexfati72@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ АНТРОПОЛОГО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

В статье рассмотрен процесс становления внешкольного образования в России на рубеже 19–20-х веков. Проанализированы идеи, результаты деятельности и педагогические концепции представителей частной инициативы, придерживавшихся антрополого-гуманистической концепции.

Ключевые слова: общественно-педагогическое движение, внешкольное образование, парадигма частной инициативы, народное образование.

P.N. Safonova

A.V. Kanunnikov

Safonova Polina Nikolaevna, master student of 2nd course of SKD/MAG-19 group of the Krasnodar state institute of culture (33, im. 40-letiya Pobedy st., Krasnodar), e-mail: PollySafonova@yandex.ru

Kanunnikov Artem Vladimirovich, master student of 2nd course of SKD/MAG-19 group of the Krasnodar state institute of culture (33, im. 40-letiya Pobedy st., Krasnodar), e-mail: kanunnikov_1995@mail.ru

Research supervisor: **Pavlova Olga Alexandrovna**, doctor of philology, associate professor of department of social and cultural activity of the Krasnodar state institute of culture (33, im. 40-letiya Pobedy st., Krasnodar), e-mail: lexfati72@mail.ru

FORMATION OF EXTRACURRICULAR EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF THE ANTHROPOLOGICAL AND HUMANISTIC CONCEPT

The article considers the process of formation of non-school education in Russia at the turn of the 19th and 20th centuries. The authors analyze the ideas, results of activities and pedagogical concepts of representatives of the private initiative who adhere to the anthropological and humanistic concept.

Key words: social and pedagogical movement, non-school education, private initiative paradigm, public education.

Во второй половине XIX века в России произошли значительные преобразования во внешкольном образовании, которые были обусловлены следующими социокультурными процессами: отменой крепостного права, переходом к капиталистическому государственному строю, развитием производственных мощностей, формированием органов местного

самоуправления. Данные процессы способствовали обострению проблемы безграмотности большей части населения России, т.к. дальнейшее будущее страны напрямую зависело от количества грамотных квалифицированных специалистов самых необходимых на тот момент профессий (врачи, учителя, рабочие, инженеры и т.д.).

Первым шагом по борьбе с неграмотностью стало введение земской реформы в 1864 году. Согласно этой реформе, земства, будучи выборными органами, несли ответственность за образование, просвещение, здравоохранение, строительство и т.д. Значит, земства с имеющимися в их распоряжении учреждениями превратились в «связующее звено» между управляющей верхушкой, которая издавала законы, и народными массами, которые вынуждены были исполнять ее волю [3, с. 260–261].

Новый исторический этап России породил множество педагогических концепций, нацеленных на борьбу с массовой неграмотностью не только детского, но и взрослого населения, и определяющих место личности в процессе образования и воспитания. По сути, в 1860-е годы возникло «общественно-педагогическое движение» [8, с. 356], в котором приняли деятельное участие – Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой и др. Именно их труды внесли значительные изменения в имеющееся на тот момент в России бессистемное образование.

О.М. Тамбовский, Е.И. Руднева систематизировали тенденции данного «общественно-педагогического движения», выявив магистральные направления его развития [8, с. 357].

Будучи солидарны со мнением данных исследователей, мы определяем следующие актуальные для той эпохи вехи развития педагогической мысли.

Во-первых, ставился вопрос о реформировании начального образования, поскольку прежняя его организация «игнорировала особенности детской природы» [8, с. 357], препятствовала развитию их творческих способностей.

Во-вторых, критиковалась система прусского образования, предлагавшаяся чиновниками, которая не имела ничего общего с русской ментальностью, была чуждой для народа и наполнена бюрократизмом и педантичным отношением к детям. Выдвигалась идея о народном, бессловном образовании, и создании школы общеобразовательного типа. Кроме того, К.Д. Ушинский разработал собственную педагогическую систему, основанную на интересах народа, свободную от зарубежных образовательных идей.

В-третьих, открывались воскресные школы для детей, школы «для народа», организовывались учительские съезды в губерниях, а также укреплялись связи между учительским сообществом и местными администрациями. Кроме этого, строились профильные средние учебные заведения, в том числе женские и мужские.

В-четвертых, активно формировалась учебно-дидактическая база, издавались педагогические журналы.

Пореформенный период в стране способствовал полному оформлению бесплатного и всеобщего народного образования: начальные народные училища, школы (министерские и церковные). Волна общественно-педагогического движения внесла свой собственный вклад в постепенно зарождающуюся систему образования России в виде решения значимых социальных образовательных задач, их разработки и внедрения на уровне земств и органов местного самоуправления.

Дальнейшие преобразования осложнялись изменениями в политическом и экономическом укладе страны. Режим феодального самодержавия потерпел кризис перед новой формацией капитализма. Таким образом, результаты деятельности представителей общественно-педагогического движения заложили основу к последующим изменениям образовательной системы, в том числе – к зарождению системы внешкольного образования.

Однако в 1860-е годы, несмотря на «ренессанс» педагогической мысли в России, внимание внешкольному образованию практически не уделялось, поскольку все усилия и власти, и земств, и народнической интеллигенции были направлены на повышение уровня грамотности населения и создание резерва квалифицированных рабочих. Лишь к концу XIX века в педагогических трудах российских мыслителей постепенно оформлялась идея о значении внешкольного образования в жизни личности.

Одним из первых о внешкольном образовании заговорил А.С. Пругавин в работе «Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания». Он подчеркивал, что самое прямое отношение к народному образованию имеет именно русская интеллигенция, а не государство, поскольку финансовая поддержка последнего «поражает своей крайней ничтожностью». Поэтому автор отмечал, что целью книги являлось не освящение вопросов народного образования во всей широте (в том числе обязанностей в этой области государства), а лишь постановка требований, назревших в народных массах в «области умственной и интеллектуальной жизни», которые могли разрешить непосредственно представители интеллигенции. При этом под внешкольным образованием народа А.С. Пругавин понимал «издание книг, обустройство библиотек, читален, организацию народных чтений» [7, с. 11–12].

Самыми многочисленными приверженцами теории внешкольного образования в России были представители «антрополого-гуманистической концепции»: В.П. Вахтеров, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуский, С.Т. Шацкий и др. [2, с. 76]. Иначе представителей данного направления педагогической мысли называют авторами «парадигмы частной инициативы» [11, с. 116].

Можно утверждать, что в их трудах формируется модель российского внешкольного образования, которая впоследствии обретет институциональный характер. Зарождению и развитию данной модели способствовали следующие общественно-политические тенденции в жизни российского общества:

- пассивное участие государства в финансировании и формировании системы внешкольного образования;
- активная позиция земств, местного самоуправления и образовательных учреждений на территориях этих земств;
- не государственный характер внешкольного образования, а частный, исходящий от отдельных представителей интеллигенции, объединений, профсоюзов, органов местного самоуправления и т.д.;
- активное сотрудничество интеллигенции и органов местного самоуправления.

Рассмотрим модель антрополого-гуманистической концепции. Во-первых, она имела три уровня – «философский, социальный и педагогический» [2, с. 71]. Во-вторых, на каждом из трех уровней исследовалась проблема развития человека в контексте его взаимодействий с триадой образования (дошкольное – школьное – внешкольное), культуры и творчества. При этом все аспекты личности должны были развиваться равномерно. Также много внимания уделялось самообразованию человека.

Значимость личности как таковой была вызвана переоценкой социальных ценностей в России в связи с отменой крепостного права. Самое важное заключается в том, что деятели того периода строили свои теории с новой точки зрения, которая подразумевала уважение к личности учащегося, к его творческим способностям и задаткам.

Направления научных трудов того времени были разнообразными: К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров описывали процесс зарождения внешкольного образования, В.И. Чарнолуский, Е.Н. Медынский – акцентировали внимание на его содержательном аспекте, формах, принципах создания; С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко – подчеркивали роль и место педагога в жизни учащихся, специфику их отношений.

И в то же время, несмотря на разнообразие педагогических идей, концепций и теорий, все они были схожи в одном: наивысшая ценность в процессе обучения – это человек и его интересы.

Реализовалась идея приоритета личности в обучающем, образовательном и воспитательном процессах через следующую «систему положений» [2, с. 72]:

- в процессе педагогической деятельности учитель принимает во внимание точку зрения ученика и его отношение к происходящему;
- образование направлено на саморазвитие и самоорганизацию учащихся;
- необходимо включить учащегося в учебный процесс, как интеллектуально, так и на уровне воли и эмоций.

Следует отметить, что деятели того времени разделяли две противоположные точки зрения в решении вопросов значения школы: одни рассматривали школьное и внешкольное образование как единое целое, а другие – как самостоятельные системы, которые не должны влиять друг на друга.

Величайший педагог К.Д. Ушинский относился ко второй группе. Он считал, что школа не должна влиять на внешкольную деятельность, поскольку этим она могла помешать естественному процессу воспитания детей. Также он одним из первых определил «проблемы дидактики» образования взрослых. Воскресная школа, по мнению К.Д. Ушинского, являлась главным «институтом» не только «образования», но и «развития» взрослого населения. Благодаря этому деятелю учителя могли использовать методические разработки, учебные планы, понимать суть содержания и методы обучения [5, с. 106].

В.П. Вахтеров – один из первых исследователей и создателей системы внешкольного образования – был сторонником идеи свободного выбора ребенка в реализации своих способностей. Имелась в виду «разумная организация», т.е. грамотно организованная свобода была «истинной основой и необходимым условием развития» [1, с. 76–77]. Он также был противником вмешательства государства в сферу образования, полагая, что только интеллигенция (частная инициатива) была способна сыграть ключевую роль

в просвещении народных масс. Что касается образования взрослых, наисильнейший потенциал для организации процессов их развития и образования, по его мнению, заключался именно во взаимосвязи различных форм образования: воскресные школы, народные библиотеки и чтения, книжные склады и т.д.

У В.И. Чарнолуцкого был разработан другой подход ко внешкольному образованию – он рассматривал его как «органическую систему» [10, с. 172]. В отличие от В.П. Вахтерова, который под субъектом воспринимал «неграмотное население», В.И. Чарнолуцкий сосредоточивал внимание на личности и ее «бесконечно развивающихся умственных и эстетических потребностях» [9, с. 2–3]. По отношению к получению внешкольного образования все граждане должны быть равны между собой, независимо от пола, возраста, национальности, сословий и вероисповедания. Также он полагал, что народное образование должно развиваться совместными усилиями государства, органами местного самоуправления и частной инициативой.

Е.Н. Медынский провел глубокий сущностный анализ феномена внешкольного образования. Он отталкивался не от названия или форм, как это делали его современники, а от сути понятия. Также он указал на сущностные характеристики понятий «воспитание» и «образование» и пришел к выводу, что они неотделимы друг от друга. Также ученый подчеркивал, что школьное и внешкольное образование абсолютно «разнородные», и что школьное образование без внешкольного теряло «свое значение» [6, с. 2–3]. Е.Н. Медынский, исследуя образование взрослых, указывал на то, что его основной функцией являлось «формирование человеческой личности» [5, с. 109]. Поэтому внешкольное образование он приравнивал к «всестороннему развитию личности»: физическому, умственному, нравственному и эстетическому [4, с. 268].

Если говорить о практическом внедрении идей внешкольного образования, то этот процесс связан с именами таких деятелей, как С.Т.

Шацкий, А.У. Зеленко, П.Ф Лесгафт и др. Они организовывали внешкольные объединения для детей (колонии, лагеря, приюты и т.д.), в которых, по их мнению, были созданы благоприятные условия для «развития их индивидуальных качеств», а также формировали такие качества, как ответственность, самоорганизацию, товарищество. По мнению С.Т. Шацкого, необходимо было правильно организовать воспитание детей, и «воспитатели должны стать частью этого процесса наравне с детьми» [2, с. 72].

Опираясь на анализ теоретиков и практиков внешкольного образования этого периода, можно выделить ряд характерных черт народного образования: демократизация и гуманизация учебного процесса; культуризм и антропоцентризм образования; ориентация на интересы и способности личности; общедоступность образования; светское образование; самообразование как основа саморазвития личности.

Таким образом, зарождение антрополого-гуманистической концепции в отечественной педагогике как этап развития внешкольного образования в России обязано своим существованием выдающимся педагогам, деятелям и русским интеллигентам. Они искренне «болели» за свое дело и отдавали все свободное время и средства на развитие и образование народа. Несмотря на политические, экономические и социальные сложности, им удалось создать систему внешкольного образования, на фундаменте которой советская власть в последующем сформирует систему внешкольного воспитания.

Список используемой литературы:

1. *Вахтеров В.П.* Всенародное школьное и внешкольное образование. М.: Т-во И.Д. Сытина, 1917. 208 с.
2. *Голованов В.П.* Исторические уроки становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей. К 90-летию государственной системы дополнительного образования детей // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2009. – № 12. – С. 69–84.

3. *Горячев М.М.* Земское общественно-педагогическое движение // Вестник Самарского государственного университета. – 2011. – № 82(1-1). – С. 260–264.
4. *Дейч Б.А.* Проблемы внешкольного образования в российской научно-педагогической литературе конца XIX – начала XX в. // Вопросы образования. – 2012. – № 2. – С. 257–272.
5. *Духавнева А.В.* Образование взрослых как предмет теоретического осмысления в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX в // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2007. – № 1. – С. 106–110.
6. *Медынский Е.Н.* Внешкольное образование, его значение, организация и техника. – М.: Наука, 1916. – 327 с.
7. *Пругавин А.С.* Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания. – СПб.: Типография И.Н. Скороходова, 1895. – 551 с.
8. *Тамбовский О.М., Руднева Е.И.* Общественно-педагогическое движение и его значение для развития русской школы второй половины XIX века в плане становления национального российского образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 4(73). – С. 356–358.
9. *Чарнолуский В.И.* Основные вопросы организации внешкольного образования в России. – СПб.: Типография М.А. Александрова, 1909. – 90 с.
10. *Юсупов М.Р.* Сущность и значение внешкольного образования как социокультурного института // Вестник культуры и искусств. – 2015. – № 2(42). – С. 169–177.
11. *Ярошенко Н.Н.* История и методология теории социально-культурной деятельности: учебник. – М.: МГУКИ, 2007. – 360 с.