

А. Г. Пашков<https://orcid.org/0000-0001-9481-6163>**Основные идеи общественно-педагогического движения трудовой школы XVIII – начала XX в.**

Актуализация дискуссий о путях развития отечественной школы и образования требует объективного взгляда на роль труда в социальном становлении личности и освоении ею всего набора личностных качеств человека и гражданина. Автор анализирует эволюцию феномена трудовой школы в истории европейского и российского образования, фиксируя те возможности и ресурсы, которые реализует включение ребенка в трудовую деятельность для его социально-нравственного и личностного развития. На протяжении нескольких столетий ученые отстаивали труд как важнейшее воспитательное средство, развивали идею трудовой школы. Предпринимались неоднократные подвижнические попытки осуществления привлекательной педагогической идеи. Но эти вдохновенные опыты оставались единичными явлениями и долгое время не затрагивали массовую школу. Жизненность и перспективность того или иного варианта развития трудовой школы определяются многими факторами: уровнем индустриально-экономического развития, психолого-педагогической культурой, демократическими традициями, плотностью государственной опеки по отношению к школе и народному образованию. Современная образовательная практика, порывая с идеей трудовой школы, выхолащивает ценностно-смысловую базу социального воспитания детей и молодежи, обедняет процесс духовно-нравственного становления личности. Не менее опасен отрыв современного образования от исторического опыта российской школы, педагогических находок и достижений выдающихся отечественных мыслителей. Автор особо подчеркивает вклад европейских педагогов и педагогов России XIX-XX вв. в развитие феномена трудовой школы. Органическую связь труда и социального воспитания необходимо выявлять и учитывать при определении возможностей и перспектив труда выступать средством социального воспитания современных детей и подростков и компонентом воспитательной системы образовательной организации.

Ключевые слова: философия образования, история педагогики, социальное воспитание, трудовое обучение и воспитание, социальное развитие личности.

A. G. Pashkov**Theory and Practice of Social and Pedagogical Movement of the Labor School of the XVIII – the early XX centuries**

The actualization of discussions about the ways of development of the national school and education requires an objective look and assessment of the role of labor in the social development of the personality and its development of the entire set of personal qualities of a person and citizen. The author analyzes the evolution of the phenomenon of the labor school in the history of European and Russian education, recording the opportunities and resources that the child's inclusion in the labor activity for his social, moral and personal development realizes. For several centuries, scientists defended labor as the most important educational tool, developed the idea of a labor school. Repeated ascetic attempts were made to implement an attractive pedagogical idea. But these inspired experiences remained isolated phenomena and for a long time did not affect the mass school. The viability and prospects of this or that variant of development of labor school are determined by many factors: the level of industrial and economic development, psychological and pedagogical culture, democratic traditions, the density of state care in relation to school and public education. Modern educational practice, breaking with the idea of labor school, emasculates the value-semantic basis of the social education of children and young people, impoverishes the process of the spiritual and moral formation of the personality. No less dangerous is the separation of modern education from the historical experience of the Russian school, the pedagogical findings and achievements of outstanding domestic thinkers. The author emphasizes the contribution of European teachers and educators of Russia of the XIX-XX centuries in the development of the phenomenon of labor school. The organic link between labor and social education must be identified and taken into account when determining the possibilities and prospects of labor to act as a means of social education for modern children and adolescents and as a component of the educational system of the educational organization.

Keywords: philosophy of education, history of pedagogy, social education, labor training and education, social development of the individual.

Сегодня заметно актуализировались дискуссии о месте и роли труда в социальном воспитании молодежи, формировании человека «постиндустриальной цивилизации» [2]. Большая часть таких дискуссий – о сопряженности социально-нравственного развития личности с включенно-

стью ее в общественно-трудовую деятельность и порождаемые ею отношения [4; 12; 13; 14; 15; 26]. Во всех декларируемых сегодня официальных проектах развития образования явно не остается места для труда, он оказывается вытеснен из образовательной практики и практически не используется в

целях социального развития детей и молодежи [9; 10; 26]. Однако заинтересованность общества в подлинном социальном развитии личности, освоении ею всего комплекса гражданских качеств требует опоры на имеющийся в истории школы и педагогики опыт трудового воспитания, приобщения детей и молодежи к труду, интеграции достижений трудовой школы в идеологию образовательных реформ [21; 26; 27]. В этом контексте весьма полезно увидеть логику реформирования школы с точки зрения общей логики развития культуры и осуществляемой «модернизации», понять векторы развития отечественного образования и его истинные цели [3]. Значительная часть отечественных ученых открыто говорит об опасностях, которые несут в себе нынешние реформы школы, превращающие образование в инструмент социальной селекции, средство социальной сегрегации [15; 16; 17]. Попробуем провести историко-педагогический экскурс в историю трудовой школы, чтобы увидеть долгие и мучительные попытки выдающихся мыслителей и педагогов выстроить целостную систему социального развития личности через включение ребенка в труд.

К идее труда как средству воспитания обращаются многие мыслители задолго до появления первых школ, соединяющих книжное обучение детей с их физическим трудом. Начиная с эпохи Возрождения человечество все больше убеждалось в созидательной мощи науки и знания, что позднее констатировал Фр. Бэкон изречением: «Знание – сила». Рост знаний, связанных с жизнью и нужных для нее, обусловил устремленность прогрессивной мысли к конкретному и реалистическому образованию детей и к соответствующему методу. Ф. Рабле (1494-1553) требует широкого ознакомления своего питомца с природой и окружающим миром, ведет Гаргантюа к кузнецу, ювелиру и к другим мастерам для ознакомления с их трудом, заставляет его собирать растения, наблюдать небо. М. Монтень (1533-1592) также желает, чтобы «книгой» для ученика был окружающий мир, но считает важным, наряду с внешней активностью, развивать внутреннюю – «выращивать» критический дух, самосознание юного человека.

Одновременно утверждалась мысль о том, что природа и естество должны стать не только главным предметом изучения, но и принципом преподавания, определяющим его характер. Бруни, Витторино, Ратке проповедовали воспитание и обучение, сообразные с природой ребенка. Требование природосообразности в отношении детей обозначало отказ (пока в области «передовой педагогической мысли») от надежд на принудительность и пассивность – в школьных стенах должны царить

«грация, любовь и милость»; заставляло считаться с детской активностью и самостоятельностью – ученик должен быть сам вовлечен в работу. Эти соображения вместе с нуждами времени обращали теоретическую мысль к педагогическим возможностям труда. Одно из первых обоснований необходимости введения ручного труда в школьное обучение сделал Я. А. Коменский (1592-1670). Важная задача воспитания, по Коменскому, состоит в упражнении руки к труду: «...человека надо воспитать к творческому ручному труду». «Дети всегда что-нибудь делают, и делают охотно... плохой признак, если дети сидят сложа руки. Поэтому нужно позволять и поощрять всякие деятельные начинания и попытки для того, чтобы осмыслить все, что они делают, чтобы их деятельность заложила основание и послужила на пользу будущей, более значительной деятельности» [1, с. 89-92].

Д. Локк (1632-1704) в своих представлениях об идеальном воспитании также отстаивал действенный принцип – развитие физических сил, характера и ума человека путем тренировки его способностей действием. При этом большое значение для физического и духовного здоровья джентльмена имели регулярные занятия земледелием, токарным и столярным ремеслами. Еще дальше идет Ж.-Ж. Руссо (1712-1778), который решительно выступает против словесной передачи знаний ребенку, так как за один час работы он выучит более того, что запомнил бы после целого дня объяснений. В процессе воспитания, которое Руссо понимал как естественное развитие всех природных особенностей ребенка, развертывание его интересов, склонностей и способностей, важная роль отводилась физическому труду на лоне природы, освоению ремесел.

Итак, эпоха Реализма и Просвещения, ориентирующая воспитание на жизнь и насыщенная верой в человеческую природу, в возможности ее самораскрытия, провозгласила методом воспитания путь собственного опыта юного человека и заронила мысль о том, что школа должна быть жизнью, в том числе жизнью в труде. Однако хорошие идеи и проекты не востребовались до тех пор, пока в жизни и сознании людей не утвердилось почетное положение труда. Но и тогда, когда Реформация достаточно подготовила почву для прорастания идеи труда в школьную практику, труд не сразу стал приниматься в его воспитательном значении.

Первые попытки соединения обучения с воспитанием «в труде и для труда» относятся к концу XVII в. В 1695 г. педагог-пиетист А.-Г. Франке открыл в г. Галле школу для бедных детей. Труд детей был главным источником существования сиротского дома и одновременно готовил воспитанников к

тому, чтобы в будущем самим зарабатывать на хлеб. Для этого велось преподавание простейших ремесел.

Напротив, в учрежденном позднее тем же Франке лицее для «благородных» детей («Педагогиум») занятия ручным трудом имели воспитательное назначение. Устройство ботанического сада, обучение составлению естественно-исторических коллекций и изготовлению чучел, освоение картонажных и токарных работ, а также шлифовка стекла и гравирование на меди проводились с целью предотвратить вредные последствия праздности и приучить воспитанников к самостоятельности.

К середине XVII в. благодаря уклону обучения в сторону практицизма в немецких землях и в Австрии распространяются благотворительные реальные школы, позднее – индустриальные и ремесленные школы для детей из народа. Их назначение – снабдить учеников «верной рукой и глазомером», воспитать добродетель трудолюбия. Для этого вводились работы по дереву, вырезание и плетение, шитье, садоводство, огородничество, пчеловодство и шелководство. Занятия трудом, с которыми соединялось изучение некоторых других предметов, коммерции, письмоводства, мануфактурного дела, основ сельского хозяйства и домоводства, давали учащимся и школам средства к жизни. Поэтому такие учреждения еще назывались «школами заработка» или «экономическими школами».

В то же самое время занятия трудом входили в курс средних классов так называемых «филантропинов», где собирались подростки из семей с разным достатком. В этих школах подвижники-филантрописты надеялись создать условия для свободного развития детей; с помощью здорового и естественного труда заставить состоятельных детей усвоить ценность труда, а бедных – оценить сотрудничество и добрую волю. Первый филантропин в 1775 г. организовал в г. Десау И. Базедов – восторженный и эксцентричный поклонник Руссо. Он горячо, но не очень умело стремился ввести в школе простую обстановку, веселые игры, непринужденные беседы, занятия ремесленным трудом. Однако серьезного преобразования воспитания в духе Руссо у Базедова не получилось [23, с. 204-208].

Гораздо лучше пошло дело у его продолжателей. Филантропин Х.-Г. Зальцмана, открытый им в Шнепфентале в 1784 г., просуществовал свыше ста лет. Задачей воспитания в школе Зальцмана было «создание из ребенка человека» путем упражнения и развития его сил, ибо развитие здесь считалось сущностью воспитания. Труд и изучению ремесел

отводилась большая роль в сообщении телу ловкости и крепости, а органам – силы и точности. Развитие ума также теснейшим образом связывалось с развитием тела и работоспособности, ибо в понятие ума, по Зальцману, входили практическая рассудительность и исследовательская самостоятельность. Поэтому вместе с изучением реальных предметов воспитанники занимались ежедневным физическим трудом – сельскохозяйственными, переплетными, картонажными, столярными и токарными работами [23, с. 208-212].

В шнепфентальском филантропине около пятнадцати лет работал Б. Г. Бляше, один из первых теоретиков и методистов ручного труда в школе. Ему и И. Г. Гейзингеру (приват-доцент Йенского университета) принадлежат первые попытки теоретического обоснования ручной трудовой деятельности учеников школ. Их положения основывались уже не на аналогиях с природой и еще не на фактах физиологии и психологии, а находили подкрепление в философии.

Так, постепенно труд, вначале под влиянием нужды входивший в «сиропитательные» заведения и школы для бедных, начинает практически связываться с собственно воспитательными задачами. В ряду этих педагогических опытов, изначальной целью которых было уберечь обездоленных детей от бродяжничества и одичания, приучить их к человеческому общежитию и к труду, особое место занимают социальные эксперименты И. Г. Песталоцци и Р. Оуэна.

Всю свою долгую жизнь И. Г. Песталоцци (1746-1827) был движим убеждением, что именно воспитание должно стать главным средством социальной реформы. Отыскивая пути спасения «опустившегося человечества» от гибели, Песталоцци встал на широкую социальную базу и выбрал форму действительной помощи народу – воспитание его к самопомощи и тем средством, которое находится в полной власти самого народа, то есть трудом.

Песталоцци, вероятно, первый увидел в народе не только объект, но и субъект воспитания; в культурной работе – организованную помощь саморазвитию народных масс, в школьной педагогике – возможность содействовать воспитанию, ежедневно осуществляемому в каждой крестьянской избе. С этими мыслями он приступил к руководству Нейгофской «промысловой» школой для бедных (1774-1780 гг.). Дети вместе с воспитателями занимались крестьянским трудом и прядильно-ткацкими работами. Некоторое время уделялось чтению, арифметике, другим умственным занятиям. Но главной особенностью школы было то, что в ней развертывалась подлинная и неподдельная

жизнь со всеми ее нуждами и радостями, а из жизни вырастали желания трудиться, знать и учиться, а также методы педагогической работы. Песталоцци поставил перед школой новую цель – поднять простой народ из глубин невежества и нищеты. Для этого труд учеников должен давать им средства к пропитанию и одновременно быть основой их образования и воспитания. По сути, в Нейгофе была предпринята грандиозная по своему социально-педагогическому значению попытка соединить труд воспитательный и труд для заработка воедино.

Нейгофский эксперимент во многом оказался неудачным. Но здесь прошли первичную огранку многие идеи, питавшие всю дальнейшую практическую и литературную деятельность Песталоцци, идеи, к теплу и свету которых тянулись неисчислимые последователи. А именно, воспитание – это органическое, идущее изнутри развитие моральных, умственных, практических сил и способностей человека. Это развитие начинается с проявлений, вызываемых самопроизвольным желанием деятельности. Пробуждению и укреплению последнего призваны помочь школьная жизнь и новый дух школы, возникающий благодаря тому, что основой отношений между учителем и учениками является симпатия, сходная с детско-родительскими отношениями. При этом дитя учится, то есть развивается умственно через собственную деятельность, получая впечатления, обогащаясь опытом, но никак не через простое усвоение слов. Поэтому большое значение в школе должно уделяться «рабочему воспитанию» – формированию умений правильно и сообща с другими трудиться.

Нейгофской школе не удалось окупить себя. Но это получилось у одного из последователей Песталоцци – Э. Фелленберга, руководившего в 1806-1844 гг. Гофвильской школой близ Ивердена. Цель «практической школы», основывавшейся на принципах Песталоцци, была двоякой. Во-первых – подготовить крестьянских мальчиков к грамотной фермерской работе и дать им необходимое умственное развитие; во-вторых – привить детям богатых родителей уважение к крестьянскому труду, понимание его основ и симпатию к крестьянству. Дети воспитывались вместе – ухаживали за садами, работали на ферме, в типографии, а также в мастерских, где изготавливали одежду, сельскохозяйственные инструменты и учебно-методические пособия. Практическая новизна и доходность агрошколы привлекали внимание современников и обуславливали распространение этого типа образовательных учреждений в Европе и в Соединенных Штатах.

Важно отметить, что Гофвильская школа была самокупаемой. Это стало возможным, как считал А. А. Фортунатов, за счет солидных изначальных вложений капитала, что и создало основательную материальную базу. Сам Фелленберг, несомненно, обладал талантом администратора и умел заставить других работать на свои цели, чего абсолютно не было у Песталоцци. Успеху дела способствовали талант и самоотверженность учителя Верли – не случайно многие последователи называли свои колонии «школами Верли». Но при этом окупаемость доставалась «недешевой ценой почти египетского труда детей и руководителей» [23, с. 269].

Одной из своих статей Р. Оуэн (1771-1858) дал название, которое могло быть «эпиграфом» всей его жизни: «Попытка превратить этот сумасшедший дом в разумный мир». Такой первой и блестящей по своим результатам попыткой явилась его почти двадцатилетняя реформаторская деятельность в Нью-Лэнарке (Шотландия). В 1800 г. Р. Оуэн становится во главе более чем двухтысячного населения Нью-Лэнарка, где все ужасы нерегулируемой фабричной системы имелись в концентрированном виде. Почти четверть рабочих бумагопрядильной фабрики составляли дети нищих, которых приюты продавали «в ученичество». Среди детей было немало пяти- и даже четырехлетних, ползавших под станками и собиравших клочья ваты. Как и у взрослых, их рабочий день длился по 14-15 часов. Сам Оуэн отмечал, что невыносимые условия труда и быта рабочих приводили к их физическому и нравственному уродству [8, с. 48-50].

Р. Оуэн, с юных лет убежденный в том, что характер человека складывается под влиянием условий его жизни и воспитания, задается целью изменить Нью-Лэнаркские условия. Он направляет свои предпринимательские способности, волю и любовь к людям на улучшение жилищных условий и питания населения, на отвлечение людей от пьянства, на введение рабочего самоуправления, на сокращение рабочего дня и на выплату рабочим части прибыли в дополнение к заработной плате. Кроме того, запрещается прием на работу детей, не достигших 10-летнего возраста, а также вводятся пенсии для престарелых, кассы взаимопомощи и бесплатная медицинская помощь.

Спустя шесть-семь лет последовательная и четко организованная благожелательность Оуэна дала результаты – по образцовому устройству дела, по благосостоянию, довольству, образованности рабочих и по высокому уровню их культурного и нравственного развития Нью-Лэнарк стал уникальным местом. И, что более всего поражало современников, эти успехи не только не вредили коммерческой стороне дела, но и приводили к быстрому росту

фабричного капитала. Так, одновременно была доказана мысль Д. Беллера столетней давности о том, что «в интересах богатого заботиться о бедных».

Во всех этих мероприятиях Оуэна по реализации его «теории обстоятельств» одно из важнейших мест занимала школьная деятельность. В 1816 г. был открыт Нью-Лэнаркский «Новый институт для образования характера». Здесь воспитывалось около тысячи учеников в возрасте от трех до двадцати пяти лет, в которых частые гости видели «многообещающих кандидатов на человеческое счастье и достоинство» [5, с. 46]. В школах Института главное внимание уделялось свободному упражнению разнообразных сил детей, развитию их любознательности, воспитанию альтруистической морали. В этих целях неуклонно воплощались два основных педагогических принципа Оуэна: образование должно осуществляться посредством наглядных образов и товарищеских бесед, а воспитание – без всякого содействия страха и наказаний. Такими способами дети обучались грамоте и арифметике, танцам и гимнастике, пению и музыке.

До перехода на фабричные работы (то есть до 10 лет) нью-лэнаркские ученики успевали ознакомиться с элементами геометрии, механики, естествознания и истории. Последующее обучение в вечерней школе осуществлялось в неразрывной связи с жизнью фабрики и строилось на основе осмысления социально-трудовой жизни, окружающей детей.

Социально-педагогические идеи Песталоцци и Оуэна были развиты И.-Г. Фихте (1762-1814) и И.-В. Гете (1749-1832). Для Фихте воспитание, осуществляемое непременно по Песталоцци и посредством труда, являлось орудием «пересоздания» общества. Однако в своих публичных лекциях, получивших название «Речи к немецкой нации» (1808 г.), Фихте предлагает нечто иное, нежели то, к чему стремился Песталоцци. Если Песталоцци хотел войти со своей воспитательной системой в житейскую среду и действовать в слиянии с ней, то Фихте, напротив, выдвигает проблему создания специальной воспитательной среды. Она представлялась ему в виде обособленной трудовой педагогической общины, где нравственная свобода и экономическая самостоятельность питомцев и воспитателей развиваются в свободном труде, просветленном разумом. В таком «хозяйственно-педагогическом государстве» воспитанники будут теоретически и практически готовиться к жизни в новом обществе [20, с. 129].

Не менее утопическую «педагогическую провинцию» рисует Гете в своих романах об учениче-

ских и страннических годах Вильгельма Мейстера. В грезах великого мыслителя о будущей постановке воспитания на разный лад обыгрываются уже не оригинальные мысли о том, что лучшее образование человек извлекает из окружающей обстановки, что развитие руки обуславливает пробуждение ряда духовных сил ребенка и т. п. Важно другое: воспитанники «провинции» живут напряженной трудовой жизнью, но вся их деятельность связана с искусством: до степени искусства доводится каждое ремесло; художественные занятия «заимствуются» у трудовых; на законах эстетики основываются организация труда, взаимоотношения жителей, их быт. То есть Гете предлагал общественному и педагогическому сознанию новый взгляд на труд как средство эстетического развития детей.

От прямого соприкосновения с идеями Песталоцци рождаются опыт и теория воспитания Ф. Фребеля (1782-1852). Суть воспитания, по Фребелю, заключается в образе «детского сада»: это содействие «росту» детей, что основывается на их врожденной склонности проявлять себя в действии. Главные средства воспитания – игра, ручной труд или конструктивная работа, знакомство с природой. Скорее всего, именно Фребель первым увидел то истинное место, которое должен занять ручной труд в общеобразовательной школе.

Так, Руссо выводил обучение ремеслу в качестве необходимой стороны воспитания из социальных и экономических соображений. Песталоцци вводил в школу предметную деятельность и занятия ручным трудом, желая таким образом развить чувственные восприятия детей; Фелленберг уловил и сумел использовать экономическое значение труда учеников. Герbart и его последователи включали ручной труд в школьную программу в целях укрепления детской воли и для более успешного развития мысли. Фребель же отводит труду детей творческую роль: «Дух человека должен парить над бесформенным и безобразным, двигать им, чтобы из него вышли образ и форма, существование и жизнь» [24, с. 24].

Здесь же подчеркивается, как тесно педагогическая идея труда связана с идеей человека. Фребель считает: «Унизительна, едва терпима, но не позволительна для дальнейшего распространения безумная мысль, будто человек действует, работает и творит лишь затем, чтобы поддерживать свое бренное тело, чтобы добывать себе пропитание, кров и одеяние; нет! – человек искони творит соответственно только для того, чтобы лежащее в нем духовное, божественное начало возродилось во вне и чтобы он таким образом познал свою собственную божественную сущность и сущность Бога. Получаемые им при этом пища, кров, пропитание

являются... незначительным придатком» [24, с. 65]. Таким образом, по Фребелю, конструктивный труд детей преследует более глубокую цель, чем упражнение чувств, развитие ловкости, обучение ремеслу и получение дохода. Он представляет собой наиболее конкретную форму выражения идей и как таковой является важным в развитии детских сил, в образовании привычек и характера, что и осуществлялось в учреждениях, организованных Фребелем.

Итак, на протяжении двух столетий ученые отстаивали труд как воспитательное средство, развивали идею трудовой школы. Делались неоднократные подвижнические попытки осуществления привлекательной идеи. Но эти вдохновенные опыты оставались единичными явлениями и долгое время не затрагивали массовую школу: «Почему же, – спрашивает С. А. Левитин, – разумная, естественная, отвечающая истинной природе человека идея не находит подобающего распространения, несмотря на то, что она настойчиво проповедовалась и блестяще обосновывалась всеми гениальными теоретиками педагогики в течение многих столетий?» [7, с. 54]. Левитин находит ответ на свой вопрос в работе Р. Зейделя «Трудовой принцип воспитания как педагогическая и социальная необходимость» (1885 г.): «Если трудовая школа не диктуется ни общегосударственной, ни социальной необходимостью, то она, несомненно, не осуществится, потому что школы и образовательные учреждения всегда были только такими, какими их желало иметь общество и государство, а не такими, каких требовали пророки и мечтатели» [7, с. 54].

Со второй половины XIX в. развитие капиталистической экономики и буржуазной государственности определило в ряде стран прорыв в школьную атмосферу новых воспитательных задач. Их суть состояла в том, чтобы сделать индивидуума экономически продуктивной социальной единицей, а следовательно, достойным и ценным гражданином. Для этого, во-первых, общеобразовательная школа начинает становиться массовой и более демократичной. Во-вторых, школьное образование постепенно делается реальным, связанным с жизнью и с науками, важными для экономического прогресса. В-третьих, трудовое воспитание детей и подростков становится важной задачей общеобразовательной школы. Так, научно-педагогический интерес к воспитанию в труде становился государственным требованием: академический вопрос переходил на почву реальной школьной практики. Труд начинает входить в массовую народную школу как принцип воспитания и обучения и как общеобразовательный предмет.

Наиболее широко и плотно вошел в общеобразовательную школу ручной труд – занятия, взятые из области ремесленных работ, но отличающиеся от них своими задачами. Последние не сводились к подготовке учеников к какому-либо ремеслу, но предполагали воспитание ума посредством руки и глаза; знакомство с азбукой физического труда и воспитание уважения к нему; укрепление здоровья, развитие чувств и накопление представлений; воспитание прилежания, аккуратности, добросовестности, самостоятельности и прочих нравственных качеств, а также художественное и другое развитие. Такой общеобразовательный и воспитательный характер ручного труда более всего выдерживался в школах Североамериканских Штатов, где соответствующий учебный предмет назывался «психо-физическим воспитанием».

В Финляндии раньше других стран труд вводится в школы. Благодаря усилиям педагога-реформатора У. Цигнеуса (1810-1897) с 1866 г. ручной труд становится обязательным для всех финских народных училищ и учительских семинарий. Отсюда школьный ручной труд быстро распространился в скандинавские и другие страны. В 1872 г. в Швеции открываются скоро ставшие знаменитыми Нэские классы ручного труда, которые с 1882 г. становятся учительской семинарией ручного труда, руководимой О. Саломоном. В 1873 г. в Париже открывается образцовая народная школа с преподаванием ручного труда, а в 1882 г. труд признан обязательным для всех французских народных школ. С 1873 г. ручной труд начинает входить в школы Дании и Норвегии, с 1876 г. – в американские школы [19].

В Германии в 1884 г. открываются Лейпцигские учительские курсы ручного труда, а в 1886 г. организуется «Немецкий союз рукоделия для мальчиков». Однако конгрессы учителей вплоть до 1912 г. отклоняли ручной труд в качестве обязательного предмета общеобразовательных школ; включение труда в воспитание и обучение шло в основном в «дополнительных школах» Г. Кершенштейнера.

Важно отметить, что в Германии, Англии, Америке, России и в других странах долгое время ручной труд не был обязательным школьным предметом. Это, на наш взгляд, помогало содержательному развитию теории и практики трудовой школы, ибо исключало бюрократическую регламентацию и единообразие, удерживало широкие массы учительства и окошкольной бюрократии от обесцвечивания и опошления идеи труда, оставляя последнюю открытой для научно-методического осмысления и практического освоения.

В русскую школу ручной труд как учебный предмет начинает входить с 1884 г. Первый выпуск

учителей ручного труда для народных школ состоялся в С.-Петербургской учительской семинарии в 1886 г. К концу 1890-х гг. этот вид труда был введен во всех учительских институтах, во многих министерских, коммерческих и реальных училищах, кадетских корпусах и гимназиях. Этому способствовала большая просветительская и научно-педагогическая работа, которую проводили К. Ю. Цируль, Н. В. Касаткин, Н. К. Карелль.

Наиболее продуманной и завершенной в содержательно-методическом отношении и потому самой распространенной явилась шведско-датская система ручного труда, названная «слойдом». Ее основу составляли столярные работы, на которых базировалось мелкосерийное производство «белодеревянных» изделий – одно из самых распространенных европейских ремесел, долго и успешно конкурировавшее с фабричной мебельной промышленностью. Особо привлекательными для массовой школы являлись следующие достоинства слойда.

Во-первых, дерево – достаточно распространенный и дешевый материал. Многие его породы легко поддаются обработке с помощью простых и доступных инструментов, которые несложно приспособить к росту и силе детей.

Во-вторых, занятия таким трудом можно легко связать с потребностями детей, с нуждами семьи. Вместе с тем слойд может быть хорошим подспорьем другим школьным предметам. Это во многих случаях делало излишним принуждение к труду и одновременно такой труд служил связующим звеном между школой, семьей и повседневной жизнью детей.

В-третьих, слойд удобен для учебного программирования: все типичные столярные упражнения (приемы) в соответствии с применяемыми инструментами можно разбить на группы; каждой группе приемов соответствует в принципе неограниченное число изделий – параллельных моделей. Это позволяло выстроить программный материал последовательно, по мере сложности, а также с учетом местных условий, подготовленности и интересов учителя и учеников, пользы предметов в домашнем и школьном обиходе и т. д. Кроме того, занятия ручным столярным трудом могли проводиться как индивидуально, так и в группе (классе). В последнем случае ручной труд соединялся с преимуществами классно-урочного обучения. Если ученики работали в пределах одного типа упражнений, то правильные приемы, рабочие позы и движения могли отрабатываться с помощью общего ритма, что сокращало время обучения.

В той или иной степени слойд входил в занятия трудом учащихся школ европейских и североамериканских стран.

При этом труд как элемент обучения отражал национально-культурные и экономические особенности. Так, голландские школы включали в свою программу обучение учеников молочному хозяйству и различным местным промыслам. В американских школах встречались работы по дереву и занятия лепкой, ковкой и отливкой металла, токарные и проволочные работы, широко практиковалось устройство при школах фермерских хозяйств. В школах Англии всячески поощрялась изобретательность самих учеников при выборе работ; национальный «дух любительства» поддерживался и тем, что в мастерских ручного труда дети имели возможность осуществлять различные конструкторские идеи, вытекавшие из собственных склонностей, из надобностей досуга и домашней жизни. Во французских школах большое внимание уделялось соединению уроков ручного труда с рисованием и черчением. В немецких землях практиковалось включение в школьную работу садоводства и огородничества, занятий ремесленным трудом.

Довольно широкий выбор трудовых занятий предлагался программами по труду для средних школ России. Так, программой, разработанной в русле реформы школы 1915 г. (И. Д. Карелль, В. В. Лермантов, К. Ю. Цируль и др.), предусматривались работы из шнурков, прутиков, лучинок, песка и глины, бумаги и картона; изделия из дерева (столярные, выпилочные, ложкарные, резные и токарные работы); жестяные и слесарно-кузнечные работы, а также обработка стекла, пробки и других материалов. Рекомендовалось изготовление учениками изделий для школьных опытов по механике и электричеству, для дома и для детских игр.

Вместе с систематическим преподаванием ручного физического труда в последней четверти XIX в. в массовую педагогическую практику проникает трудовой принцип и метод школьной работы. Педагогические достоинства труда в глазах учителей и родителей оказывались настолько убедительными, что он не мог оставаться в отведенных ему предметных рамках и стал обозначать целое направление реформирования общеобразовательной школы на трудовых началах. В это время широко распространяется термин «трудовая школа», которым объединялись довольно разные движения в школьном и научно-педагогическом мире.

Безусловно, сторонников трудовой школы «родило» критическое отношение к старой школе – с ее оторванностью от жизни и от запросов детей, с односторонним интеллектуализмом и погоней за накоплением знаний в ущерб развитию умений приобретать эти знания самостоятельно, с игнорированием детской природы, с неизбежной пассив-

ностью учащихся и насильственной дисциплиной, подавляющей детскую личность. Но относительно роли и места труда в реформировании школы картина мнений была чрезвычайно пестрой.

Часть сторонников трудовой школы находилась на позициях мануализма (лат. *manualis* – ручной). Рассматривая руку ребенка в качестве органа шестого, мускульного чувства, а ее развитие как важную форму умственного воспитания, мануалисты О. Зейниг, А. Пабст, Л. Плестед видели в ручном труде средство тренировки чувств детей, проявления их духовных сил и дарований.

Многие оппоненты пассивной школы учебы ценили труд как способ развития активности и самостоятельности детей, воспитания сосредоточенности, самообладания и других волевых качеств. Инициаторов этого направления объединяли идеи Ф. Ферстера, у которого трудовая школа – это школа, закладывающая основы устойчивого характера. Приверженцы общественного воспитания стремились с помощью труда превратить школу в трудовую общину, корпоративный дух которой помогал бы гражданскому воспитанию учащихся. Теоретиком и организатором этого направления развития трудовой школы являлся Г. Кершенштейнер.

Педагоги-методисты находили в труде эффективный метод преподавания обычных школьных предметов. С его помощью – в изготовлении учащимися простейших приборов и приспособлений, в создании лабораторий, музеев и коллекций, в проведении трудовых опытов, экспедиций и экскурсий – росла познавательная активность детей, накапливались эмпирические представления и факты, а знания приобретали действенный характер. Этот путь реформирования школы отстаивал В. Лай, а в России – преимущественно преподаватели-естественники В. А. Вагнер, В. Н. Верховский, Б. Е. Райков, П. К. Ягодковский. Трудовой метод помогал также бороться с многопредметностью и перегруженностью школьных программ. Включение в обучение активного наблюдения природы, опытного изучения предметов и их свойств, самостоятельная и творческая проработка материала позволяли синтезировать знания в одну общую картину миропонимания. Так, в школьную практику входили «родиноведение», «мироведение», «культуроведение» и другие интегрированные курсы, у которых оказывалось немало сторонников [20, с. 74-89].

Одновременно с этими новомодными течениями в общеобразовательную школу вместе с трудом проникали и старые – «ползучие» (С. А. Левитин) тенденции. Так, некоторые педагоги и школы обрацали внимание на труд в связи с возможностью получения дохода за счет создания детьми матери-

альных ценностей, с устремлением к самообслуживанию и самокупаемости. Часть народных школ принимала труд как средство приучения детей к домашней работе, а также в целях приобретения учащимися навыков для будущей профессиональной деятельности. Эти направления становления трудовой школы, теоретически скромные, но практически экспансивные, – уже в конце XIX в. обозначились в странах с бедной общеобразовательной школой (Болгария, Россия, Румыния и др.).

Развитию трудовой школы в разных ее вариантах способствовала духовная и научная атмосфера конца XIX – начала XX в. Общественное и научно-педагогическое сознание находилось под сильным влиянием философии волюнтаризма А. Шопенгауэра, психологии и философии «активизма» В. Вундта и Ф. Ницше, а также зарождавшегося бихевиоризма. Одновременно в психологию и педагогику проникали эмпирические методы и соответствующее мышление. На основе физиологии и биологии, экспериментальной психологии и педагогики сложилась наука о ребенке – педология, стремившаяся к выявлению законов развития и воспитания, из которых вытекали бы педагогические нормы и предписания (А. Бине, В. Джеймс, Э. Мейман, С. Холл, Н. Н. Ланге, А. П. Нечаев и др.).

Экспериментальные исследования устанавливали своеобразие детской природы, доказывая, что ребенок – совсем не то же самое, что взрослый человек, только в уменьшенном виде. Главная его черта – это преобладание двигательной активности над всем остальным. Он думает и переживает мускулами, и каждое впечатление склонно перейти непосредственно в действие (ни одного впечатления без соответствующего выражения), ибо у ребенка просто нет внутреннего мира, куда можно было бы «уйти». Посредством движения и «делания» ребенок знакомится с миром, в мускульном опыте он получает истинные представления о мире и именно здесь заключается тайна успешного обучения, развития интереса, внимания, памяти.

Нормальное развитие связано с постепенным переходом от преобладания движения к преобладанию мозговой деятельности. В этом процессе неизмеримую ценность имеет правильно поставленный труд, который привлекает к деятельному участию наибольшее число внешних чувств, мускулов, органов и мозговых центров. Связывая воедино дело и мысль в нужный возраст пропорции и подчиняя их осознанной воле, ручной труд обеспечивает телесное, психическое и нравственное здоровье воспитанников. Приведенные и другие факты становились эмпирическим фундаментом новой науки о ребенке, что имело далеко идущие послед-

ствия. Во-первых, педагогика переставала быть отвлеченной наукой – эмпирические данные дополняли и корректировали философско-педагогические интуитивизмы и рефлексию практики воспитания. Во-вторых, научные факты давали учителям объективные критерии для обоснования и оценки своей педагогической деятельности, что делало ее более творческой и свободной. В-третьих, эмпирические педологические данные, доводимые до массового педагогического сознания самими учеными – талантливыми экспериментаторами и блестящими популяризаторами, – вызывали коренное переосмысление идеалов неподвижного, «статического» воспитания.

Вместе с тем на рубеже веков и в первые два десятилетия XX в. капитализм претерпевает серьезные трансформации. Рост числа предприятий, усовершенствование техники и организации производства вместе с увеличением ассортимента продукции привели к усложнению производственных, управленческих и коммерческих функций. Опорой и движущей силой производства перестают быть кадры, богатые одним практическим опытом. Время выдвигает спрос на молодых предприимчивых людей с основательными научно-техническими, экономическими, коммерческими знаниями. Массовое индустриальное производство теперь нуждается не просто в грамотных и трудолюбивых рабочих, но в толковых и инициативных работниках, способных к осознанию и совершенствованию своей трудовой функции как важной части общего социально-экономического агрегата.

Теперь школа развитых капиталистических стран не могла ограничиваться только сообщением знаний. Воспитание должно было стать более широким и практичным, в большей степени носить моральный оттенок и одновременно развивать практические, нравственные, интеллектуальные и социальные способности детей. Эти изменения намного раньше других «схватывают» социально чуткие педагоги, которые видят в школе детскую общину, место жизни ребенка, общество в миниатюре. Об этом размышляют К. Н. Вентцель, Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер, В. Лай, П. Наторп. Школьная программа переставала быть священным наследием, обладавшим абсолютной и неизменной ценностью. Она становилась как бы введением ребенка в жизнь и поэтому должна была постоянно реорганизовываться, чтобы поспевать за меняющейся жизнью. Методы школьной работы теперь предполагали не только мастерское владение учебным материалом, но и знание ребенка, его наличных интересов, актуальных сил и стремлений; умение выбрать материал, имеющий существенное значение в настоящей жизни воспитанни-

ков; организацию практического опыта детей и его осмысления; понимание процессов, благодаря которым ребенок ассимилирует новый опыт.

Все это, вместе с растущей материальной поддержкой школьного дела со стороны ряда государств, а также частного капитала, приводило к созданию новых типов школ и училищ (технических, высших, промышленных и художественно-промышленных), вызывало развитие общеобразовательной школы.

В первой четверти XX в. отдельные течения трудовой школы образовывали в основном четыре русла. Каждое из них было богато идеями и опытом и каждое по-своему толковало понятие труда, связывая его с определенными воспитательными целями и условиями.

Наиболее радикальный уклон трудовой школы в сторону свободного творческого воспитания и эстетизации школьной работы задавало романтическое движение «за свободную школу» (Ф. Гансберг, Л. Гурлитт, Г. Шаррельман, К. Н. Вентцель). Отвергая всякую систематичность в обучении, его сторонники понимали под трудовой школой «интимное сообщество» учителей и учащихся, основанное на взаимном доверии и понимании, где в общей работе «стремятся к разрешению самостоятельно избранных целей самостоятельно избранными путями» [25, с. 3-4]. Вдохновенные педагоги, подталкивающие учеников к самопроявлению творческих сил, «труд» понимали весьма широко – как деятельность, необходимую и полезную для разрешения и углубления духовных запросов; как занятия, благодаря которым воспитанники получают непосредственные впечатления [25, с. 4]. То есть, например, вязание чулок, преследующее утилитарные цели – это не труд; напротив, заучивание стихов, если оно осуществляется «с чувством» и создает творческий образ, – ценный труд.

Устранить недоразумения помог В. Лай – основоположник школы активной работы, «школы действия». Заземлив задачи школы до уровня развития активности учеников в восприятии, переработке и применении учебного материала, Лай отвел труду мануалистское и хозяйственное значение, а все другие виды активных реакций назвал действием или деятельностью. Таким образом, по Лаю, ручная работа есть лишь одна из многих педагогически равноценных форм выражения (моделирование, рисование, драматизация, игры, общение, производство опытов, уход за растениями и животными и др.), о развитии которых заботится школа действия. Тем самым последняя отличается от просто трудовой школы [6, с. 20-41].

Интересным вариантом трудовой школы явилась «школа ребенка», на позициях которой нахо-

дились такие авторитетные педагоги и философы, как Д. Дьюи, П. Наторп, М. М. Рубинштейн, С. Т. Шацкий. По их мнению, школа должна развивать все стороны многогранной природы ребенка, его телесные, интеллектуальные, социальные, эстетические и нравственные силы. Для достижения такой цели нужна школа, организованная как жизнь и являющаяся частью более широкой среды. Как и в жизни, основой всей системы воспитания должен быть труд, вокруг которого группируется образовательный материал и складывается непосредственный практический, нравственный, социальный опыт детей. Содержание труда берется из окружающей хозяйственной и культурной жизни и отражает ее исторические и современные аспекты. Но, поскольку в центре внимания работы школы личность, труд – понятие не только экономическое. Это воплощение значения (цели, идеи) в объективной форме путем использования соответствующих материалов и приспособлений; оформление и одухотворение материала сообразно идее; целесообразная реализация физических и душевно-духовных усилий по улучшению условий жизни [18, с. 48].

Немало сторонников и покровителей находилось у еще одного типа трудовой школы, который ориентировался непосредственно на подготовку воспитанников к жизни и самостоятельной трудовой деятельности. В реализации профессионально-образовательных и социально-нравственных аспектов подготовки учащихся к полезной общественной и экономической жизни труд выступал базой усвоения определенных навыков ремесленного или политехнического характера, фактором социализации учащихся. Этим задачам «школы подготовки к жизни» соответствовал труд, понимаемый как производственная деятельность, результатом которой является некий общепользный продукт, имеющий хозяйственную ценность [23, с. 5-6].

Жизненность и перспективность того или иного варианта развития трудовой школы определялись многими факторами: уровнем индустриально-экономического развития, психолого-педагогической культурой, демократическими традициями, плотностью государственной опеки по отношению к школе и народному образованию. С этих позиций было бы интересно обратиться к истокам и опыту американской «свободной школы», к идеям и практике европейского «нового воспитания».

Опыт русской трудовой школы к 1917 г. был довольно богатым. Многих теоретиков и практиков вдохновляли успехи школы П. И. Христиановича, где разнообразный труд в сочетании с другими занятиями был ориентирован на достижение широ-

ких воспитательных задач. На принципах труда и свободного воспитания работали детские учреждения клубного типа, организованные А. У. Зеленко и С. Т. Шацким. Аналогичный опыт складывался в петроградской школе Вучетич, в школе Пирусского под Томском [11, с. 39-62].

В отечественной практике трудовой школы укреплялись также идеи самокупаемости и подготовки к жизни. Так, сельская гимназия Анцевой под Петроградом, устроенная для дочерей сельских учителей и учительниц, состояла на полном самообслуживании и обеспечивала себя продовольствием за счет работы воспитанниц на огороде и полевым участке. Подобная гимназия с еще большим сельскохозяйственным уклоном была создана в имении проф. Сиротина в Новгородской губернии. На принципах полной или частичной самокупаемости существовали многие школы-приюты и частные сельскохозяйственные школы [22, с. 80-81].

Проект школьной реформы 1915 г. закреплял трудовое начало учебно-воспитательной деятельности школы, предусматривал сочетание общеобразовательной и практической подготовки учащихся к жизни и к дальнейшему профессиональному обучению.

Историческая практика и соответствующая ей теория трудовой школы обращают внимание на такие аспекты становления труда компонентом воспитательной системы, как

- целевой, показывающий, ради чего труд принимается воспитательной системой и какие ожидания общества, школьного окружения, субъекта воспитания связываются с трудовой сферой школьной жизни;

- онтологический, связанный с высокой способностью труда отображать и аккумулировать свойства и отношения реально существующих социальных систем и приносить их в школьную воспитательную систему;

- семантический, состоящий в том, что смысл труда в сознании в опыте как педагогов, так и учащихся, а также его понятийно-педагогическая нагрузка раскрываются при интеграции труда с другими компонентами воспитательной системы.

Эти связи труда и социального воспитания нужно выявлять и учитывать при определении возможностей и перспектив труда выступать средством воспитания современных детей и подростков и компонентом воспитательной системы образовательной организации.

Библиографический список

1. Антология педагогической мысли. Т. 1. Прогрессивная зарубежная педагогическая мысль о трудовом

воспитании и профессиональной ориентации [Текст]. – М., 1988. – 447 с.

2. Булатников, И. Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] / И. Е. Булатников // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 78-92.

3. Булатников, И. Е. Педагогическое наследие Б. З. Вульфова в контексте «модернизации» современного российского образования: традиции и уроки системного подхода [Текст] / И. Е. Булатников // Образование личности. – 2012. – № 2. – С. 36-47.

4. Булатников, И. Е., Репринцев А. В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования [Текст] / И. Е. Булатников, А. В. Репринцев // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 22. – С. 19-34.

5. Доллеанс, Э. Роберт Оуэн [Текст] / Э. Доллеанс. – М., 1900.

6. Лай, В. Школа действия. Реформа школы соответственно природы и культуры [Текст] / В. Лай. – Пг., 1920.

7. Левитин, С. А. Трудовая школа [Текст] / С. А. Левитин. – М., 1919.

8. Оуэн, Р. Об образовании человеческого характера. Новый взгляд на общество [Текст] / Р. Оуэн. – М., 1893.

9. Паладьев, С. Л. Феномен педагогического наследия К. Д. Ушинского [Текст] / С. Л. Паладьев // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 8-13.

10. Пашков, А. Г. Идеи и опыт А. С. Макаренко в современном социально-педагогическом контексте [Текст] / А. Г. Пашков // Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования: сб. науч. тр. Международной научно-практ. конф. / под общей редакцией М. В. Богуславского. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. – С. 461-474.

11. Пашков, А. Г. Труд в школе: кризис или обновление? [Текст] / А. Г. Пашков. – М., 1992.

12. Помелов, В. Б. Советский опыт трудового воспитания в институте «Новая жизнь» [Текст] / В. Б. Помелов // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 8-14.

13. Помелов, В. Б. Школьная коммуна как инновационная форма организации педагогической деятельности (1918-1925) [Текст] / В. Б. Помелов // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 72-76.

14. Репринцев, А. В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека [Текст] / А. В. Репринцев // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 88-96.

15. Репринцев, А. В. Развитие теории социально-нравственного воспитания молодежи в исследованиях И. Е. Булатникова [Текст] / А. В. Репринцев // Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – № 2 (46). – С. 143-167.

16. Рожков, М. И. Практика социального воспитания: основные тенденции развития [Текст] / М. И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 13-18.

17. Рожков, М. И. Свобода и воспитание [Текст] / М. И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 8-12.

18. Рубинштейн, М. М. Основы трудовой школы [Текст] / М. М. Рубинштейн. – Иркутск, 1920.

19. Ручной труд в общеобразовательной школе [Текст] / сост. К. Ю. Цируль. – СПб., 1894.

20. Сеницкий, Л. Д. Трудовая школа. Ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом [Текст] / Л. Д. Сеницкий. – М., 1922.

21. Сулима, И. И. Проблема педагогики труда в современных педагогических и философских исследованиях [Текст] / И. И. Сулима // Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования: сб. науч. тр. Международной научно-практ. конф. / под общей редакцией М. В. Богуславского. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. – 933 с. – С. 75-85.

22. Трудовая школа в свете истории и современности [Текст] / под ред. М. М. Рубинштейна. – Л., 1924.

23. Фортунатов, А. Теория трудовой школы в ее историческом развитии [Текст] / А. Фортунатов. – М., 1926.

24. Фребель, Ф. Воспитание человека / пед. соч. в 2-х тт. – Т. 1 [Текст] / Ф. Фребель. – М., 1913.

25. Шаррельман, Г. Трудовая школа [Текст] / Г. Шаррельман. – М., 1918.

26. Юревич, А. В. Эмпирические оценки нравственного состояния современного российского общества [Текст] / А. В. Юревич // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 168-179.

27. Reprintsev A. V., Zuykov A. V., Shumeyko A. A., Lesnikova S. L., Panfilova V. M. Assessment of specialists' effectiveness within competency – improvement approach (Based on quality criteria) // Espacios. – 2018. – Т. 39. – № 33.

Reference List

1. Antologija pedagogičeskoj mysli. T. 1. Progressivnaja zarubezhnaja pedagogičeskaja mys' o trudovom vospitanii i professional'noj orientacii = Anthology of a pedagogical thought. V. 1. Progressive foreign pedagogical thought of labor education and professional guidance [Текст]. – М., 1988. – 447 s.

2. Bulatnikov, I. E. «Krizis kul'tury» i ego otrazhenie v sostojanii obshhestvennoj morali: dialektika vechnogo i vremennogo v social'no-nravstvennom vospitanii molodezhi «Crisis of culture» and its reflection in a condition of public morals: dialectics of eternal and temporary in social and moral education of youth [Текст] / I. E. Bulatnikov // Evrazijskij forum. – 2012. – № 4. – S. 78-92.

3. Bulatnikov, I. E. Pedagogičeskoe nasledie B. Z. Vul'fova v kontekste «modernizacii» sovremennogo rossijskogo obrazovanija: tradicii i uroki sistemnogo podhoda = B. Z. Vulfov's pedagogical heritage in the context of «modernization» of modern Russian education: traditions and lessons of system approach [Текст] / I. E. Bulatnikov // Obrazovanie lichnosti. – 2012. – № 2. – S. 36-47.

4. Bulatnikov, I. E., Reprinцев A. V. Sistemnaja metodologija v kontekste poiska optimal'noj modeli reformirovani-ja rossijskogo obrazovanija = System methodology in the

context of search of the optimum model of Russian education reforming [Tekst] / I. E. Bulatnikov, A. V. Reprincev // Psihologo-pedagogicheskij poisk. – 2012. – № 22. – S. 19-34.

5. Dolleans, Je. Robert Oujen = Robert Owen [Tekst] / Je. Dolleans. – M., 1900.

6. Laj, V. Shkola dejstvija. Reforma shkoly soobrazno prirody i kul'tury = School of action. Reform of school according to nature and culture [Tekst] / V. Laj. – Pg., 1920.

7. Levitin, S. A. Trudovaja shkola = Labor school [Tekst] / S. A. Levitin. – M., 1919.

8. Oujen, R. Ob obrazovanii chelovecheskogo haraktera. Novyj vzgljad na obshhestvo = On formation of human character. A new view on society [Tekst] / R. Oujen. – M., 1893.

9. Palad'ev, S. L. Fenomen pedagogicheskogo nasledija K. D. Ushinskogo = Phenomenon of K. D. Ushinsky's pedagogical heritage [Tekst] / S. L. Palad'ev // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl pedagogical bulletin – 2016. – № 1. – S. 8-13.

10. Pashkov, A. G. Idei i opyt A. S. Makarenko v sovremennom social'no-pedagogicheskom kontekste = A. S. Makarenko's ideas and experience in modern social and pedagogical context [Tekst] / A. G. Pashkov // Vospitatel'naja sistema A. S. Makarenko v kontekste perspektiv razvitiya sovremennogo rossijskogo obrazovanija: sb. nauch. tr. Mezhdunarodnoj nauchno-prakt. konf. / pod obshhej redakciej M. V. Boguslavskogo. The educational system of A. S. Makarenko in the context of the prospects of modern Russian education development: collection of works of the International scientific practical conference / under general editorship of M. V. Boguslavsky – M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovanija RAO», 2018. – S. 461-474.

11. Pashkov, A. G. Trud v shkole: krizis ili obnovlenie? = Work at school: crisis or updating? [Tekst] / A. G. Pashkov. – M., 1992.

12. Pomelov, V. B. Sovetskij opyt trudovogo vospitanija v institute «Novaja zhizn'» = Soviet experience of labor education in the Institute «New Life» [Tekst] / V. B. Pomelov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl pedagogical bulletin – 2018. – № 4. – S. 8-14.

13. Pomelov, V. B. Shkol'naja kommuna kak innovacionnaja forma organizacii pedagogicheskoi dejatel'nosti (1918-1925) School commune as innovative form of organization of pedagogical activity (1918-1925) [Tekst] / V. B. Pomelov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl pedagogical bulletin. – 2017. – № 6. – S. 72-76.

14. Reprincev, A. V. Kul'turno-obrazovatel'naja sreda v stanovlenii lichnosti russkogo cheloveka = Cultural and educational environment in formation of the identity of the Russian person [Tekst] / A. V. Reprincev // Pedagogika. – 2015. – № 1. – S. 88-96.

15. Reprincev, A. V. Razvitie teorii social'no-nravstvennogo vospitanija molodezhi v issledovanijah I. E. Bulatnikova = Development of the theory of social and moral education of youth in I. E. Bulatnikov's researches [Tekst] / A. V. Reprincev // Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. Online scientific

magazine of Kursk state university – 2018. – № 2 (46). – S. 143-167.

16. Rozhkov, M. I. Praktika social'nogo vospitanija: osnovnye tendencii razvitiya = Practice of social education: top trends of development [Tekst] / M. I. Rozhkov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Yaroslavl pedagogical bulletin – 2017. – № 6. – S. 13-18.

17. Rozhkov, M. I. Svoboda i vospitanie = Freedom and education [Tekst] / M. I. Rozhkov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl pedagogical bulletin – 2016. – № 4. – S. 8-12.

18. Rubinshtejn, M. M. Osnovy trudovoj shkoly = Bases of labor school [Tekst] / M. M. Rubinshtejn. – Irkutsk, 1920.

19. Ruchnoj trud v obshheobrazovatel'noj shkole = Manual work at comprehensive school [Tekst] / sost. K. Ju. Cirul'. – SPb., 1894.

20. Sinickij, L. D. Trudovaja shkola. Ee principy, zadachi i idejnye korni v proshlom = Labor school. Its principles, tasks and ideological roots in the past [Tekst] / L. D. Sinickij. – M., 1922.

21. Sulima, I. I. Problema pedagogiki truda v sovremennyh pedagogicheskikh i filosofskih issledovanijah = Work pedagogics problem in modern pedagogical and philosophical researches [Tekst] / I. I. Sulima // Vospitatel'naja sistema A. S. Makarenko v kontekste perspektiv razvitiya sovremennogo rossijskogo obrazovanija: sb. nauch. tr. Mezhdunarodnoj nauchno-prakt. konf. / pod obshhej redakciej M. V. Boguslavskogo = The educational system of A. S. Makarenko in the context of the prospects of modern Russian education development: collection of works of International scientific practical conference / under general editorship of M. V. Boguslavsky. – M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovanija RAO», 2018. – 933 s. – S. 75-85.

22. Trudovaja shkola v svete istorii i sovremennosti = Labor school in the light of history and the present [Tekst] / pod red. M. M. Rubinshtejna. – L., 1924.

23. Fortunatov, A. Teorija trudovoj shkoly v ee istoricheskom razvitii = The theory of labor school in its historical development [Tekst] / A. Fortunatov. – M., 1926.

24. Frebel', F. Vospitanie cheloveka Education of the person / ped. soch. v 2-h tt. – T. 1 [Tekst] / F. Frebel'. – M., 1913.

25. Sharrel'man, G. Trudovaja shkola = Labor school [Tekst] / G. Sharrel'man. – M., 1918.

26. Jurevich, A. V. Jempiricheskie ocenki nravstvennogo sostojanija sovremennogo rossijskogo obshhestva = Empirical estimates of moral condition of modern Russian society [Tekst] / A. V. Jurevich // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Yaroslavl pedagogical bulletin. – 2018. – № 4. – S. 168-179.

27. Reprintsev A. V., Zuykov A. V., Shumeyko A. A., Lesnikova S. L., Panfilova V. M. Assessment of specialists' effectiveness within competency – improvement approach (Based on quality criteria) // Espacios. – 2018. – T. 39. – № 33.