

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

А.П. Орлова, И.Г. Рябова, Е.Л. Михайлова

**РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ,
ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ
В БЕЛАРУСИ В ПЕРИОД
XIX – НАЧАЛА XXI ВЕКА**

Монография

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2013*

УДК 37(09)(476)(075.8)
ББК 74.03(4Бел)я73
Р17

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 4 от 20.12.2013 г.

Одобрено научно-техническим советом учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 6 от 21.02.2013 г.

Авторы: **А.П. Орлова, И.Г. Рябова, Е.Л. Михайлова, С.И. Михайлов, С.Г. Туболец, Е.Б. Лавицкая, Н.С. Моторова, Е.Н. Бусел, Л.В. Королькова, А.А. Мерзлякова, Н.Ю. Андрущенко, С.А. Моторов, Л.А. Моторова, Т.В. Савицкая, И.И. Горлачева, И.И. Картунова**

Р е ц е н з е н т ы:

заведующий кафедрой педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий УО «БГПУ имени М. Танка»,
доктор педагогических наук, профессор *В.А. Капранова*;
декан факультета повышения квалификации по педагогике и психологии УО «ВГМУ», доктор педагогических наук, профессор *З.С. Кунцевич*

Под редакцией *А.П. Орловой*

Орлова, А.П.

Р17 Развитие образования, школы и педагогики в Беларуси в период XIX – начала XXI века : монография / А.П. Орлова, И.Г. Рябова, Е.Л. Михайлова [и др.]; под ред. А.П. Орловой. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 331 с.
ISBN 978-985-517-395-4.

В коллективной монографии рассматривается становление и развитие образования, школы и педагогики Беларуси в период XIX – начала XXI века. Показаны национальная специфика и общие тенденции в развитии образования, а также выявлены общее и особенное в решении актуальных педагогических задач в процессе развития образования и школы Беларуси, России и Украины.

Авторы дают характеристику создания национальной системы образования, разработки ее законодательной базы, реформирования, основных достижений. Опора на широкий круг первоисточников, в том числе введение в научный оборот целого ряда ранее не использованных архивных материалов и документов, подтверждает достоверность и обоснованность представленных в рукописи научных результатов.

Издание адресовано педагогам, преподавателям, аспирантам и студентам, а также всем интересующимся проблемами развития образования и школы в Беларуси.

УДК 37(09)(476)(075.8)
ББК 74.03(4Бел)я73

ISBN 978-985-517-395-4

© Орлова А.П., Рябова И.Г., Михайлова Е.Л. [и др.], 2013
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
РАЗДЕЛ 1. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ И ШКОЛЫ В БЕЛАРУСИ В ПЕРИОД XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА	6
Глава 1.1. Працэс фарміравання маральна і фізічна здаровай асобы ў беларускай народнай педагогіцы канца XIX – пачатку XX стагоддзя.....	6
Глава 1.2. Рэалізацыя эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы канца XIX – пачатку XX стагоддзя	36
1.2.1. Сутнасць эстэтычнага ідэалу ў беларускай народнай педагогіцы канца XIX – пачатку XX стагоддзя	37
1.2.2. Асноўныя ўмовы рэалізацыі традыцый эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы	48
1.2.3. Змест традыцый эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы	58
Глава 1.3. Особенности обучения в начальной церковной школе во второй половине XIX – начале XX века на территории Беларуси	67
1.3.1. Школьная политика правительства в XIX – начале XX в.	67
1.3.2. Особенности обучения в церковных школах до 1884 г.	69
1.3.3. Возрождение церковных школ на территории Беларуси в конце XIX – начале XX века	72
1.3.4. Преподавательский состав церковных школ	77
1.3.5. Просветительская деятельность православных братств	79
Глава 1.4. Участие органов городского самоуправления Беларуси в разви- тии системы народного образования (1875–1914 годы)	82
1.4.1. Мероприятия органов городского самоуправления по обес- печению функционирования начальных учебных заведений	83
1.4.2. Вклад органов городского самоуправления в развитие системы средних учебных заведений	89
1.4.3. Роль городских властей Беларуси в организации профессиональ- ного образования	93
Глава 1.5. Школьное дело и просвещение Витебской губернии (вторая по- ловины XIX века – 1917 год)	101
1.5.1. Становление и развитие народного образования Витебской гу- бернии во второй половине XIX в. (1855–1900 гг.)	101
1.5.2. Структура системы образования Витебской губернии начала XX в. (1901–1917 гг.)	114
Глава 1.6. Гісторыка-педагагічны агляд накірункаў развіцця клубных тра- дыцый на Беларусі другой паловы XIX – пачатку XX стагоддзя	129
РАЗДЕЛ 2. МНОГОВЕКТОРНОСТЬ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ БЕЛАРУСИ В ПЕРИОД XIX – НАЧАЛА XXI ВЕКА	143
Глава 2.1. Народная педагогика в социализации и формировании толерант- ности школьников в период с 1917 года по середину 30-х годов XX века (на примере Беларуси, России и Украины)	143

2.2.1. Народная педагогика в социализации и формировании толерантности личности: актуализация проблемы и сущность народной педагогической традиции	143
2.2.2. Факторы, способствовавшие реализации народной педагогики в процессе социализации и формирования толерантности школьников в период с 1917 года по середину 30-х годов XX века	152
2.2.3. Идеи реализации народной педагогики как средства социализации и формирования культурно-толерантной личности в советской педагогике и школе в период с 1917 года по середину 30-х годов XX века	163
Глава 2.2. Основные направления развития социальной педагогики в Беларуси в 1917–1936 гг.	181
Глава 2.3. Тенденции и социально-политические условия развития исторического образования в системе высшей школы Беларуси (1944–1961 годы) ...	204
2.3.1. Восстановление системы высшего исторического образования и тенденции ее развития в 1944–1954 гг.	204
2.3.2. Государственная политика по подготовке специалистов-историков в 1955–1961 гг.	215
Глава 2.4. Этапы и тенденции в развитии системы специального образования в Республике Беларусь в 1991–2010 годы	224
Глава 2.5. Развитие медицинского образования в Беларуси в 1991–2010 годы: социально-педагогический аспект (на примере Витебского региона)	244
2.5.1. Методические принципы медицинского образования (социально-педагогический аспект)	244
2.5.2. Ведущие факторы и тенденции медицинского образования в Республике Беларусь (социально-педагогический аспект)	250
2.5.3. Социально-педагогическая составляющая в содержании медицинского образования (на примере Витебского региона)	257
2.5.4. Регионализация социально-педагогической подготовки специалистов медицинского профиля: методологический аспект	263
Глава 2.6. Становление и развитие ветеринарного образования в Беларуси (XIX – начало XXI века)	269
ЛИТЕРАТУРА	299

ПРЕДИСЛОВИЕ

В условиях современной модернизации системы образования, наметившейся тенденции интеграции Беларуси в общеевропейскую систему образования приоритетны задачи реформирования образования, укрепления единого образовательного пространства. Решение перечисленных задач требует глубокого осмысления развития историко-педагогического процесса как в мировом, так и в региональном масштабе. В этом плане определенный интерес представляет развитие образования, школы и педагогической мысли в Беларуси. Уроки, которые дает нам историко-педагогический анализ педагогического наследия, позволяют прогнозировать дальнейшее развитие педагогической теории и практики, школы и образования в целом с учетом положительного и отрицательного опыта прошлого.

Монография подготовлена преподавателями и аспирантами ВГУ имени П.М. Машерова в рамках деятельности научно-педагогической школы по проблеме этнопедагогики, выполнения научной темы «Научно-методические основы усовершенствования профессиональной подготовки специалистов по социальной работе и психологии в условиях вуза» (№ госрегистрации 20100101), а также реализуемого под руководством А.П. Орловой проекта «Формирование культурно-толерантной личности в поликультурном социуме».

Книга состоит из двух разделов. Первый раздел подготовлен: кандидатом педагогических наук, доцентом Е.Л. Михайловой и старшим преподавателем С.И. Михайловым – глава 1, старшим преподавателем С.Г. Туболец – глава 2, аспирантом Е.Б. Лавицкой – глава 3, кандидатом исторических наук, доцентом Н.С. Моторовой – глава 4, старшим преподавателем Е.Н. Бусел – глава 5, преподавателем Л.В. Корольковой – глава 6 и представляет собой историко-педагогический анализ результатов исследования становления и развития просвещения и школы на территории Беларуси в период XIX – начала XX века.

Второй раздел написан: доктором педагогических наук, профессором А.П. Орловой, кандидатом педагогических наук, доцентом И.Г. Рябовой и преподавателем А.А. Мерзляковой – глава 1, кандидатом педагогических наук, доцентом Н.Ю. Андрущенко – глава 2, кандидатом исторических наук, доцентом С.А. Моторовым и кандидатом исторических наук, доцентом Л.А. Моторовой – глава 3, преподавателем Т.В. Савицкой – глава 4, доктором педагогических наук, профессором А.П. Орловой и преподавателем И.И. Горлачевой – глава 5, преподавателем И.И. Картуновой – глава 6. Он раскрывает многовекторность развития системы образования и школы в Беларуси в период XIX – начала XXI века с учетом региональной специфики и в сравнительно-сопоставительном плане.

РАЗДЕЛ 1. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ И ШКОЛЫ В БЕЛАРУСИ В ПЕРИОД XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Глава 1.1. Працэс фарміравання маральна і фізічна здаровай асобы ў беларускай народнай педагогіцы канца XIX – пачатку XX стагоддзя

Маральна і фізічна здаровай асбай ў беларускай народнай педагогіцы лічыцца высокамаральная, працалюбівая асоба, здольная жыць у суладдзі з людзьмі, што яе акружаюць, а таксама з навакольнай рэчаіснасцю, якой у той жа час уласціва пачуццё справядлівасці, фізічная моц, смеласць, здольнасць абараніць сябе, сваю сям’ю, свой народ, сваю зямлю.

У даследаванні мы абіраемся на шырокае разуменне паняцця «фарміраванне» ў агульнафіласофскім, агульнапедагагічным, валеалагічным значэнні, зыходзячы з якога магчыма гаварыць аб фарміраванні маральнага і фізічнага здароўя асобы ў беларускай народнай педагогіцы. Штодзённая свядомасць, на якую спантанна аказвалі ўплыў розныя ўмовы, паступова афармлялася, выкрышталізоўвалася ў грамадскую думку. Апошняя знайшла сваё ўвасабленне ў своеасаблівай маральна-практычнай філасофіі народа – прыказках і прымаўках, якія паступова становіліся традыцыямі, яскрава выражанай мэтай, бо менавіта ў іх адлюстроўваліся вядучыя педагагічныя ідэі, у тым ліку ідэя аб мэтанакіраванасці ў рэалізацыі выхаваўчых намаганняў. Народ свядома кіраваўся існуючай грамадскай думкай, згодна з якой фарміраваў асобу на аснове пераемнасці пакаленняў, барацьбы за існаванне, бо для таго, каб выжыць, трэба было перадаць новаму пакаленню лепшае з усяго папярэдняга. Менавіта таму педагагічныя ідэі шліфаваліся на працягу стагоддзяў, і ў час пачатку станаўлення беларускай нацыі (канец XIX – пачатак XX стагоддзя) была дакладна вызначана мэта – фарміраванне жыццяздольнага, працавітага, маральна і фізічна здаровага насельніцтва. Дзякуючы грамадскай думцы сфарміраваліся і захаваліся да цяперашняга часу пэўныя рысы беларуса – працавітасць, гаспадарлівасць, гасціннасць, гуманнасць, стрыманасць, справядлівасць, прастадушнасць, міралюбінасць, памяркоўнасць, – што ў комплексе перадаюць нацыянальны характар, менталітэт.

У беларускай народнай педагогіцы існуе шэраг умоў, якія вызначаюць фарміраванне маральнага здароўя асобы. Гэта, па-першае, натуральныя, прыродныя дадзеныя, асаблівасці арганізма і цэнтральнай нервовай сістэмы асобы (напрыклад, чалавек з халерычным тыпам тэмпераменту больш імпульсіўны і здольны дастаткова хутка мяняць свае погляды на рэчаіснасць, быць непаслядоўным ва ўласных дзеяннях, звязаных з фарміраваннем пэўных маральных якасцей, чым флегматык – паслядоўны, ураўнаважаны, хоць крыху і марудлівы тып тэмпераменту), і ўзрост выхаванца – на кожным з узроставаых перыядаў прымяняліся «свае» педагагічныя сродкі і метады фарміравання маральнага здароўя асобы (узроставая градацыя ўзята паводле этнаграфічнага даследавання Л.В. Ракавай «Традыцыі сямейнага выхавання ў беларускай вёсцы» і размешчана ў строгай узроставай і назыўной паслядоўнасці: «анёлкі» – ад нараджэння да 2–3-х гадоў; «блазнюкі» – ад 2–3-х да 6–8-мі год – (хлопчыкі і дзяўчынкі адпаведна); «блазны» – ад 6–8-мі да 10-ці; падлеткі ці дзеці пераходнага ўзросту – ад 10-ці да 12–14-ці год; юнацкі ўзрост – ад 14-ці да 16–17-ці год) [196, 10–15]); па-другое,

сацыяльныя ўмовы (сям'я, г.зн. пэўны тып узаемаадносін яе членаў, і акружэнне асобы: калегі па працы, сябры, суседзі і г.д.); і, па-трэцяе, сам суб'ект, што фарміруе сваё здароўе ў мэтанакіраванай дзейнасці, шляхам развіцця ўласнай волі і пераадолюваючы шэраг шматлікіх унутраных і знешніх супярэчнасцей.

Фарміраванне маральнага здароўя пачынаецца ледзь не з самага нараджэння. Нават яшчэ задоўга да таго бацькі дзіцяці задумваліся пра яго прызначэнне ў жыцці, таму надавалі вялікае значэнне імянарачэнню, выбіраючы для малога імя высокамаральнага чалавека, які валодае пэўнымі рысамі характару ідэальнай асобы. Часцей за ўсё такім чалавекам быў народны герой, сваяк ці знаёмы, які карыстаўся ўсеагульнай павагай і любоўю. Больш за тое, у беларусаў існаваў звычай загортвання дзіцяці ў адзенне гэтага чалавека, каб разам з імем і адзеннем дзіця набыло яго ўласныя якасці. У далейшым сам напамін пра гэта ў нейкай ступені дапамагаў фарміраванню свядомасці дзіцяці.

Асноўным сацыяльным акружэннем малога з'яўлялася яго сям'я. Цэнтральная фігура для дзяцей у сям'і – маці – эталон маральнасці і чысціні, самы дарагі чалавек. Менавіта на яе плечы ўскладаўся клопат пра выхаванне дзіцяці: *«Матка вінавата, што дзіця чаравата»*, *«Якая матка, такое і дзіцятка»* і г.д. Да выхавання дзіцяці нярэдка падключаліся бабуля і дзядуля, якія садзейнічалі яго маральнаму сталенню. Па-першае, яны з'яўляліся своеасаблівым прыкладам і аўтарытэтам для малога, па-другое, пазбягаючы марных павучанняў, яны ў апавяданнях і казках, прыказках і прымаўках, у легендах і паданнях, прыкметах і павер'ях перадавалі свой жыццёвы вопыт. Першыя ўрокі маралі дзеці атрымлівалі таксама і ад сваіх старэйшых братоў і сясцёр. Увогуле ў беларусаў дзіця ва ўзросце ад 5-ці да 7-мі год лічылася ў сям'і нянькай. Старэйшыя дзеці, выходзячы малодшых, развівалі і ўласную самастойнасць, адказнасць за даручаную справу, паступова рыхтаваліся такім чынам да будучага сямейнага жыцця.

На першым годзе жыцця немаўляці галоўнай задачай для маці з'яўлялася фарміраванне нервовай сістэмы дзіцяці (трэба адзначыць, што ў пераважнай большасці выпадкаў у ласкавай мамы і дзіця было спакойнае), што было вельмі важна для далейшага фарміравання маральнага здароўя. Для гэтага маці неабходна было ўстанавіць цесны кантакт са сваім дзіцем: фізічны (кармленне грудным малаком); тактыльны (пяшчотныя дакрананні падчас пацешак і забаўлянак да ручак і ножаў немаўляці, масаж і паглажванне); эмацыянальны (ласкавыя моўныя звароты да свайго дзіцяці), што складала своеасаблівую «школу пешчання» маленькіх (*«Да пяці год пястуй дзіця, як яечка, з сямі пасі, як авечку, тады выйдзе на чалавечка»* – раіць народ-педагог). У дзіцяці такім чынам фарміруюцца добразычлівыя, ветлівыя, мяккія адносіны да людзей. Каб прадухіліць магчымасці распэставаць дзіця, маці задавальняла толькі свядомыя патрэбнасці малога (не лічачы асноўных рэжымных момантаў, да іх ліку адносяцца патрэбнасць у зносінах і гульнёвая патрэбнасць), адразу папярэджваючы капрызы свайго дзіцяці: *«Не патурай, а што трэба – дай»*. Дадзены ўзроставы перыяд магчыма лічыць падрыхтоўчым для далейшага фарміравання маральнага здароўя асобы.

На другім годзе жыцця малога родныя імкнуліся ўключыць яго ў свядомую дзейнасць: вучылі элементам самаабслугоўвання; паказвалі і вучылі прасцейшым этапам нескладаных спраў, улічваючы яго цікавасць і, адначасова, няўстойлівасць увагі (напрыклад, нешта прынесці ці падаць, разам з дарослым пакарміць хатнюю птушку і інш.); знаходзілі час для арганізацыі і ўдзелу ў дзіцячай гульні. Дарослыя і старэйшыя імкнуліся заўсёды пахваліць малога за выкананую працу, каб стымуляваць яго зацікаўленасць у далейшай дапамозе дарослым. Больш за тое, многія гульні дзіцяці насілі характар дзеянняў, выконваемых дарослымі; дадзеныя гульні спрыялі паступоваму замацаванню працоўных навыкаў і ўменняў.

У дзіцяці з двух да сямі год актыўна развіваецца пераймальна патрэбнасць, якая часткова пераносіцца на гульнёвую дзейнасць (гульня – вядучы від дзейнасці дзіцяці дадзенага ўзросту), часткова – на «працоўную». Дзіця дадзенага ўзросту актыўна ўключаецца ў цікавую яму дзейнасць, гэта азначае, што яно пачынае развівацца як асоба.

Гульнёвая дзейнасць – гэта адна з асноўных форм асваення дзіцем акаляючай рэчаіснасці і таксама адна з істотных умоў фарміравання яго маральнага здароўя. Праз дадзеную дзейнасць і ў ёй адбываецца паступовае фарміраванне маральнай свядомасці дзіцяці. У дадзеным узросце асваенне і фарміраванне прасцейшых маральных уяўленняў, такіх, як «добра» і «зло», адбывалася з дапамогай членаў сям’і малага, бо пад іх выхаваўчым уздзеяннем дзіця спасцігала, што «добра», а што «дрэнна». Вялікую ролю ў гэтым адыгрывалі беларускія народныя казкі – крыніца маральнага выхавання асобы. Слухаючы казкі, што чыталі яму дарослыя, малое пераконвалася, што добры той, хто дапамагае іншым, не кідае сябра ў бядзе, заўсёды дзеліцца тым, што мае, абараняе сваю Радзіму ад ворагаў і г.д., а злы ніколі не падзеліцца з іншым, наадварот, адбярэ апошняе, пакрыўдзіць, кіне сябра ў бядзе, здрадзіць сваёй Айчыне. Каб правільна сфарміраваць уяўленні пра «добра» і «зло» ў дзіцяці, народ-педагог стварыў вялікую колькасць павучальных прыказак і прымавак, якія раюць быць добрым («*Добрае чуваць далёка*», «*Не ад прыгожых слоў добра на свеце стала*», «*Добраму добрая памяць*» і г.д.), казак («*Пра Оха і залатую табакерку*», «*Салдат Іванька, Мыш, Жук і Рак*», «*Як лісіца ваўка судзіла*» і інш.), бо за зло немінуца будзе пакаранне, як сведчаць прыказкі і прымаўкі («*Руку, нагу пераломіш – зжывецца, а душу пераломіш – не зжывецца*», «*Хто бацьку, маці зневажае, той добра не мае*», «*Як ты людзям адгодзіш, так і яны табе*» і інш.), а таксама казкі беларускага народа («*Вячорка, Паўночнік і Заравы*», «*Сабака і воўк*», «*Бурэня*», «*Сястра-бязручка*», «*Цудоўная дудка*» і г.д.). Члены сям’і знаёмілі дзіця з беларускімі народнымі казкамі, прыказкамі і прымаўкамі, тлумачылі значэнне апошніх, выказвалі сваё меркаванне наконт таго ці іншага казачнага персанажу, адказвалі на шматлікія пытанні дзіцяці, падмацоўвалі яго ўяўленні прыкладамі з жыцця. Паводзіны і жыццёвы ўклад дарослых таксама аказвалі вялікі ўплыў на ўсведамленне дзіцем дадзеных маральных уяўленняў. Члены сям’і, іх учынкі і паводзіны з’яўляліся своеасаблівым прыкладам для пераймання. Таму дарослыя члены сям’і імкнуліся не высвятляць сваіх адносін, не брыдкасловіць і г.д. у прысутнасці дзіцяці, прычым у адваротным выпадку яны б атрымалі асуджэнне іх дзеянняў з боку родных, суседзяў або аднавяскоўцаў. Найбольшую значнасць дадзеныя дзеянні дарослых набывалі пры фарміраванні ўяўленняў і, як вынік, маральна-паняццёвага апарату дзяцей перыяду блазноцтва (пачынаючы з 6–7-мі год і заканчваючы 10–12-цю), бо ў гэты перыяд выяўляліся больш сталыя погляды апошніх на звычкі, зносіны і паводзіны іншых; яны ўжо былі здольныя ацэньваць паводзіны людзей, зыходзячы з пэўных маральных уяўленняў, што фарміраваліся і сістэматызаваліся ў калектыве падчас працоўнай дзейнасці альбо адпачынку. На дадзеным узроставым этапе дзіцяці, згодна з назапашаным жыццёвым вопытам і больш складанай сістэмай зносін, ужо было недастаткова двух стрыжнёвых маральных уяўленняў – «добра» і «зла», таму яно пачынала канкрэтызаваць іх, напаўняючы пэўнымі рысамі характару і спосабам паводзін людзей у грамадстве. Так, з уяўленнем добра блазн пачынаў суадносіць маральныя ўяўленні пра станоўчыя рысы характару чалавека, якія ў падлеткавым узросце (ад 12 да 14–16-ці год) перарастаюць у маральныя паняцці, такія, як «павага», «сумленнасць», «гасціннасць», «сціпласць», «гаспадарлівасць» і іншыя; уяўленні дзіцяці пра зло папаўняліся ўяўленнямі пра заганныя рысы, якія паступова ператвараліся ў маральныя паняцці: «знявага», «бессаромнасць», «крывадушша», «зазнайства», «лянота» і г.д. У падлеткавым узросце да далейшага ўсведамлення вышэйазначаных

маральных паняццяў дадавалася азнаямленне з паняццямі «сяброўства» і «таварыскасці», якія лічыліся тоеснымі. Усведамленню паняццяў «дружбы» і «таварыскасці» як неабходных якасцей у жыцці асобнага чалавека садзейнічала грамадская думка («Адзін у полі не воін», «Адной рукой і вузла не завяжаш», «І кашу ў сябрыне добра есці», «Птушка моцная крыламі, а чалавек дружбай», «Чалавек без друга, што яда без солі», «Дрэва ціснеца да дрэва, а чалавек да чалавека») і грамадства ў цэлым («Дружба мацней каменных сцен», «Гуртам і ў бядзе лягчэй», «Дзе дружна, там хлебна», «Згода будзе, нязгода руінуе», «Дружныя ластаўкі і ката заключаюць», «Грамада – вялікі чалавек»). Народ-педагог перасцерагае падрастаючае пакаленне ад праяўлення так званага «ілжэсяброўства», што згасае ў перыяд цяжкасцей і выпрабаванняў («Той не можа быць другам, хто ў бядзе абыйдзе кругам», «Хто ў бядзе не быў, той сапраўдных прыяцеляў не знае», «Не той друг, што мёдам мажа, а той, што праўду ў вочы скажа», «Калі ўсё добра, то і чужы паішкадуе, а як прыйдзе бяда, то, бывае, і свой адрачэцца»), паказваючы, што сапраўдны сябра заўсёды ў цяжкую гадзіну падтрымае, дапаможа («Сам загінь, а друга з бяды выбаві», «Блізкіх людзей бяда яшчэ больш збліжае», «Для сябра і сарочку з сябе скіне»). Народныя казкі беларусаў таксама ўхваляюць дадзеныя маральныя якасці, паказваючы, што іх праяўленне выратаўвае ад ворагаў або ад непрыемнасцей («Музыкі», «Хорткі», «Няшчасны Егар», «Іскарка-парубак дзявочы сын»).

Праяўленне розных па сваёй накіраванасці, выражэнню маральных пачуццяў надае паўнату і завершанасць духоўнаму абліччу асобы, што фарміруецца. Больш за тое, пачуцці становяцца ўласцівасцямі асобы, уяўляючы сабой эмацыянальныя адносіны да рэчаіснасці, якія ў сваю чаргу падзяляюцца згодна са зместам і сацыяльнай значнасцю на станоўчыя і адмоўныя.

Развіццё эмацыянальнай сферы дзяцей непасрэдна залежыць ад дарослых, бо маральныя пачуцці дзетак дадзенага ўзросту фарміруюцца ў цесных узаемаадносінах з аналагічнымі перажываннямі дарослых, іншымі словамі, ажыццяўляецца суперажыванне. Ад бацькоў залежыць абуджэнне ў дзіцяці добрых пачуццяў, што развіваюцца ў яго сэрцы ў адказ на бацькоўскую любоў і пяшчоту. Таму ў беларускай сям’і бацькі, нягледзячы на вялізную колькасць спраў і абавязкаў, імкнуліся ўдзяліць дастаткова ўвагі сваім дзецям. Асноўным аб’ектам маральных пачуццяў з’яўляюцца грамадскія ўзаемаадносіны; паводзіны іншых і зносіны з імі дзіцяці. Больш за тое, свае ўласныя адносіны да людзей дзіця будзе згодна з прыкладамі адносін паміж сабой дарослых. Таму магчыма казаць і пра стыхійнасць фарміравання маральных пачуццяў дзіцяці (неўсвядомленае перайманне), і пра ўсвядомленасць (праз навучанне і выхаванне спачатку пад кіраўніцтвам старэйшых, затым па меры сталення праз самавыхаванне). Пры выкананні якога-небудзь працоўнага дзеяння альбо дапамозе каму-небудзь з членаў сям’і апошнія імкнуліся заўсёды пахваліць малога. Для гэтага было некалькі падстаў: стымуляваць дзіця на далейшую дапамогу або выкананне працоўных дзеянняў; выклікаць станоўчыя эмоцыі і, як вынік, пачуццё радасці ад выкананай працы і пачуццё задавальнення вынікамі сваіх дзеянняў. Дарослыя члены сям’і, улічваючы гэта, імкнуліся даручыць малому пасільнае для яго заданне, якое б не было залішне працяглым у часе і мела свой ажыццявімы вынік (напрыклад, кармленне хатняй птушкі, мыццё посуду, збіранне ягад і грыбоў і г.д.). Фарміраванне маральных пачуццяў адбывалася і ў гульнівай дзейнасці: дарослыя члены сям’і сачылі за ходам дзіцячых гульняў (звычайна бабулі і дзядулі, бо бацькі былі заняты ў працы), прымалі ў іх удзел (старэйшыя браты і сёстры), але галоўнае – яны строга падыходзілі да падбору гульняў малым, ухваляючы выбар пэўнай станоўчай ролі, і, наадварот, асуджалі і забаранялі малым гульні, у якіх трэба было праявіць адмоўныя рысы (нянавісць, помсту і т.п.) або сыграць адмоўны персанаж.

Калі дзіця рабіла брыдкі ўчынак, абавязкам дарослых было падаць дзіцяці ўрок маралі: прымусяць яго выправіць свой дрэнны ўчынак або папрасіць у пакрыўджаных прабачэння; асудзіць яго памылковыя дзеянні; здзейсніць справядлівае пакаранне (у тым ліку і фізічнае ў залежнасці ад сур'ёзнасці дрэннага ўчынку або яго паўторнасці) – для таго, каб выклікаць у яго пачуцці віны, раскаяння, незадавальнення сабой і сваімі дзеяннямі.

Блазны пачынаюць усведамляць наступныя пачуцці: гуманізму, дружбы, любові да бацькоў і інш., – што надалей развіваюцца і даюць падставу для павелічэння колькасці маральных пачуццяў і для іх якаснага выяўлення. Пачуццё гуманізму фарміруецца часткова стыхійна (праз назіранне блазна за ўзаемаадносінамі членаў сваёй сям'і, іншых людзей і праяўленне з яго боку пераймальнасці), часткова дзякуючы педагогічным намаганням саміх дарослых: грамадскай думцы, выражанай шматлікімі прыкладамі вуснай народнай творчасці («Добрая слава даражэйшая за багацце», «Чаго сабе не хочаш, таго і другому не зыч», «Трэба з людзьмі па-людску жыць», «Не цані чалавека па твары, а цані па душы» і інш.), размовам з дзіцем, прыкладу і аўтарытэту старэйшых і іншым метадам народнай педагогікі, якімі карысталіся дарослыя. Пачуццё дружбы праходзіць сваё станаўленне ў калектыўнай дзейнасці (гульнёвай і працоўнай – праз справядлівы выбар і падзел роляў і абавязкаў, праз зносіны дзетак у працэсе гульні або працы, праз назіранне за прыкладам такіх узаемаадносін паміж старэйшымі членамі сям'і і іншымі людзьмі).

Якасны зрух у фарміраванні маральных пачуццяў назіраецца ў падлеткаў. У іх развіваецца і абвастраецца пачуццё ўласнай годнасці, справядлівасці, адбываецца паглыбленне пачуцця дружбы, таварыскасці, калектывізму. Паняцце ўласнай годнасці падлетка фарміруецца ў грамадстве падчас зносін з аднагодкамі, сябрамі (развіццё дадзенага паняцця залежыць ад статусу падлетка ў калектыве аднагодкаў; ад ацэнкі іншымі яго як асобы, яго ўчынкаў і памкненняў). Менавіта па гэтай прычыне народ-педагог слухна выказвае ўласную грамадскую думку: «З кім пазнаешся, такі і сам станешся», «Ліхая кампанія на ліха выведзе», «Да якіх прыстанеш, такі сам станеш», – засцерагаючы падлетка ад уваходжання ў дрэнную кампанію. Дарослыя члены сям'і падлетка выкарыстоўвалі падчас фарміравання дадзенай якасці наступныя метады: расповед і гутарку, якія былі закліканы данесці да апошняга значнасць уласнай годнасці для жыццядзейнасці і зносін у грамадстве і змяшчалі ў сабе элементы грамадскай думкі, занатаванай у фальклорных адзінках, жыццёвыя прыклады, прыклад праяўлення ўласнай годнасці з боку бацькоў падлетка, ажыццяўляліся ў дадзеным выпадку і метады стымулявання: ухвалення або асуджэння, – але прымяняльна да праяўлення падлеткамі дадзенага пачуцця ў пэўных жыццёвых сітуацыях.

Падлеткавы ўзрост даволі рэзка мяняе погляды асобы, што фарміруецца, на ўласнае жыццё і ўзаемаадносіны ў грамадстве, якія праяўляюцца ў пошуку свайго «Я», апрабаванні сябе ў розных відах грамадскай дзейнасці. Дадзеныя абставіны фарміруюць у падлетка пачуццё справядлівасці не толькі ў адносінах да сябе (адэкватная ацэнка сваіх здольнасцей, рыс характару, паводзін), але і ў адносінах да іншых людзей (падчас зносін, калектыўнай дзейнасці і т.п.). Пачынае фарміравацца дадзенае пачуццё ў дзіцяці пад уплывам сям'і, дарослыя члены якой пры дапамозе размоў, тлумачэння, грамадскай думкі, агучанай бацькамі, даводзяць да свядомасці малага змест паняцця «справядлівасць». Прыклад старэйшых у праяўленні дадзенага пачуцця, справядлівыя адносіны да паводзін і ўчынкаў падлетка з боку паважаных людзей, бацькоў з'яўляюцца аднымі з галоўных стымулаў для фарміравання пачуцця справядлівасці ў падлетка. Калектыўная працоўная дзейнасць, а менавіта размеркаванне абавязкаў згодна з узростам і наяўным працоўным вопытам, назіранне падлетка за адносінамі да справы іншых членаў

працоўнага калектыву, аднолькавыя патрабаванні да вынікаў дзейнасці ўсіх працуючых, гульня з агульнымі для ўсіх удзельнікаў правіламі, размеркаваннем наяўных роляў таксама спрыялі фарміраванню пачуцця справядлівасці ў падлеткаў.

Пачуцці сяброўства, таварыскасці і калектывізму пачынаюць фарміравацца ў блазнецтве пад уплывам сям'і (бацькі ўласным прыкладам, тлумачэннямі, размовамі, унушэннем даводзілі да свядомасці дзіцяці неабходнасць праяўлення дадзеных пачуццяў у адносінах да іншых; старэйшыя браты і сёстры ажыццяўлялі гэта ўласным прыкладам у адносінах да дзіцяці), таварышаў па працоўнай дзейнасці або гульні (сярод іх у блазна з'яўляюцца сябры дзякуючы агульнай справе, агульнасці інтарэсаў, супадаючых поглядаў на тую або іншую з'яву рэчаіснасці) і дзякуючы цікавасці і дапытлівасці самога падлетка, які назірае за ўзаемаадносінамі членаў сваёй сям'і, іншых людзей; практыкуюцца ў праяўленні дадзеных пачуццяў, што ўплывае на ўстанаўленне вопыту ў праяўленні пачуццяў дружбы і таварыскасці. Далейшае фарміраванне пачуццяў сяброўства, таварыскасці і калектывізму адбываецца згодна з «прыродай» падлетка, якая патрабуе прызнання яго як асобы, рэалізацыі яго творчага патэнцыялу і проста зносін з дарослымі людзьмі, з аднагодкамі – членамі ўласнай кампаніі, часовых працоўных калектываў або ўдзельнікаў гульняў і спаборніцтваў. Грамадская думка, што ўхваляе праяўленне дадзеных пачуццяў у адносінах да іншых людзей, занатаваная ў шматлікіх фальклорных адзінках, даводзіць да свядомасці падлеткаў, што дадзеныя пачуцці дапамагаюць узаемаадносінам у калектыве, у грамадстве, робячы жыццё і дзейнасць поўнымі і насычанымі і дазваляюць падлетку адчуваць сябе паўнацэнным членам грамадства (*«Добры чалавек заўсёды знойдзе добрых сяброў»*, *«Сапраўдная дружба крапчэй каменных сцен»* і інш.).

Характэрным для падлетка з'яўляецца ўсведамленне пачуцця сумлення, якое выконвае ролю ўнутранага судзі. Развіццё пачуцця сумлення мае вялікае значэнне для рэгуляцыі ўласных паводзін, а таксама ладу жыцця асобы, што фарміруецца: як у адносінах да іншых людзей (*«Хто сумленне мае, той чужога не хапае»*, *«Хоць кашуля чорная, але сумленне чыстае»*), так і да сябе самога (*«Абы сумленне чыстае»*, *«Ад людзей схавашся, ад сумлення – не»*). У юнацкім узросце адбываецца далейшае ўсведамленне маральных пачуццяў. Дзякуючы актыўнай працоўнай і іншым відам дзейнасці юнакоў і дзяўчат фарміруюцца канчаткова ўсе віды маральных пачуццяў, а разам з тым і такое вядучае маральнае пачуццё, як каханне. Узнікненне дадзенага пачуцця азначае, што юнак або дзяўчына сталі дарослымі і могуць пачынаць самастойнае ад бацькоў жыццё. Адным з самых галоўных маральных пачуццяў яго неабходна лічыць таму, што: 1) яно ўзрастае на базе пачуцця любові да маці, якое ўзнікае яшчэ ў маленстве, затым любові да іншых членаў сям'і (грамадская думка «клапацілася» пра наяўнасць у дзіцяці дадзенай якасці, асуджаючы негатыўныя адносіны да маці і бацькі: *«Хай таму дзіцятку язык адваліцца, хто бацьку і маці няславіць»*, *«Хай адсохне тая рука, што на бацьку падымаецца»* і г.д.); 2) пачуццё кахання ўзбагачае не толькі каханага чалавека, але і таго, хто кахае (дзякуючы гэтай асаблівасці ў закаханых узнікае жаданне маральнага самаўдасканалення, здзяйснення станоўчых учынкаў для свайго каханага ці каханай, а таксама грамадска значных учынкаў, – усё гэта спрыяе фарміраванню пачуццёвай сферы асобы, а таксама яе маральнай свядомасці і маральных паводзін); 3) нават неразделенае каханне прыносіць таму, хто яго спазнае, пачуццё шчасця і радасці; 4) спазнанне дадзенага пачуцця ў сямейным жыцці маладых пазітыўна ўплывае на мікраклімат сям'і, а значыць, ствараецца спрыяльная атмасфера для ўзрошчвання і выхавання дзяцей, бо і на іх распаўсюджваюцца «элементы» дадзенага пачуцця – і на аснове пачуцця кахання да мужа ці жонкі развіаецца бацькоўская любоў і пяшчота да ўласных дзяцей.

Пачатак станаўлення маральнай самаацэнкі пачынаецца з трох-, чатырохгадовага ўзросту, згодна з псіхалагічным даследаваннем самаацэнкі дзяцей дашкольнага ўзросту Л.І. Бажовіч. Напрыклад, маленькія дзеці ад двух да трох год лічаць сябе добрымі незалежна ні ад чаго, «ужо ў дашкольнікаў фарміруецца самаацэнка, якая абавязана на праводзімы імі хоць і прымітыўны, але ўлік паспяховасці ўласных дзеянняў, ацэнак апошніх блізкімі, улічваючы ўхваленні бацькоў» [1, 192].

Народ-педагог імкнуўся выпрацоўваць маральную самаацэнку ў дзетак як мага раней. Гэта адбывалася ў першую чаргу падчас працоўнай або гульнёвай дзейнасці малых. Калі бацькі або старэйшыя члены сям’і заўважалі ў дзеяннях дзіцяці нешта, што разыходзілася б з маральнымі ўстаноўкамі, яны адразу імкнуліся растлумачыць яму, што так рабіць, так паводзіць сябе нельга, абавязкова ўказвалі прычыну забароны, прыводзілі ў даступнай для дзіцяці форме прыклады таго, да чаго могуць прывесці дадзеныя паводзіны, таксама далучалі да гэтай мэты пэўныя павучальныя народныя казкі, легенды, прыкметы і павер’і, прыказкі, прымаўкі (напрыклад, «Шануй людзей, то і цябе пашануюць», «Леті паважай, чым зневажай», «Як паклічаш, так і адгукнецца», «Пажыві для людзей, пажывуць і для цябе», «Бацькоў любі, старых паважай», «Шануй бацьку з маткаю: другіх не знойдзеш»). Але роднымі ацэньваліся не толькі адмоўныя, але і станоўчыя ўчынкі дзіцяці. І малое паступова з дапамогай дарослых членаў сям’і вучылася ацэньваць свае ўчынкі і дзеянні, каб загадзя выбіраць пэўны тып паводзін, каб задаволіць сваіх бацькоў і блізкіх, каб быць прынятым у гульню і інш.

Кола сямейных абавязкаў блазнаў у параўнанні з дзецьмі 6–7-мі гадовага ўзросту пашыралася, у іх згодна з полам былі свае працоўныя абавязкі: для дзяўчынак – дапамога маці ў гадаванні малодшых брацікаў і сястрычак, выкананне розных кухонных спраў, спраў па гаспадарцы; для хлопчыкаў – дапамога бацькам у полі, па гаспадарцы, пастушкоўства. Гэта не магло не адбівацца на далейшым станаўленні маральнай самаацэнкі блазна, бо, як ацэньвалі яго працоўную дзейнасць сямейнікі, уплывала на маральную ацэнку яго як сталай асобы, асобных рыс характару, а затым і на маральную самаацэнку (напрыклад, няўдачы ў выкананні абавязкаў звычайна паніжаюць узровень прэтэнзій блазна, а поспех павышае іх). Падчас калектыўнай працы дзіця параўноўвала сябе з іншымі, уласныя вынікі працы з вынікамі іншых. Часта гэтаму папярэднічала ацэнка ўмельства, спрыту, акуратнасці сталымі і вопытнымі людзьмі падчас выканання працоўных дзеянняў. Але апошнія ні ў якой меры не прыніжалі годнасць і не ацэньвалі малага негатыўна, калі бачылі яго намаганні, імкненне зрабіць справу не горш за іншых, хоць і вынікі дзеянняў маглі быць не лепшымі. Лічылася сярод дарослых, што, па-першае, ацэнка блазнам сябе ў вялікай ступені схільна да ўкаранення звонку, г.зн. суадносна з меркаваннямі акружаючых; па-другое, дзіцяці дадзенага ўзросту дазвалялася памыляцца і не зусім якасна выконваць справу з-за невялікага працоўнага ды і жыццёвага вопыту. Партнёры па гульнях, па працы, суседзі-аднагодкі таксама аказвалі значны ўплыў на развіццё маральнай самаацэнкі дзіцяці ва ўзросце ад 7-мі да 10-ці год. Адзіныя правілы і патрабаванні для ўсіх гуляючых устанаўлівалі справядлівы мікраклімат гульні, што спрыяла адэкватнай ацэнцы здольнасцей і маральных якасцей з боку гуляючых і, такім чынам, уплывала на ўзровень самаацэнкі кожнага з дзетак. Звычай і традыцыі беларускага народа таксама адыгрывалі не апошнюю ролю ў фарміраванні маральнай самаацэнкі блазнаў. Звычайна актыўны ўдзел у святах, абрадах і цырымоніях прымалі дзеці, пачынаючы з падлеткавага ўзросту, а блазны былі часцей за ўсё пасіўнымі гледачамі (за выключэннем многіх сямейных абрадаў). Але апошніх дарослыя маглі задзейнічаць у якасці ўдзельнікаў радзінных абрадаў (падзел «бабінай кашы»), шлюбных (як «пазыватых» ці «прасатых») і інш. толькі пры ўмове іх добрых паводзін і, такім чынам, станоўчай рэпутацыі ў грамадстве, што спрыяла імкненню блазна сваімі

добрымі ўчынкамі і паважлівымі адносінамі да іншых класці аб сабе добрае ўражанне, каб быць прынятым у вышэйназваныя абрады.

Свядомасць падлетка ў параўнанні з блазнам рэзка змяняецца ў бок большай незалежнасці ад дарослых, адстойвання сваёй самастойнасці, што звязана з усведамленнем сябе як асобы: выпінанне пачуццяў уласнай годнасці і справядлівасці. Але сустракаюцца ў пачуццях, паводзінах, ацэнцы акаляючай рэчаіснасці і свайго «Я» найўнасць, пераймальнасць, чулінасць, ранімасць, згодна з думкай А.Р. Кавалёва [2, 138–141].

У адрозненне ад перыяду блазноцтва ў падлеткавым пачынаецца актыўнае і сістэматычнае самавыхаванне, што непасрэдна ўплывае на ўзровень самаацэнкі падлетка. Пачатак актыўнага самавыхавання асобы падлетка часцей за ўсё звязаны з уздзеяннем калектыву: шукаючы прызнання сябе як асобы, сваіх дзеянняў у грамадстве, ён сур'ёзна прыслухоўваецца да меркаванняў і парад членаў калектыву, падлеткавай групы або паважаных і ўнушаючых яму давер і захапленне людзей. Імкненне да лідарства вымушае падлетка выпрацоўваць у сабе пэўныя якасці і рысы характару, якіх яму не хапае, згодна з меркаваннем калектыву, або вынішчаць адмоўныя ці шкодныя для дасягнення пастаўленай мэты рысы, што таксама ўзгоднена з калектывнай думкай. У «барацьбе» за лідарства неабходна адэкватная і самастойная ацэнка сваіх здольнасцей, маральнасці і г.д., што яшчэ не ў поўнай ступені ўласціва падлетку з-за значнага ўплыву на яго самаацэнку грамадскай думкі. Народна-педагагічныя сродкі і метады як мага лепей дапамагалі ўсвядоміць падлетку ўзровень развіцця ўласных магчымасцей і набыць пэўны статус у падлеткавай групе. Але дарослыя члены калектыву, ведаючы ранімасць падлетка, імкнуліся як мага больш карэктна падаваць свае заўвагі і ацэнку яго асобы. Іншая сітуацыя, калі падлетак з'яўляецца ізгоем у дадзенай групе: ён даволі хутка аналізуе хібы ў развіцці ўласнага «Я», што ўплывае на яго маральную самаацэнку, і, імкнучыся класці аб сабе ў іншых лепшае ўражанне, пачынае мэтанакіраваную, свядомую працу над сабой. Для падлеткавага ўзросту характэрным з'яўляецца разбурэнне прамалінейнай фармальнай сувязі паміж учынкамі і якасцямі характару. На змену прыходзіць усведамленне адваротнага: канкрэтны ўчынак не азначае засваення пэўнай рысы, якасці – гэта прыводзіць да пэўнага адрыву ў свядомасці чалавека яго ўнутранага свету ад непасрэдных практычных паводзін. Самаацэнка ўсё яшчэ недастаткова аб'ектыўная і носіць кансерватыўны характар. Гэта азначае, што ўплыў меркаванняў і грамадскай думкі на свядомасць падлетка прымушае апошняга карэктіраваць сваю асобу, удасканалваць ці нават мяняць жыццёвыя пазіцыі і накіраванні, – гэта ў некаторай ступені прыводзіць да расчаравання ў самавыхаванні, але і да набыцця пэўнага жыццёвага вопыту і мудрасці, што не можа не ўплываць станоўча на ўзровень фарміравання самаацэнкі падлетка, які пераходзіць у больш сталы ўзроставы перыяд – юнацкі.

Свядомасць юнака, а значыць і яго самаацэнка, фарміруецца згодна з новым грамадскім статусам – статусам дарослага чалавека, сталай асобы, па меркаванні народа-педагога, для якой характэрны: пэўная жыццёвая пазіцыя (сваё бачанне і меркаванне наконт той ці іншай падзеі) згодна з назапашаным у папярэдніх узростах перыядах жыццёвым вопытам; фарміраванне жыццёвых ідэалаў, кіруючыся якімі, асоба праводзіць мэтанакіраванае самавыхаванне (звычайна многія з жыццёвых ідэалаў юнак чэрпаў з агульнанараднага ідэалу дасканалай асобы, дзякуючы ўласнаму жыццёваму вопыту, грамадскай думцы, звычаям і традыцыям, у тым ліку і выхаваўчым, што пранізвалі жыццё вясковай сям'і); палажэнне, якое займае ў сям'і юнак як дарослы (што звязана з актыўным уключэннем яго з боку бацькоў і старэйшых у сямейны савет па рашэнні розных надзённых праблем, з пашырэннем кола працоўных абавязкаў і магчымасцю поўнасцю замяніць бацьку ці маці ў выкананні працоўных дзеянняў, з дазволу ў гэтым перыядзе ўступаць у

шлюб, бо ў народзе лічылася, што юнак і дзяўчына і ў маральных, і ў працоўных, і ў фізічных адносінах здольныя ствараць уласную сям'ю і выходзяць дзяцей).

Маральная свядомасць накладвае свой адбітак на маральнае мысленне, на яго сацыяльныя і асобныя характарыстыкі, дыктуе накіраванасць маральнага мыслення. Апошняе ў сваю чаргу дазваляе прадугледзець вынікі ўласных дзеянняў, паводзін, дае магчымасць планаваць асабістыя дзеянні і мову.

Дзеці ад трох да сямі год толькі пачынаюць задумвацца над сваімі ўчынкамі, вучацца аналізаваць убачанае і пачутае; у гэтым узросце ім уласціва наглядна-дзейнае мысленне, якое непасрэдна ўключана ва ўласную практычную дзейнасць. У дзетак пачынаюць фарміравацца такія характарыстыкі маральнага мыслення, як:

- цікаўнасць і дапытлівасць розуму (праяўляецца як патрэбнасць даведацца пра тое, што сустракаецца ў штодзённай дзейнасці чалавека і ўзаемаадносінах яго з іншымі). Таму дарослае акружэнне дзіцяці, г.зн. яго сям'я, адказнае за развіццё дадзенай характарыстыкі маральнага мыслення, бо дзіця назірае і спазнае ўзаемаадносіны сваіх родных, іх паводзіны падчас працы і адпачынку, іншымі словамі – яшчэ глядзіць на свет вачамі дарослых;

- глыбіня розуму (імяненне спазнаць сутнасць з'явы праз пастаноўку пытанняў кшталту: «*Чаму?*», «*Па якой прычыне?*»). Не сакрэт, што дзяцей дадзенага ўзросту называюць «чамучкамі» за дапытлівасць і цікаўнасць, але сям'я дзіцяці сур'ёзна ўспрымала такія пытанні: старэйшыя браты і сёстры імкнуліся ў меру сваіх ведаў, эрудыцыі і жыццёвага вопыту задаволіць яго цікаўнасць, але поўную адказнасць за гэта брала на сябе старэйшае пакаленне – бабулі і дзядулі – людзі мудрыя, з багатым жыццёвым вопытам і ведамі, якія ў поўнай ступені выкарыстоўвалі для гэтага беларускі народны фальклор.

Згодна з развіццём дзіцяці і ўзбагачэннем яго жыццёвага вопыту фарміруецца наглядна-вобразны від мыслення, што ўзнікае на пачатку перыяду блазноцтва і характэрны для ўсяго дадзенага перыяду. Ён апераўруе вобразамі ўспрыняцця і ўяўлення, але дадзены від мыслення «не ў стане спазнаваць складаныя з'явы і працэсы, што не выражаны якім-небудзь наглядным спосабам» [82, 40]. Так, дзецям перыяду блазноцтва ўжо было характэрна планаванне ўласных дзеянняў, учынкаў, адносін да чаго-небудзь з дапамогай мысліцельнай дзейнасці. Назапашаны жыццёвы вопыт у плане маральнасці: адносіны да тых ці іншых учынкаў з боку сямейнікаў, сяброў па гульнях; узоры паводзін, што пераняў блазан; веданне ўсіх дазваляў і забарон у сям'і і грамадстве; назіранне за ўчынкамі іншых людзей; наяўныя маральныя ўяўленні, а таксама жаданне зведаць маральнае пачуццё радасці, захаплення, задавальнення ад пахвалы іншых за добры ўчынак і, наадварот, нежаданне спазнаць пачуццё віны, смутку з-за дрэнных дзеянняў – дазваляла блазну канструяваць з дапамогай мыслення шэраг уласных учынкаў і магчымую рэакцыю акружаючых людзей і выбіраць самы аптымальны для сябе і іншых людзей маральны ўчынак ці стыль паводзін у той ці іншай сітуацыі. Зыходзячы з усяго вышэйпазначанага, ступень маральнасці мыслення дзіцяці ад 7-мі да 10–12-ці год вызначалі акружаючыя яго людзі, а іменна іх маральныя ўчынкі, іх адносіны да іншых і да дадзенага дзіцяці таксама, бо блазан спазнаваў акаляючую рэчаіснасць праз прызму ўласных назіранняў за людзьмі і перайманне ўчынкаў апошніх, што найбольш яму спадабаліся. Таму дарослыя члены сям'і, імкнучыся выхаваць высокамаральнага чалавека, строга сачылі за паводзінамі дзіцяці, актыўна ўключалі ў працэс выхавання метады ініцыятывы «акружэнне «Я» (у залежнасці ад сітуацыі, учынка і характару блазна); кантралявалі таксама ўласныя ўчынкі і паводзіны і рэгламентавалі стыль паводзін іншых членаў сям'і; назіралі за колам сяброў дзіцяці, каб захаваць яго ад дрэннага ўплыву. Дадзеныя дзеянні дарослых уплывалі на фарміраванне маральнага мыслення блазна, а ў далейшым – і на яго дзеянні і стыль паводзін. Для падлеткаў характэрна ўскладненне відаў мыслення за кошт развіцця

абстрактна-лагічнага разважання, у якім кожная наступная думка абумоўлена папярэдняй [92, 40], якое было ўласціва і юнацтву. Для дадзенага віду мыслення характэрны аналітыка-сінтэтычныя аперацыі, што пераносяцца таксама і ў сферу планавання маральных паводзін: 1) аналіз (расчлянэнне пэўных паводзін на сукупнасць дзеянняў, выдзяленне іх сувязі, узаемаадносін і г.д.); 2) сінтэз (злучэнне пэўных дзеянняў, учынкаў, неабходных для пэўнага стылю паводзін); 3) параўнанне (устаанаўленне падабенства і адрознення ўчынкаў і дзеянняў, што супастаўляюцца); 4) класіфікацыя і сістэматызацыя (на аснове ўстанаўлення падабенства істотных прымет, матываў асобных ўчынкі аб'ядноўваюцца ў групы, напрыклад, групы ўчынкаў з адмоўнымі і станоўчымі модусамі); 5) абстрагаванне (выдзяленне ў пэўным стылі паводзін адной, у нейкіх адносінах істотнай, рысы); 6) абагульненне (аб'яднанне падобных учынкаў, рыс характару па агульных для іх прыметах); 7) канкрэтызацыя (прымяненне абагульненых уяўленняў пра пэўны тып паводзін да канкрэтных абставін, для чаго неабходны аналіз дадзеных абставін, выдзяленне ў іх такіх умоў, пры якіх неабходны дадзены стыль паводзін) і інш.

У параўнанні з перыядам блазноцтва падлеткавы і юнацкі адрозніваюцца большай самастойнасцю ў меркаваннях, дзеяннях і пэўнай незалежнасцю ад маральных поглядаў іншых людзей (але не насуперак грамадскай думцы і не разбураючы народныя каноны маральнасці), што адбіваецца і на асаблівасцях маральнага мыслення. Калі блазны плануюць свае паводзіны і асобныя ўчынкі згодна з прыкладнымі меркаваннямі і рэакцыяй на іх дарослых членаў сям'і, то падлеткі абстрагуюць, выбіраючы пэўны стыль паводзін, ад рэакцыі і аналагічнага тыпу паводзін сяброў або найбольш папулярных членаў групы, а юнакі і дзяўчаты, наогул, імкнуцца будаваць з дапамогай маральнага мыслення такія ўчынкі і стыль паводзін, што не разыходзіліся б з іх уласнымі маральнымі ўяўленнямі і перакананнямі, кіруючыся пры выбары пэўнага тыпу паводзін магчымасцю спазнання маральных пачуццяў задавальнення, радасці і г.д. Так, відавочна, што галоўную ролю ў фарміраванні маральнага мыслення адыгрывае высокі ўзровень сфарміраванасці маральнай свядомасці, у прыватнасці – маральных уяўленняў, маральных паняццяў, маральных пачуццяў і маральнай ацэнкі і самаацэнкі.

Асоба, што фарміруецца, абдумвае не толькі дзеянні, якія маюць адбыцца, але і рысы характару, што ёй падабаюцца ў іншых людзях і якія яна хоча набыць сабе. Таму маральныя паводзіны, што складаюцца з маральных учынкаў-дзеянняў, заўсёды з'яўляюцца ўсвядомленымі і абдуманымі (на іх накладваюць свой адбітак маральная свядомасць і маральнае мысленне), за выключэннем імпульсіўных дзеянняў і ўчынкаў, што заўсёды звязаны з афектыўнымі перажываннямі і не апасродкаваны прадбачаннем іх наступстваў, узважваннем і ацэнкай іх матываў [3, 62]. Для дзіцяці ад 3-х да 6-ці год вядучым відам дзейнасці з'яўляецца гульня. У ёй і праз яе пачынаюць фарміравацца маральныя дзеянні і ўчынкі малога, на думку Л.І. Бажовіч: асэнсаванне этычных нормаў паводзін ва ўласнай гульні з'яўляюцца «механізмам» пераводу патрабаванняў сацыяльнага асяроддзя ў патрэбнасці самога дзіцяці; вызначэнне ім самім, як сябе патрэбна паводзіць у той ці іншай сітуацыі і «ўзнагароджанне» пачуццямі ўласнага задавальнення і радасці, што выклікаюць у дзіцяці маральныя матывы паводзін. Апошнія могуць апасродкавацца ўзорамі дзеянняў і паводзін дарослых, іх узаемаадносінамі. Дзеці дадзенага ўзросту, дзякуючы развіццю пачуццёвай сферы, ужо ў шэрагу выпадкаў могуць прытрымліваць іншыя свае жаданні і паводзяць сябе згодна з матывам «трэба». Менавіта гэтыя абставіны, згодна з даследаваннямі Л.І. Бажовіч, забяспечваюць устойлівасць іх паводзін і ствараюць адзінства іх асобы [1, 190–192]. Больш за тое, у 6–7-гадовага дзіцяці з'яўляецца маральны ўзор – своеасаблівы ацэнна-арыенціровачны комплекс, – які ўключае ў сябе канкрэтныя акты паводзін і іх ацэнку, а таксама веды пра мэта і сэнс дадзеных паводзін. Маральны ўзор

папаўняецца падчас узаемаадносін дзіцяці з іншымі людзьмі праз свядомае перайманне тых рыс характару, звычак або паводзін іншых, якія найбольш спадабаліся малому. Таму дарослыя члены сям’і імкнуліся засцерагчы сваё дзіця ад адмоўных кантактаў, прыкладаў паводзін, звычак шляхам пільнай увагі да дзіцячага гульнёвага акружэння, да дзеянняў і манеры паводзін дзетак у час гульні, строга падбіраючы для дзіцяці кола знаёмых (гэты абавязак звычайна выконвалі старэйшыя браты і сёстры або бабулі і дзядулі); шляхам далучэння малога да калектыўнай працоўнай дзейнасці, падчас якой яно капіравала працоўныя дзеянні іншых і такім чынам пераймала тыя рысы характару ці манеру паводзін, што найбольш яму спадабаліся і што не разыходзіліся з агульнай станоўчай ацэнкай іх з боку працуючых разам з ім дарослых (бо агульнавядома, што меркаванне акружаючых людзей для малога адыгрывае галоўную ролю ў выбары стылю і манеры паводзін), якую яны занатоўваюць у прыказках і прымаўках, прыкметах і павер’ях, казках, агучваемых спецыяльна для падростаючага пакалення ў час працы або пасля яе («Добра працуеш – павагу маеш», «Добра змалоць – трэба накруціць; тонка спрасці – трэба пасядзець», «Не скончыўшы адну работу, за другую не бярыся», «Які майстар, такая і работа» і інш.). Адсейванне адмоўных маральных учынкаў дасягалася праз выкарыстанне шэрагу народна-педагагічных метадаў. Метады ініцыятывы «акружэнне «Я» былі накіраваны на дасягненне дадзенай мэты: расповед, тлумачэнне, перакананне дарослых аб належных паводзінах у грамадстве, унушэнні з іх боку; адказ на шматлікія пытанні дзяцей наконт належных паводзін, узаемаадносін з іншымі і ўздзеянне на іх свядомасць і ў далейшым – на паводзіны прыкладу і аўтарытэту дарослых людзей (такім чынам, дзіця спазнае, якіх дзеянняў чакаюць ад яго бацькі і іншыя блізкія людзі, на падставе чаго нярэдка ўзнікае верагоднасць здзяйснення такіх дзеянняў, асабліва калі бацькі або адзін з іх мае аўтарытэт у дзіцяці і з’яўляецца для яго прыкладам узорных паводзін). Метад ініцыятывы «Я» – назіранне – спрыяў свядомаму будаванню дзіцем сваіх дзеянняў і ўчынкаў, гледзячы на паводзіны акружаючых яго людзей (бацькоў, сваякоў, братоў і сясцёр, суседзяў, сяброў, вяскоўцаў). Метады ўзаемнай ініцыятывы спрыялі замацаванню неабходных дзіцяці маральных учынкаў у звычкі з дапамогай практыкавання ў маральных паводзінах. У пасільнай працы, што арганізавалася як калектыўная дзейнасць разам з дарослымі, ці ў гульні, за якой звычайна назіралі дарослыя, таксама бралі сваё фарміраванне і замацоўваліся маральныя ўчынкі і дзеянні. Метады стымулявання, што належаць да групы метадаў ініцыятывы «акружэнне «Я», былі скіраваны на замацаванне ў свядомасці дзіцяці пэўнага стылю паводзін, які ўхваляўся грамадствам: метады заахвочвання дапамагалі замацаванню пэўных маральных дзеянняў у звычкі (бо, на думку Л.Ф. Фрыдмана, «чым часцей на працягу некаторага часу адзін чалавек заахвочвае дзеянні іншага, тым часцей той іншы чалавек праяўляе такія дзеянні» [4, 254]); метады асуджэння, закліканыя рэгуляваць маральныя паводзіны малога, выключаючы з ужытку негатыўныя для дзіцяці і для грамадства ўчынкі, прымяняліся згодна з педагагічнай запушчанасцю, узроставымі і індывідуальнымі асаблівасцямі кожнага з дзетак.

Для блазнаў у параўнанні з дзецьмі меншага ўзросту характэрна фарміраванне пэўнага стылю маральных паводзін непасрэдна ў дзейнасці. Гульнёвая дзейнасць з яе строгімі патрабаваннямі да выканання пэўных правілаў фарміравала негатыўныя адносіны дадзенага калектыву да хлусаў і хітрых дзяцей, што спрыяла адмове апошніх ад папярэдніх дзеянняў і прытрымліванню праўдзівых і справядлівых адносін да гульні і гуляючых; дух гульнёвага спаборнічання за лепшыя ролі ў гульні вымушаў блазнаў здабываць аўтарытэт у групе дзяцей, здзяйсняючы справядлівыя, чэсныя ўчынкі, маючы добрыя зносіны з іншымі дзецьмі, што прымалі ўдзел у гульні. Працоўная дзейнасць дзетак дадзенага ўзросту, як і гульнёвая, спрыяла фарміраванню

маральных паводзін: замацоўвала маральныя ўчынкі ў звычкі пры дапамозе метадаў практыкавання і прывучэння. Дарослыя члены працоўнага калектыву, у які ўваходзіў блазан, імкнуліся накіраваць яго на грамадска каштоўны характар пэўнай працоўнай дзейнасці, бо ў такім выпадку дзіця перажывала маральныя адносіны да рэчаіснасці, ацэньваючы свой пасільны ўклад у агульную справу, што ў сваю чаргу ўплывала на фарміраванне ўласных паводзін згодна з грамадскай, калектыўнай думкай, узроўнем сфарміраванасці маральных уяўленняў пра належны тып паводзін, станам развіцця маральных пачуццяў і маральнай самаацэнкі.

Метады выхаваўчага ўздзеяння на блазна з мэтай фарміравання маральных паводзін застаюцца такімі ж, як і для ўздзеяння на «анёлка», але ў блазнецкім узросце да дадзенага шэрагу метадаў актыўна падключаецца грамадская думка, выражаная народна-педагагічнымі прыказкамі і прымаўкамі (напрыклад, *«Чалавек жыве век, а добрае дзела – два»*, *«Калі робіш дрэннае для людзей, то робіш дрэннае для сябе»*, *«Умеў памыліцца, умеў і напавіцца»* і г.д.); казкамі («Пшанічны каласок», «Як курачка пеўніка ратавала», «Музыка», «Лісіца і воўк», «Зайчыкава хатка», «Іван Іванавіч царэвіч», «Чароўная дудка», «Бабіна дачка і дзедава дачка» і г.д.); прыкметамі і павер'ямі (напрыклад, Дамавік сочыць не толькі за парадкам у доме, але і за ўзаемаадносінамі паміж членамі сям'і і моцна гневаецца, знішчаючы сямейную гаспадарку і ўсчыняючы шум у начны час, калі ў сям'і дрэнная атмасфера, сваркі, недагаворы і г.д.). Этнакультурныя сродкі фарміравання маральнага і фізічнага здароўя асобы, таксама, як і практычныя, адыгрываюць не апошнюю ролю ў фарміраванні маральных паводзін блазнаў праз назіранне за абраднай дзейнасцю і дазвол на ўдзел у некаторых з іх тых дзяцей, што вызначаюцца сваімі ўзорнымі паводзінамі (блазан пераконваецца ў неабходнасці дзейнічаць і паводзіць сябе згодна з агульнапрынятымі маральнымі нормаў, каб мець магчымасць удзельнічаць у абраднай дзейнасці, звычаях і цырымоніях, а таксама мець добрыя ўзаемаадносіны з іншымі дзецьмі і дарослымі людзьмі).

Падлеткавы перыяд характарызуецца фарміраваннем маральных паводзін згодна з ліквідаваннем унутраных супярэчнасцей, што з'яўляюцца вынікам назапашаных на дадзены момант маральных уяўленняў і паняццяў і ўсведамленнем сябе як паўнацэннай асобы. Унутраныя супярэчнасці (названыя так таму, што абодва элементы: зараджэнне і вырашэнне – разгортваюцца і дзейнічаюць у свядомасці чалавека [5, 23]) узнікаюць з-за нераўнамернага развіцця асобных бакоў ці ўласцівасцей асобы. Напрыклад, маральныя ўяўленні і паняцці засвойваюцца асобай, што фарміруецца, хутчэй, чым развіваецца ці перабудоўваецца яе маральная свядомасць. Яшчэ больш марудна засвойваюцца і замацоўваюцца звычкі і манеры маральных паводзін. Вось чаму нярэдка ўзнікаюць супярэчнасці паміж новымі маральнымі ўяўленнямі і паняццямі і маральнымі перакананнямі асобы, паміж маральнай свядомасцю і паводзінамі, паміж дамаганнем асобы і яе магчымасцямі, паміж патрэбнасцямі і маральнымі абавязкамі, вырашыць якія магчыма шляхам падцягвання неразвітых бакоў асобы да ўзроўню ўласных прэтэнзій. Дадзеныя супярэчнасці магчыма пераадолець у працэсе самавыхавання пры справядлівай маральнай ацэнцы сваіх перакананняў, паводзін і т.п.; праз станючы ўплыў з боку блізкіх людзей, сяброў, членаў працоўнага калектыву на фарміраванне маральнага мыслення і маральных паводзін, бо падлетак звычайна давярае меркаванням сваіх сяброў і найбольш паважаных людзей на конт ацэнкі яго ўчынкаў і паводзін. Фарміраванне маральнай свядомасці і маральных паводзін адбываецца ў дзейнасці, таму неабходна падкрэсліць вялікую ролю зносін падлетка з членамі працоўнага калектыву ў пераадоленні вышэйназваных унутраных супярэчнасцей асобы падлетка: 1) адэкватная ацэнка асобнымі людзьмі і калектывам у цэлым розных бакоў працоўнай дзейнасці і маральных паводзін асобы, узроўню сфарміраванасці яго асобы спрыяе больш глыбокаму ўсведамленню супярэчнасцей; 2) патрабаванні

членаў калектыву ў строгім выкананні элементаў працоўнай дзейнасці, сваіх абавязкаў, а таксама ў здзяйсненні маральнага самаўдасканалення асобы падлетка, выпраўленні негатыўных маральных учынкаў і г.д. ствараюць спрыяльныя ўмовы для станоўчага вырашэння супярэчнасцей.

Значны ўплыў, на думку У.У. Багаслоўскага, аказвае грамадства ў асобе бацькоў, сяброў і членаў працоўнага калектыву на фарміраванне пэўнага маральнага дзеяння на кожным з яго этапаў [5, 55–56]. На першым неабходна ўзнікненне стымулу – уздзеяння на свядомасць блазна або падлетка звонку: грамадскай думкі, прыкладу і аўтарытэту або выпадковае ўздзеянне (станоўчае ці адмоўнае); другі этап прадугледжвае з’яўленне матыву – унутранага падахвочвання, што фарміруецца на аснове ўсведамлення і прыняцця стымулу; выбар формы паводзін ажыццяўляецца на трэцім этапе фарміравання маральнага дзеяння, калі складваецца ўласцівасць асобы праз матыў і знойдзеную адэкватную форму паводзін (на што ўплываюць меркаванні, тлумачэнні, расповеды блізкіх людзей, гутаркі з імі); на чацвёртым этапе матыў рэалізуецца ў маральных паводзінах, якія пераходзяць у маральную звычку (толькі рэальная практычная сітуацыя маральных паводзін можа замацаваць і зрабіць набыткам асобы пэўнае маральнае дзеянне, а рэакцыя іншых людзей, іх слоўная ацэнка дадзенага дзеяння, прымяненне метадаў заахвочвання і асуджэння, грамадскай думкі пераконвае асобу ў неабходнасці або замацавання маральнага дзеяння ў звычку, або адмовы ад яго. У выпадку, калі асоба пад уздзеяннем меркавання акружаючых вырашае замацоўваць пэўнае маральнае дзеянне ў звычку, яна замацоўвае яго неаднаразовымі паўтарэннямі і даводзіць да звыклага); і пяты этап падразумявае пераўтварэнне звычайнай формы паводзін ва ўласцівасць асобы, калі аднародныя звычкі аб’ядноўваюцца і дадзеная маральная форма паводзін спрацоўвае ў любой сітуацыі. Так, асноўным рэгулятарам маральных паводзін падлетка з’яўляюцца іншыя людзі, іх меркаванні і маральная ацэнка яго ўчынкаў і дзеянняў, хоць і сам падлетак свядома кантралюе фарміраванне пэўнага стылю паводзін, папаўняючы яго тымі маральнымі дзеяннямі, што яму імпануюць, і ліквідуючы адваротныя, што, магчыма, узніклі стыхійна, пад уплывам нейчага прыкладу, і г.д.

Фарміраванне маральных паводзін ў юнацкім узросце ўступае на якаясна новы этап. Гэта звязана з высокім узроўнем сфарміраванасці маральнай свядомасці і маральнага мыслення, што накладвае свой адбітак і на фарміраванне маральных паводзін, з развіццём жыццёвых ідэалаў і пэўнай жыццёвай пазіцыі, што абумоўлівае строга матываваныя і абгрунтаваныя паводзіны. Да ўступлення асобы ў дадзены ўзроставы перыяд на працягу папярэдніх звычайна ў арсенале маральных паводзін назапашваецца дастатковая колькасць маральных звычак, свядома сфарміраваных ёю ў выніку пераадолення знешніх і ўнутраных маральных супярэчнасцей. Маральныя паводзіны юнака характарызуюцца свядомасцю і падпарадкаванасцю ўласнаму маральнаму ідэалу (які складаецца з абагульненых уяўленняў пра ўзоры маральных паводзін). Шматлікая колькасць абрадавых дзеянняў была прысвечана правярцы падрыхтаванасці маладых людзей да будучага сямейнага жыцця і выхавання дзяцей, узроўню іх маральнасці, што, безумоўна, будзе перадавацца наступным пакаленням (*«Па татку дзіцятка»*, *«Якая матка, такое і дзіцятка»*, *«Яблык ад яблыні недалёка коціцца»* і інш.) і спрыяць устанаўленню ладу і згоды паміж мужам і жонкай (правяралася наяўнасць пэўных маральных якасцей: для хлопца – працавітасць, гаспадарлівасць, смеласць, павага да іншых, праўдзівасць, сумленнасць, пачуццё ўласнай годнасці і г.д.; для дзяўчыны – працавітасць, дабрыня, спагада, павага да іншых людзей, праўдзівасць, вернасць і інш.). На правядзенне дадзеных «ініцыяцый» або іх элементаў былі скіраваны многія народныя сінкрэтычныя і безрэлігійныя святы, прысвечаныя Калядам, Масленіцы, Купаллю, а таксама вясельны абрад.

Шэраг народна-педагагічных метадаў быў прысвечаны мэце фарміравання маральных паводзін у юнацкім перыядзе: метады ўзаемнай ініцыятывы (праца, гульня, практыкаванне) спрыялі ўстанаўленню статусу асобы, што фарміруецца ў калектыве, у грамадстве праз ажыццяўленне ў працоўнай ці гульнівай дзейнасці і праяўленне ў маральных паводзінах асабістых маральных рыс характару, грамадская думка, як метады ініцыятывы «акружэнне «Я», агучвала шэраг неабходных маральных якасцей і пэўны стыль маральных паводзін; метады ініцыятывы «акружэнне «Я» кантралявалі ход фарміравання маральных дзеянняў і звычак, заахвочваючы асобу развіваць станоўчыя маральныя дзеянні і ўмацоўваць іх у звычкі і стрымліваць праз асуджэнне негатыўныя праяўленні асобы юнака; у дадзеным узросце шырока прымяняліся метады спаборніцтва (вынікі якога спрыялі зацвярджэнню асобы ў грамадстве на дастаткова доўгі час) і іспыту (своеасаблівыя праверкі сфарміраванасці маральнага здароўя асобы – прамежкавыя, вынік якіх паказваў, у якім накірунку неабходна будаваць маральнае выхаванне і самавыхаванне, самаўдасканаленне асобы, і выніковы, які падаваў або станоўчы, або пасрэдны вынік сфарміраванасці маральнага здароўя асобы).

Фарміраванне маральнага здароўя немагчыма без валявых намаганняў з боку асобы, г.зн. маральнай волі. Хоць маральную волю і «раствараюць» у іншых асаблівасцях свядомасці, але на самой справе моцныя і слабыя бакі характару асобы ў цэлым абумоўлены менавіта валявой арганізацыяй [5, 119]. Больш за тое, любую свядомую дзейнасць чалавека можна назваць валявой. Маральная воля «выяўляецца па меры разгортвання і выканання дзеяння, дзейнасці». Таму яе можна разглядаць як працэс, пры ажыццяўленні якога фарміруюцца валявыя якасці, што з цягам часу замацоўваюцца і пераходзяць з часовых праяў ва ўстойлівыя» [5, 121–122].

Валявы акт пачынаецца з узнікнення пабуджэння, якое выражана ў імкненні. Па меры ўсведамлення мэты, на якую накіравана імкненне, апошняе пераходзіць у жаданне. Узнікненне жадання прадугледжвае пэўны жыццёвы вопыт, дзякуючы якому асоба спазнае прадмет, што здольны задаволіць яе патрэбнасці (бо жаданне ёсць апрадмечанае імкненне), таму нараджэнне жадання азначае ўзнікненне ці пастаноўку мэты. На вышэйшай ступені праяўлення волі адбываецца пэўная арганізацыя сукупнасці жаданняў, якая прадугледжвае здольнасць рэгуляваць паводзіны на аснове агульных прынцыпаў, перакананняў, ідэй, г.зн. уменне кіраваць сабой і ўладарыць над сваімі жаданнямі [4, 167–168].

Імкненні да здзяйснення валявых учынкаў з'яўляюцца яшчэ ва ўзросце ад 3-х да 7-мі год, якія характарызуюцца імпульсіўнасцю, бо «блязнюкі» не здольныя па сваёй псіхічнай прыродзе на дастаткова моцныя па інтэнсіўнасці і напружанасці жаданні, што вызначаюць маральныя паводзіны. Адвольнае маральнае дзеянне накіравана непасрэдна на задавальненне жаданняў, таму маральныя паводзіны малага носяць сітуацыйны характар. Маральная воля ў дзетак дадзенага ўзросту пачынае фарміравацца ў гульні, калі патрэбнасці і жаданні малых праламляюцца праз пэўныя правілы, праз узаемаадносіны з гуляючымі дзецьмі, праз рэгламентаванне гульнівых роляў. Таму для таго, каб фарміраванне маральнай волі, а ў дадзеным выпадку – задавальненне ўзнікаючых у дзіцяці жаданняў, праходзіла ў патрэбным русле, неабходна назіранне за працэсам гульні дарослых, чым звычайна і займаліся сталыя і вопытныя ў плане выхавання людзі, што былі ўжо няздольныя выконваць інтэнсіўную і напружаную фізічную працу (маюцца на ўвазе пажылыя людзі). Яны пры неабходнасці і для вырашэння спрэчных сітуацый ўмешваліся ў ход гульні і сваімі тлумачэннямі, распедамі, унушэннем і г.д. спрыялі справядліваму размеркаванню роляў, дапамагалі ацэнцы правільнасці дзеянняў некаторых гуляючых, справядліва рабілі заўвагі, калі хтосьці з дзяцей хітрыў ці груба парушаў правілы гульні – усё гэта станоўча адбівалася на фарміраванні маральнай волі кожнага дзіцяці. Праз назіранне дзіця дадзенага ўзросту заўважала

праяўленні маральнай волі ва ўчынках членаў сваёй сям’і і імкнулася да пераймання, што абавязвала сямейнікаў строга сачыць за ўласнымі праяўленнямі, каб не падаць дзіцяці дрэнны прыклад бязвольнасці ва ўчынках, ляноты і інш. Часам бацькі і блізкія людзі спецыяльна праяўлялі прыклад і аўтарытэт ва ўчынках з прыцягненнем маральнай волі, каб дзіця спачатку пераняло дадзеныя праяўленні, а затым паступова навучылася кантраляваць уласныя паводзіны і дзейнасць. Сямейнікі карысталіся метадамі стымулявання, каб замацаваць у свядомасці дзяцей станоўчыя маральныя паводзіны, якія спрыялі валявым праяўленням стрымліваць бязвольнасць і падпарадкаванне малых уласным жаданням.

Ва ўзросце блазноцтва (ад 7-мі да 10-ці год) праяўляліся ў некаторай ступені валявыя паводзіны, калі дасягненне канчатковай мэты было магчыма толькі ў выніку здзяйснення шэрагу прамежкавых мэт, кожная з якіх не мела для дзіцяці самастойнай сілы, а апасродкавалася канчатковай мэтай. Так, праяўленне маральнай волі ў дадзеным узроставым перыядзе характарызавалася пэўнай матываванасцю і адвольнасцю. Блазан у той ці іншай ступені вучыўся падпарадкоўваць свае жаданні высокай мэце і пры выбары ў кожнай канкрэтнай сітуацыі бязвольнасці ці валявых дзеянняў часцей за ўсё звяртаўся да выкарыстання апошняга, што звязана з выкананнем пэўных працоўных абавязкаў, фарміруючых пачуцці адказнасці, абавязку і інш., з гульнёвай дзейнасцю (механізм выхавання маральнай волі праз гульню аналагічны таму, што ўласцівы ў перыяд ад 3-х да 7-мі год). Шматлікія спаборніцтвы і прамежкавыя іспыты фарміравалі маральную трываласць блазнаў, волю да перамогі, што станоўча ўплывала на ўзровень маральнай волі, якая абумоўлівала і маральныя паводзіны блазна. Размова з бацькамі, назіранне за праяўленнем з іх боку маральнай волі, што адбівалася і на іх стылі паводзін, прыклад і аўтарытэт апошніх станоўча ўплывалі на фарміраванне маральнай волі блазна. Але ў дадзеным узросце знешнія імкненні (маецца на ўвазе ўплыў блізкіх людзей) не павінны мець прымусовы характар у адносінах да развіцця валявых механізмаў, бо дзіця можа супраціўляцца яму і дзейнічаць згодна з уласным жаданнем ці нежаданнем здзяйсняць пэўнае дзеянне, якое яму рэкамендуюць звонку (у дадзеным выпадку проста можа не наступіць унутранае пабуджэнне дзейнічаць або бязвольнасць можа перамагчы намаганні дзіцяці).

Падлеткавы і юнацкі ўзрост патрабуе фарміравання валявога пабуджэння згодна з пачуццямі абавязку і адказнасці, узнікненне якіх звязана з прыродай псіхікі людзей дадзеных узроставых груп. Праяўленне такіх пачуццяў азначае барацьбу матываў, намаганні над сабой, патрабуе разгорнутага ўнутранага плана дзеяння, якое дазваляе інтэлектуальна і эмацыянальна ўявіць сабе магчымыя вынікі. Відавочна, што фарміраванне дадзеных пачуццяў адбывалася ў грамадскай дзейнасці праз выкананне падлеткамі і юнакамі пэўных працоўных абавязкаў, што дазвалялі сфарміраваць вышэйназваныя пачуцці і праз зносіны з іншымі людзьмі, таму і фарміраванне маральнай волі ў дадзеных узроставых перыядах адбывалася таксама пад уплывам іншых. Больш за тое, грамадства арганізоўвала спаборніцтвы, іспыты, дзе правярала ўзровень сфарміраванасці валявых якасцей, бо ад іх выніку залежала павага падлетка ці юнака іншымі людзьмі, адносіны да яго як да сталай асобы, займанне ім пачэснага месца ў грамадстве (дадзеныя метады ажыццяўляліся не толькі як нейкія фізічныя практыкаванні, але і як працоўныя для падлеткаў, юнакоў і дзяўчат).

Нягледзячы не некаторы знешні ўплыў на развіццё маральнай волі ў падлеткавым і юнацкім узростах, асоба, што фарміруецца, у большай меры, чым блазны, скарыстоўвае ў кожнай канкрэтнай сітуацыі выбар пэўнага праяўлення маральнай волі. Гэта звязана з развіццём унутранай свабоды – дзейнічаць згодна з унутранымі перакананнямі, з прынятай ідэяй і ні ў якім разе, ні пры якіх абставінах не здраджваць сваім перакананням. Вышэйшае праяўленне ўнутранай свабоды прыпадала на перыяд юнацтва, калі асоба атрымлівала доўгачаканую свабоду

выбару, свабоду дзеянняў, свабоду меркаванняў і ўрэшце свабоду волевыяўлення. У падлеткавым перыядзе дадзены элемент маральнай волі толькі пачынаў развівацца і ўмацоўвацца, бо асоба яшчэ была звязана з калектыўным меркаваннем, маральнымі ўяўленнямі групы і імкнулася паводзіць сябе згодна з маральнымі поглядамі членаў групы, сяброў і іншых людзей. Юнацкаму ўзросту, акрамя вышэйзгаданага, была ўласціва яшчэ і інтэнсіўная работа па маральным самаўдасканаленні асобы, што знаходзіла сваё выяўленне ў сфарміраванасці маральна-валявых рыс, якія ў сукупнасці складалі цэласны валявы працэс: 1) рыс, што выражаюць змест волі (ідэйная і маральная накіраванасць); 2) рыс, у якіх замацаваны стымулюючы бок валявога працэсу (мэтанакіраванасць, ініцыятыўнасць, настойлівасць, рашучасць); 3) рыс, што адлюстроўваюць стрымліванне дадзенага працэсу (вытрымка, самавалоданне). Найбольш эфектыўна маральна-валявыя рысы асоба развівала ў грамадскай дзейнасці праз стваральную працу, захоўваючы традыцыі і звычай беларускага народа, і інш.

Такім чынам, відавочна, што фарміраванне маральнага здароўя асобы ў беларускай народнай педагогіцы ёсць мэтанакіраваны, паслядоўны і ўзаемаабумоўлены працэс фарміравання маральнай свядомасці, маральнага мыслення і маральных паводзін (маральная воля прысутнічае на ўсіх этапах), які напаўняюць народна-педагагічныя выхаваўчыя ідэі, сродкі і метады, што выкарыстоўваюцца ў залежнасці ад узроставых асаблівасцей выхаванцаў.

На працэс фарміравання фізічнага здароўя асобы аказваюць уплыў такія сацыяльныя ўмовы і сродкі, як спадчыннасць, індывідуальныя асаблівасці арганізма (нязменлівыя сацыяльныя ўмовы, якія не залежаць ад намаганняў асобы, што фарміруецца) і рацыянальны рэжым дня, у тым ліку працы і адпачынку, аздараўленчая фізкультура, актыўны адпачынак, загартаванне, гігіена быту і асабістай, рацыянальнае харчаванне, станючая накіраванасць на непрыняцце альбо адмову ад шкодных звычак (зменлівыя сродкі, што непасрэдна залежаць ад чалавека, ад таго ладу жыцця, якога ён прытрымліваецца). Такім чынам, працэс фарміравання фізічнага здароўя асобы пачынаецца ў сям'і і з сям'і (апошнія датычыць здаровага ладу жыцця сям'і і пэўнага генафонду, г.зн. спадчыннасці).

Працэс фарміравання фізічнага здароўя асобы адрозніваецца ад працэсу фарміравання маральнага здароўя: фізічнае здароўе ў адрозненне ад маральнага даецца дзіцяці з нараджэннем (з улікам спадчыннасці), таму фізічнае здароўе неабходна падтрымліваць і ўмацоўваць, у той час як маральнае – фарміраваць практычна «з нуля». Фарміраванне фізічнага здароўя асобы, такім чынам, павінна пачынацца з моманту нараджэння дзіцяці. На думку Ю.Ф. Зmanoўскага, каб выхаваць фізічна здоравае дзіця, неабходна з самага ранняга дзяцінства навучыць яго весці здаровы лад жыцця, асноўнымі кампанентамі якога з'яўляюцца: «рацыянальны рэжым, сістэматычныя фізкультурныя заняткі; выкарыстанне эфектыўнай сістэмы загартавання; правільнае харчаванне; спрыяльная псіхалагічная абстаноўка ў сям'і» [6, 60]. А.К. Атаеў лічыць у сваім даследаванні, што галоўная задача сям'і складаецца з устанаўлення сістэмы фізічнага выхавання дзяцей – пэўнага ўкладу і быту сям'і, які спрыяе вырашэнню наступных задач: 1) вырасціць здаровых дзяцей; 2) навучыць іх захаванню ўласнага здароўя [7, 159]. А ў сям'і магчыма наладзіць, на погляд вучонага, вырашэнне наступных задач, падпарадкаваных фарміраванню фізічнага здароўя дзяцей: 1) павышэння працаздольнасці дзіцячага арганізма, што дасягаецца сістэматычнымі фізічнымі трэніроўкамі; 2) загартавання; 3) усебаковага фізічнага развіцця, што дасягаецца праз устанаўленне і выкананне рэжыму працы і адпачынку; 4) развіцця ў дзяцей устойлівых і дасканалых, жыццёва неабходных рухальных якасцей: моцы, хуткасці, гнуткасці, спрыту, вытрымкі – праз сістэматычныя і мэтанакіраваныя фізічныя практыкаванні, працоўную дзейнасць; 5) узбраення малых тэарэтычнымі звесткамі

па пытаннях фізічнай культуры (гігіены, сну, харчавання, загартавання); 6) выхавання ў дзяцей устойлівай цікавасці да сістэматычных заняткаў фізічнай культурай; 7) фарміравання ў падлеткаў і юнакоў навыкаў і ўменняў па арганізацыі і правядзенні заняткаў з малодшымі [7, 159–161].

Клопат пра фізічнае здароўе нашчадкаў пачынаўся задоўга да іх нараджэння, нават і да стварэння сям’і. Дзяўчаты, хлопцы (часта з дапамогай бацькоў) прыглядаліся да патэнцыяльных жаніхоў і нявест, ацэньваючы перш-наперш іх здароўе. Добрай жонкай у беларусаў лічылася здаровая і мажняя дзяўчына, бо, па-першае, на яе долю звычайна выпадала шмат фізічнай працы, звязанай з захаваннем гігіены жылля і асабістай гігіены дзяцей (мыццё бялізны, захаванне чысціні хаты, купанне дзяцей у лазні і г.д.), з харчаваннем (вырошчванне гародніны, збажыны, утрыманне хатняй гаспадаркі, гатаванне ежы і інш.); па-другое, беларуская вясковая сям’я характарызувалася сваёй шматдзетнасцю. Абавязковым патрабаваннем да дзяўчыны было захаванне цнатлівасці да шлюбу, магчыма, у першую чаргу, каб захаваць сваё здароўе і нарадзіць здаровае патомства, затым жа – з мэтай фарміравання ўласнага маральнага здароўя (калі выяўляліся факты падману, нявесту і ўвесь яе род ганьбавалі: прапускарлі праз смаленыя вароты, надзявалі нявесце, яе маці, хроснай маці на шыю хамуты, пускарлі пеўня і г.д.). Таму дзяўчаты імкнуліся захаваць сваю чысціню да першай шлюбнай ночы. На думку народа, добрым мужам мог стаць фізічна здаровы і моцны хлопец, бо яму належала стаць кармільцам вялікай сям’і і гаспадаром на зямлі і ў доме. Ён павінен быў быць без дрэнных звычак (для захавання генафонду і падтрымання здаровага ладу жыцця сям’і, бо з бацькі – галавы сям’і – звычайна бралі прыклад яго сыны), захаваўшым уласную чысціню (хоць да гэтага факта адносіліся не так катэгарычна, як у адносінах да дзяўчыны, але калі сын, не захаваўшы цнатлівасць, адмаўляўся садзіцца на «дзяжу» – своеасаблівы рытуал на «праверку» чысціні, – то нярэдка бацькі адмаўлялі яму ў благаслаўненні на шлюб).

Так, бацькі загадзя клапаціліся пра здаровае патомства, ацэньваючы свайго выбранніка ці выбранніцу з боку фізічных магчымасцей (часта маладыя за такога кшталту парадай звярталіся да бацькоў або прыслухоўваліся да грамадскай думкі). Шматлікія прыклады песень падаюць своеасаблівыя наказы маладым у выбары сваёй паловы: «Да ўсе лугі пакасілі», «І маладзенька дзевачка». Цяжарная жанчына і яе сям’я прытрымліваліся шэрагу няпісаных прыкмет і павер’яў, якія забяспечвалі дабратворны ўплыў на здароўе, выгляд і характар дзіцяці ў чэраве маці і пры нараджэнні, а жанчыне «гарантавалі» нескладаныя роды, што паказвае клопат маці пра стан фізічнага і маральнага здароўя свайго будучага дзіцяці. Многія са звычаяў і абрадаў мелі рацыянальнае зерне, іх значнасць пацвярджаецца нават сучаснай медыцынскай навукай. Больш за тое, сучасныя жанчыны, выношваючы дзіця, прытрымліваюцца гэтых жа правілаў, што ўзніклі і замацаваліся ў быццё беларусаў стагоддзі назад, напрыклад: 1) нельга было падымаць і насіць цяжарнай вялікія грузы, сцягваць моцна спадніцу, шмат есці (плод вырасце вельмі вялікім, і дзіця ніколі не будзе сытым), але будучая маці павінна была есці ўсё, калі на тое быў апетыт, каб дзіця з’явілася на свет здаровенькім; 2) у час працы неабходна было падвязваць живот ручніком або хусткай (зараз для гэтай мэты прызначаны бандаж), асцерагацца ўдараў у живот, больш рухацца, быць на свежым паветры, а менш спаць. Некаторыя забароны былі звязаны з нейкай непрадказальнай, магічнай сілай, напрыклад, у выпадку перапуду цяжарнай, якая глядзела на пажар, дзіця магло нарадзіцца з чырвонай (вогненнай) плямай у тым месцы, да якога на ўласным целе дакранулася будучая маці. Таксама цяжарнай жанчыне забаранялася прысутнічаць на пахаванні, каб дзіця не захварэла якой-небудзь цяжкай хваробай або не «атрымала» жоўты хваравіты колер твару. На самой справе, сучаснай медыцынскай і псіхалагічнай навукамі даказаны той факт, што моцныя эмоцыі, перажыванні маці праз яе гармоны перадаюцца будучаму дзіцяці, «прымушаючы» апошняга моцна

хвалявацца – менавіта таму ў плода прылівае кроў да месца дакранання, становячыся тромбам, які можа рассмактацца з цягам часу, а можа і застацца з чалавекам на ўсё яго жыццё, або змяняецца колер твару падчас захворвання малога з-за сапраўды моцнага «перажывання».

Некаторыя радзінныя звычаі і абрады былі звязаны з бескарыснымі прымхамі і забабонамі беларускага народа, але цяжарная жанчына, верачы ў іх, імкнулася строга выконваць дадзеныя «прадпісанні паганскіх вераванняў» (напрыклад, не пераступаць праз сякеру, каб у дзіцяці не было пры нараджэнні рассечанай, «заечай» губы; не гасіць галавешку, што выграбла з печы, каб у дзіцяці не было працяглай хваробы страўніка, і інш.). Але ў час цяжарнасці жонкі рэгламентаваліся і паводзіны мужа, што, па меркаванні народа, забяспечвала паспяховы зыход родаў і нараджэнне здоровага дзіцяці. Мужчыне забаранялася нецэнзурна размаўляць, разбураць птушыныя гнёзды, каб дзіця нарадзілася жывым, а жонка добра адчувала сябе пасля родаў і хутчэй паправілася, ды і такія павер'і рыхтавалі мужчыну да ролі бацькі – узору фізічна і маральна здаровай асобы для сваіх дзяцей.

Падчас прыняцця родаў – складанага моманту ў жыцці жанчыны і дзіцяці – народ перш за ўсё клапаціўся пра іх здароўе. З гэтай мэтай будучую маці ў час народжэння ізалявалі ад астатніх членаў сям'і звычайна ў вытапленай лазні, дзе было ўсё неабходнае для паспяховага нараджэння дзіцяці. Разам з парадзіхай знаходзіліся бабка-павітуха, якая непасрэдна прымала роды, і бабка-пупарэзніца, што перавязвала нованароджанаму пупавіну, упершыню яго купала і затым у далейшым становілася яго «хроснай» бабай. Каб малое вырасла працавітым і здравым, пупавіну пераразалі на працоўных інструментах (для хлопчыкаў – на нажы, малатку, сякеры; для дзяўчынак – на верацяне, кручках, нажніцах) або на прадмеце, сімвалізуючым моц або трываласць (для хлопчыкаў – на дубовай кары, камені, хлебе і інш.; для дзяўчынак – на нітках, касцяным грэбні і г.д.), больш за тое, каб хлопчык быў дужым і здравым, часта пупавіну перабівалі камянямі [8, 32].

З нараджэннем дзіцяці бацькі, перш за ўсё маці (да той пары, пакуль дзіцяці не выконвалі абрад першага пострыгу, яно знаходзілася пад выхаваўчым уздзеяннем маці) пачынала клапаціцца пра захаванне яго фізічнага здароўя, што з'яўлялася адным з найбольш важных накірункаў ранняга выхавання.

Загартванне – гэта комплексная сістэма аздараўленчых уздзеянняў, накіраваных на дасягненне ўстойлівасці, неўспрыняцця арганізма да шкодных для здароўя метэаралагічных і іншых фактараў. Такая ўстойлівасць можа быць дасягнута толькі ў выніку сістэматычнай трэніроўкі і пастаяннага ўдасканалення механізмаў адаптацыі [6, 38]. Загартванне арганізма дзіцяці пачыналася ледзь не з першых хвілін жыцця праз першае ў яго жыцці купанне, якое ажыццяўлялася з мэтай гігіенічнага ачышчэння дзіцяці (у ванну часта дадаваліся асвятчаныя ў царкве лекавыя травы: рамонак, чыстацел, мята, чарада, што спрыялі, згодна з даследаванымі іх фармакалагічнымі ўласцівасцямі, лепшаму, беражліваму ачышчэнню і ўвільгатненню скуры нованароджанага, не выклікаючы яе раздражнення), а таксама служылі ў якасці надзейнага сродку ад сурокаў. Першыя шэсць тыдняў жыцця дзеля захавання здароўя немаўляці, а таксама яго загартвання праз ванну маці купала яго ў той лазні, дзе нарадзіла, астатнім членам сям'і забаранялася карыстацца дадзенай лазняй. Па меры росту і сталення немаўляці купанне і мыццё ў лазні становіліся больш усвядомленымі і прыносілі малому шчырае захапленне, што праяўлялася ў плёсканні па вадзе ручкамі і ножкамі, гульнях і смеху. Прыкладна з двух-ці трохгадовага ўзросту дзіцяці бацькі, што бралі яго раз на тыдзень у ванну, пачыналі прывучаць малога да парання венам, што спрыяла ўмацаванню здароўя малога, абнаўленню адмерлага эпідэрыя, вывядзенню праз пот з арганізма шлакаў і іншых шкодных рэчываў, разрадцы нервовай сістэмы, «гімнастыцы» ўнутраных органаў і сістэмы кровазвароту,

трэніроўцы дыхання і павелічэнню жыццёвага аб'ёму лёгкіх, а таксама з'яўлялася, асабліва ў халодныя перыяды года, бадай, адзіным гігіенічным сродкам па доглядзе за целам і валасамі дзіцяці. Больш старэйшыя дзеці, пачынаючы з блазнуковага перыяду, разам з дарослымі чаргавалі паранне з купаннем у вадаёме недалёка ад лазні ці – у зімовы час – абціранне снегам. Вышэйназваную працэдуру магчыма аднесці да актыўнага загартавання. Купанне ў вадаёме дзяцей і дарослых таксама адносіцца да актыўнага загартавання, якое пачыналася з сярэдзіны ці канца мая, калі вада ў рэках больш-менш прагрэвалася (у азёрах і закрытых вадаёмах тэмпература вады была значна вышэйшай), і працягвалася да свята Іллі, бо, згодна з народным календаром, пачынаючы з дадзенага дня, які прыпадае на пачатак жніўня, вада ў вадаёмах пачынае ахалоджвацца («Прышоў Ілля, укінуў два пуды льда», згодна з народнымі назіраннямі), таму бацькі забаранялі дзецям купацца, баючыся, каб у тых не звяло ад халоднай вады рукі і ногі, бо здараліся па гэтай прычыне нават смяротныя выпадкі. У гарачую пару дзеці па некалькі гадзін бавіліся ў вадзе, выходзячы на бераг толькі абсушыцца на сонцы і перавесці дух.

Акрамя загартавання вадой, дзеці ажыццяўлялі загартаванне паветрам і сонцам. Пачынаючы з 4–5-гадовага ўзросту малыя шмат часу бавілі ў рухомах гульнях на свежым паветры: вясной, калі глеба падсыхала, усё лета і цёплую частку восені наладжвалі калектыўныя гульні, звязаныя з пэўнымі абрадамі падчас народных святаў (Вялікадня, Свята першай баразны, Купалля, Дажынак і інш.), дзіцячыя гульні з інвентаром («Гарадкі», «Свіння», «Класы» і г.д.) ці без яго («Жмуркі», «Даганялкі», «Краскі», «Барада» і інш.). Дзяцей меншага ўзросту – «анёлкаў» – звычайна маці выпускала на вуліцу ў добрае надвор'е пад пільным наглядом старэйшых братоў і сясцёр (звычайна гэты абавязак ускладаўся на плечы блазнаў). Падлеткі і юнакі амаль увесь светлавы дзень займаліся працоўнай дзейнасцю (гульні і ігрышчы адбываліся ў зімовы перыяд ці падчас святаў або вечарамі, калі моладзь звычайна адпачывала ад дзённых клопатаў і спраў), якая ўключала шэраг спраў па хатняй гаспадарцы і сезонныя палявыя работы, што ажыццяўляліся таксама на свежым паветры і ў любое надвор'е. Дадзеныя абставіны ды лекавае ўздзеянне сонечных промняў спрыялі ўзмацненню супраціўляльнасці арганізма да розных прастудных і інфекцыйных захворванняў рэспіраторнага характару, а таксама агульнаму загартаванню арганізма. Зімовымі марознымі днямі вясковыя дзеці таксама не сядзелі дома: будаўніцтва снежных крэпасцей, катанне на лыжах, санках, каньках умацоўвалі арганізм дзіцяці, спрыялі павелічэнню жыццёвага аб'ёму лёгкіх, добраму самаадчуванню, бадзёрасці, арганізм выпрацоўваў надзейны шчыт ад вірусаў, бактэрый, і, як вынік, дзіця, што актыўна бавіла час на свежым паветры ў любое надвор'е, менш хварэла, адрознівалася ад сваіх аднагодкаў, што больш знаходзіліся дома, бадзёрасцю і працаздольнасцю.

Адным з асноўных відаў пасіўнага загартавання дзяцей з'яўлялася іх рацыянальнае апрананне бацькамі, каб малым было не холадна, але і не спякотна. Немаўля маці звычайна апранала ў «мятлік» (кавалак чыстай мяккай тканіны або добра праношанага, памытага мяккага палатна, у якім рабіўся разрэз, каб пралязла галава дзіцяці), з 4–6-ці месяцаў – у кашулькі з паркалю або палатна. Дадзенае адзенне добра прапускала паветра, і скура малога дыхала, зношаная мяккая тканіна дабратворна ўплывала на далікатную дзіцячую скуру і добра ўсмоктвала вільгаць. Да таго ж з дня нараджэння і да дасягнення дзіцем 6–9-ці месяцаў немаўля спавівалі ў чатырохвугольны кавалак зношанага палатна, дадавалі невялікую хустку і звычайны пояс – «спавівач». З года дзіця апраналі ў доўгую сарочку, дадзены від адзення малыя насілі да дасягнення імі 6–8-мі год незалежна ад полу, і толькі з дадзенага ўзроставага перыяду хлопчыка апраналі ў кашульку і штонікі, а дзяўчынку – у кофтакі і спаднічку. У зімовы час дзецям імкнуліся справіць кажушкі і валёнкі (апошнія засцерагалі ад прастудных захворванняў, рэўматычных і

інш.), вясной і восенню – на ногі абувалі гумавыя галёшы ці лапці (у залежнасці ад дабрабыту сям’і і яе колькаснага складу), летам часцей за ўсё хадзілі босымі, што спрыяла актывізацыі ахоўных функцый арганізма і павышэнню эфекту загартавання [9, 57–58]. Юнакі і дзяўчаты апраналіся больш ахайна, што дыктавалася «выбарам другой паловы»: дзяўчаты насілі андаракі, вышытыя сарочкі і спадніцы, у халодную пару зверху апраналі белую світку, а таксама стракатую хустку, абвязаную вакол шыі са спушчаным канцом; хлопцы апраналіся ў камзолы чорнага ці сіняга колеру, паверх якіх – пояс, зверху – світка і белая валеная шапка на галаве. Так, у беларускай сям’і загартаванне дзяцей ажыццяўлялася па трох напрамках: 1) праз вадку (паранне ў лазні, купанне ў вадзе); 2) праз сонца і паветра (знаходжанне як мага больш на свежым паветры); 3) праз рацыянальнае апрананне.

Рэжым дня адыгрывае немалаважную ролю ў фарміраванні фізічнага здароўя асобы. Ён звязаны з сутачнымі і сезоннымі біярытмамі. На думку Ю.Ф. Зmanoўскага, парушэнне, нават нязначнае, дынамікі біярытмаў прыводзіць да пэўнай ступені адхіленняў у стане здароўя (ад невялікіх да значных). Больш за тое, сезонныя захворванні дзяцей, звязаныя з паслабленнем імунітэту, у першую чаргу абумоўлены парушэннем рытму. Прадухіліць наступствы хваробы магчыма пры дапамозе спецыфічнай прафілактыкі, што складаецца з фізічных практыкаванняў і эфектыўнага загартавання [6, 8, 10]. Таму, каб не парушаць раўнавагі паміж пэўным сутачным рэжымам і здароўем дзіцяці, бацькам неабходна захоўваць яго «дынамічны стэрэатып» (стабільнасць і разам з тым дынамічнасць), напрыклад, абавязкова выконваць у пэўны час наступныя элементы рэжыму: прабуджэнне і засынанне, харчаванне, прагулкі.

Рэжым дня кожнага чалавека павінен у ідэале складацца, згодна з меркаваннем Б.М. Чумакова, з наступных элементаў: дзейнасці (розных яе відаў, выконваемых у пэўны час); рацыянальнага чаргавання працы і адпачынку; рэгулярнага харчавання (не менш трох разоў на дзень у адзін і той жа час); заняткаў мэтанакіраванай рухальнай нагрузкай; знаходжання на свежым паветры (не менш 2–3-х гадзін у дзень); строгага захавання гігіены сну (не менш 8-мі гадзін у суткі, начны сон у адзін і той жа час) [10, 42].

Рэжым нованароджанага дзіцяці складаўся з двух асноўных кампанентаў: харчавання і сну – важнейшай умовы яго нармальнага росту і развіцця. Агульнавядома, што дзіця ва ўзросце да года праводзіць у сне дастаткова вялікі ў параўнанні з дзецьмі старэйшага ўзросту і тым больш – дарослымі прамежак сутак. Акрамя начнога сну, які доўжыўся прыкладна 9–10 гадзін, дзіця разы тры, а то і чатыры спала днём, што з’яўлялася запарукай добрага настрою малога ў часы бадзёрасці і непасрэдна ўплывала на яго апетыт (бо навукова даказана, што рост клетак адбываецца падчас сну, а значыць, у гэты перыяд, а не толькі падчас рухальнай актыўнасці дзіцяці адбываецца расходаванне вылучанай з харчу энергіі). У дзённы час немаўля клалі спаць па яго ўласным жаданні (маці распазнавала гэта па паводзінах дзіцяці: яно церла вочкі, капрызіла, траціла цікавасць да акружаючых людзей і прадметаў, «прасілася» на рукі да маці або таго члена сям’і, хто звычайна клаў спаць, баючы калыханкі і гайдаючы зыбку ці люльку, зніжалася рухальная актыўнасць малога), гэта было звязана з вялікай занятасцю жанчыны-маці – і, як вынік, немагчымасцю ўвесь дзень знаходзіцца ля свайго дзіцяці і строга сачыць за захаваннем рэжымных момантаў. Але выключэннем з’яўляўся начны сон малога: маці клала сваё немаўля спаць у час, калі ўся сям’я клалася або крыху раней (змораным цяжкай фізічнай працай старэйшым членам сям’і патрабаваўся спакой), прычым вясной і летам дзіця засынала ў больш позні час, чым восенню і зімой, што звязана было з занятасцю сям’і ў сельскай гаспадарцы (вясной і летам было больш работы на полі і ў гародзе) і працягласцю светлавога дня.

Харчаванне дзіцяці ад нараджэння і да года ажыццяўлялася свабодна ад рэжыму (у сучаснай трактоўцы – «кармленне па жаданні»). Асноўным харчам

немаўляці было матчына малако, таму жанчына ў любы час магла пакарміць сваё дзіця: у халодную пару года маці знаходзілася разам з дзіцем у хаце, а ў цёплыя часы нават брала яго з сабой на працу ў поле, пакідаючы ў цяньку недалёка ад сябе. Метад свабоднага харчавання дзіцяці даказаў сваю каштоўнасць (дзіця нармальна расце і развіваецца, добра набірае вагу; мае спакойны эмацыянальны стан; у маці выпрацоўваецца большая колькасць малака ў кожнае кармленне, і, як вынік, яе магчымасці па выкармліванні павялічваюцца да дасягнення дзіцем двух-, трохгадовага ўзросту), таму сучасныя педыятры рэкамендуюць маці прытрымлівацца менавіта такога свабоднага рэжыму кармлення сваіх нованароджаных дзяцей.

Рухальная актыўнасць дзетак дадзенага ўзросту непасрэдна залежыць ад захавання гігіены сну і харчавання, г.зн. здаровае дзіця добра спала, з апетытам харчавалася, а значыць і з ахвотай спазнавала акаляючую рэчаіснасць (у залежнасці ад узросту): спачатку варушыла ручкамі, ножкамі; у палажэнні лежачы на живоціку вучылася трымаць галоўку – развівала шыйныя мышцы; затым само пераварочвалася на живоцік або спінку; вучылася трымаць розныя лёгка і невялікія прадметы, цацкі, што ляжалі паблізу ці якія ўкладвалі ў ручкі дарослыя; потым садзілася; навучалася поўзаць; а затым трэніравалася рабіць першыя самастойныя крокі і ішло. Старэйшыя дзеці, звычайна блазны, былі своеасаблівымі нянякмі і «настаўнікамі» немаўлят у пазнанні акаляючай рэчаіснасці. Адзіным недахопам з'яўлялася тое, што часта маці з-за вялікай колькасці спраў і клопатаў па гаспадарцы не мела магчымасці ўдзяляць дастаткова ўвагі малому да 4–6-ці месяцаў (г.зн. пакуль немаўля не навучалася сядзець), калі яно не спала, і таму спавівала дзіця, тым самым перашкаджаючы яго свабодным рухам, а значыць стрымлівала яго фізічнае развіццё.

Штодзённы рэжым дзетак ад года да трох быў у нечым падобны да вышэйзгаданага: 1) наяўнасцю дастаткова працяглага начнога сну, прыкладна да дзесяці гадзін, прычым дзеці клаліся спаць у адзін і той жа час разам з іншымі членамі сям'і, дзённы сон быў таксама, як і ў немаўлят, прымеркаваны да фізічнага стану «анёлка» (г.зн. ажыццяўляўся па яго жаданні або па прычыне зморанасці), іх звычайна маці клала спаць разам са старэйшымі братамі і сёстрамі ва ўзросце да 7–8-мі год; 2) свабодным распарадам харчавання, бо звычайна жанчыны даволі доўга кармілі дзіця ўласным малаком (звычайна да двух- ці трохгадовага ўзросту, а затым адымалі ад грудзей), разам з малаком малыя атрымлівалі і іншы харч, але такія кармленні не былі прымеркаваныя да харчавання ўсёй сям'і – маці гатавала такім дзецям асобныя стравы і карміла іх асобна ад іншых членаў сям'і (звычайна крыху раней, чым усіх, каб потым спакойна паесці самой разам з сямейнікамі, прыбраць стол і посуд пасля харчавання); 3) рухальная актыўнасць «анёлкаў» таксама была звязана з пазнаннем акаляючай рэчаіснасці, а яшчэ – узаемаадносін іншых членаў сям'і (што дзеці дадзенага ўзросту пачыналі пераносіць ва ўласныя гульні), але адрознівалася большай, у параўнанні з немаўлятамі, інтэнсіўнасцю (звычайна пасля года, згодна з паказчыкамі нармальнага развіцця, дзеці самі хадзілі, таму яны знаходзіліся разам з блазнамі, якія вучылі малых нескладаным гульням, спаборнічалі разам у хуткасці бегу, вытрымцы, хуткасці рэакцыі і інш.). Але ў параўнанні з дзецьмі да года ў «анёлкаў» з'яўляліся пэўныя «працоўныя» абавязкі: старэйшыя члены сям'і прывучалі малых да элементаў самаабслугоўвання (напрыклад, скласці цацкі пасля гульні; пасля харчавання, хто ўжо мог трымаць сам ложку, аднесці посуд да маці і нават дапамагчы памыць яго і інш.) і да працоўнай дзейнасці, звязанай з дапамогай дарослым (дапамагчы паліваць гародніну, карміць хатнюю птушку і г.д.) – таму можна ўжо казаць пра працоўны рэжым, але ў яго прымітыўным праяўленні, улічваючы ўзрост і фізічныя магчымасці дзяцей. Яшчэ адной асаблівасцю, якая датычыла актыўнага правядзення вольнага часу на свежым

паветры, вызначаўся сутачны і сезонны рэжым «анёлка» (дзіця да года на вуліцы ў цёплую пару года звычайна спала, асабліва пасля кармлення, зморанае цеплынёй і сытасцю). Дзеці ж ад года да трох у цёплыя часы бавіліся ў гульнях на двары ці вуліцы разам са старэйшымі братамі і сёстрамі – іх «нянякмі», зімой жа, асабліва ў лютыя маразы і завеі, малыя звычайна гулялі ў хаце на падлозе ці на ляжанцы рускай печы.

Звычайна пачынаючы з трох–чатырох год заканчваўся перыяд «сысункоўства» – маці адымала дзіця ад грудзей, а пераход у наступны – блазнюковы перыяд – адбываўся з «перадачай» дзіцяці пад выхаваўчае ўздзеянне не толькі маці, але і бацькі, асабліва гэтая ўмова датычылася хлапчукоў, але не мінала і дзяўчынак. Па-першае, дзетак дадзенага ўзросту пачыналі прывучаць да таго строгага распарадку харчавання, што быў заведзены ў хаце. У працах беларускіх этнографаў сустракаюцца запісы, што даказваюць строгі распарадак харчавання ўсёй сям’і, уключаючы дзяцей, што ўмелі карыстацца лыжкай, якія звычайна сядзелі разам з маці «то «станьком» на лаўцы, то на пастаўленай на яе калодцы»: «...дзеля сапраўднай правільнай ежы існуюць дакладныя, з незапамятных часін устаноўленыя тэрміны, калі ўся сям’я, або значная частка яе, збіраецца за сталом і ўсе разам ядуць. Паказчыкам гэтых тэрмінаў у асобнай сям’і, як і ва ўсёй вёсцы, служаць: звычка, размяшчэнне сонца на небе і вясновы хранометр у вобразе пеўня. Пад іх кіраўніцтвам ствараюцца чатыры тэрміны дзённага сілкавання...» [11, 55–56, 59]. Па-другое, дзякуючы працэсу пранікнення блазнюкоў у жыццё дарослых, дзеці самастойна пад уздзеяннем прыкладу і аўтарытэту старэйшых членаў сям’і і па ўласцівым ім перайманні самастойна выпрацоўвалі ўласны сутачны рэжым дня. Падчас працы дарослых блазнюкі таксама выконвалі даручаныя ім справы ў гародзе, па гаспадарцы (з гэтага ўзросту звычайна пачынаўся пастушкоўскі перыяд у жыцці дзіцяці) або па наглядзе за меншымі брацікамі і сястрычкамі. Калі адпачывалі дарослыя, звычайна праводзілі калектыўны адпачынак у гульнях, забавах і дзеці.

З 6–8-мі і да 10-ці год – у перыяд блазнюцтва, калі хлопчыкі канчаткова пераходзілі пад выхаваўчае ўздзеянне бацькі і выконвалі «мужчынскую» працу, а дзяўчынкі – пад апеку маці, іх рэжым працы і адпачынку быў прымеркаваны да ўкладу жыцця дарослых членаў сям’і (бацькоў, юнакоў і дзяўчат, падлеткаў), бо цяжкая праца хлебараба на ўласнай зямлі і клопаты па гаспадарцы, а таксама вялікая сям’я вымушалі далучаць да цяжкай фізічнай працы ўсіх дзяцей, пачынаючы з дадзенага ўзросту. Хлопчыкі спасцігалі на ўласным працоўным вопыце навуку хлебараба, жывёлавода, касца, цесляра і інш. Дзяўчынкі рыхтаваліся праз выкананне «жаночай» працы да будучай ролі гаспадыні, маці, асвойвалі «прафесію» жніі і г.д.

Такім чынам, уклад сям’і і строгі распарадак працоўнага дня спрыялі ўстанаўленню адпаведнага сутачнага і сезоннага рэжыму дня (з раннім уставаннем, строгім распарадкам харчавання, чаргаваннем працы і адпачынку дзяцей блазнавага, падлеткавага і юнацкага ўзростаў суадносна (пасля працоўнага летняга ці вясенняга дня падлеткі і моладзь актыўна адпачывалі вечарамі, праводзячы час у «дарослых» гульнях, вечарынах з песнямі, карагодамі, танцамі; дзяўчаты звычайна зімовымі вечарамі збіраліся на «супрадкі» – своеасаблівыя пасядзелкі за вязаннем, прадзеннем воўны, вышыўкай, з размовамі і песнямі; святы давалі магчымасць моладзі адпачыць ад працоўных сезонных клопатаў (напрыклад, восенню, калі палеткі былі падрыхтаваны да зімы, пачыналася «шлюбная пара» і іншыя святы). У святочныя дні моладзь і дарослыя адпачывалі, весяліліся, выконвалі пэўныя абрадавыя і цырыманіяльныя дзеянні, дзеці таксама імкнуліся ў іх паўдзельнічаць, гулялі ў пэўныя абрадавыя гульні, гарэзілі. Так, дзеці ад чатырох да шасці–васьмі год у залежнасці ад традыцыйна ўстаноўленага рэжыму працы і адпачынку

дарослых у сям’і паступова фарміравалі ўласны, згодна з выконваемымі хатнімі абавязкамі (напрыклад, пастушкі былі занятыя ўвесь дзень, таму і адпачываць ім прыходзілася ў час працы, а тыя з блазнюкоў, хто дапамагаў маці ці бацьку ў хатніх справах, былі часткова занятыя і таму мелі больш часу для гульні і адпачынку), згодна з сезоннымі зменамі (зімой і позняй восенню было значна менш працы, чым летам і вясной, таму на восеньскі і зімовы час прыпадала большая колькасць значных святаў і інш.), згодна з матэрыяльным становішчам сям’і (больш заможныя бацькі імкнуліся не займаць уласных дзяцей больш цяжкай і працяглай у часе працы, пастушкоўствам, напрыклад, а наймалі для дадзенай работы дзяцей ці дарослых з бедных сем’яў) і колькасцю дзяцей (у вялікіх сем’ях больш складаная праца ўскладвалася на плечы старэйшых дзяцей, а ў малодшых было больш часу для дзіцячых забаў і гульні). З іншага боку строга ўстаноўлены рэжым працы і адпачынку, які складаўся з пэўных працоўных абавязкаў у сям’і, у грамадстве (дзіцячыя арцелі выпасалі хатнюю птушку і жывёлу, «хадзілі ў начное», калектыўна збіралі ў лесе грыбы, ягады і інш.), з дзіцячых гульні і ўдзелу ў абрадах і святах беларусаў, спрыяў пачатку працэсу фізічнага ўдасканалення блазнаў.

Наступнай і адной з найважнейшых умоў фарміравання фізічнага здароўя асобы з’яўляюцца аздараўленчая фізкультура і актыўны адпачынак. Агульнавядома, што фізічная культура адыгрывае выключную ролю ва ўмацаванні здароўя чалавека. Згодна з даследаванням А.Г. Сухарава, дадзенаму выніку спрыяюць: 1) павышэнне неспецыфічнай устойлівасці арганізма да ўздзеяння неспрыяльных фактараў навакольнага асяроддзя, а значыць зніжэнне ўзроўню захворвання; 2) стымуляванне працэсу росту і гарманічнага развіцця, што становіцца адбываецца на ўдасканаленні вядучых сістэм арганізма; 3) удасканаленне рэакцый тэрмарэгуляцыі і загартавання арганізма; 4) своєчасовае фарміраванне рухальнага аналізатара, што спрыяе павышэнню фізічнай працаздольнасці; 5) павышэнне тону кары галаўнога мозгу і стварэнне становячых эмоцый, што ўмацоўваюць і ахоўваюць псіхічнае здароўе [12, 87].

Здаровае дзіця немагчыма ўявіць сабе нерухомым, бо рухі неабходны для развіцця і ўмацавання яго фізіялагічных сістэм, а галоўнае, для нармальнага функцыянавання растушага арганізма. Таму маці, клапацячыся пра здароўе свайго дзіцяці, з першых дзён яго жыцця робіць з ім фізічныя практыкаванні: згінае і разгінае яго ручкі і ногі, забаўляючы малога пястучкамі, пацешкамі; выкладвае на живоцік, каб малое вучылася трымаць галоўку, трэніруючы мышцы шыі, умацоўваючы брушныя мышцы; робіць своеасаблівыя кропавыя і тактыльныя масажы, дакранаючыся да цельца і ручак малога, агучваючы і «паказваючы» з дзіцем пацешкі, пагладжваючы спінку, живоцік, галоўку дзіцяці, такім чынам не толькі масіруючы, але і стымулюючы эфектыўны кровазварот у тканках скуры і ва ўнутраных органах, пры гэтым маці ласкава размаўляе з немаўлём, выклікаючы яго захапленне, яго становячыя эмоцыі, што ў далейшым звычайна вылівалася ў добрае стаўленне малога да рухальнай дзейнасці, да фізічных практыкаванняў.

Затым, па меры росту і пашырэння спектру фізічных магчымасцей немаўляці, яго гульні з дарослымі прымаюць больш актыўны характар: дзіцяці падабалася, калі яго гушчалі на руках, на нагах; вадзілі па падлозе або па лаўцы да той пары, пакуль малое не навучыцца рабіць самастойныя крокі. Паступова гульні дарослых з немаўлём або гульні апошняга са сваімі «нянякмі» становіліся сюжэтна-ролевымі (напрыклад, «Дзіравыя гаршкі», калі бацька або «нянька» садзілі малога на плечы, скакалі з ім, прыгаворваючы: «Прадаюцца дзіравыя гаршкі!», – прысутныя ціха пляскалі пры гэтым па спіцы малога, прыносячы гэтым яму вялікае задавальненне, бо дзіця ў час гульні становілася аб’ектам усеагульнай увагі; «У коніка» – старэйшыя дзеці вадзілі малога на спіне, імітуючы рухі і гукі, што стварае конік, і інш.) [8, 68].

Вялікая рухальная актыўнасць дзіцяці, пачынаючы з году, сама па сабе з’яўлялася і фізічнымі практыкаваннямі (хадзьба, поўзанне, бег, скокі, выгінанні і

нагінанні цела, напрыклад, каб падняць цацку і г.д.), і актыўным адпачынкам праз выкананне вышэйазначаных дзеянняў у кантэксце пэўнай сюжэтна-ролевай гульні (гульні «ў касца», «пастуха», «дом», «сяўбу», «уборку ўраджаю», «рубку лесу» і інш.). Гэта спрыяла і фізічнаму развіццю дзіцяці (фарміраванне спрыту, фізічнай моцы, вакамера, каардынацыі рухаў), і аздараўленню арганізма (фізічная нагрузка спрыяльна ўплывала на работу сардэчна-сасудзістай, дыхальнай сістэм, вестыбулярнага апарату і работу ўнутраных органаў), і спазнанню малым акаляючай рэчаіснасці, а таксама ўсталяванню зносін з іншымі ўдзельнікамі гульні.

Дух змагарства, магчымасць паспрабаваць сваю сілу і вытрымку былі характэрны для гульні і спаборніцтваў дзяцей блазнюковага ўзросту (з двух–трох да шасці–васьмі год) і старэйшых. Самай прастай з іх была гульня «ў абгонкі» (дыстанцыя выбіралася на вуліцы, бег пачынаўся па камандзе аднаго з гуляючых, і кожны з удзельнікаў спаборніцтва імкнуўся першым дасягнуць фінішу – каменю, дрэва і інш., прыкладваючы ўсе свае фізічныя намаганні, волю, спрыт і нават хітрасць, што не ўхвалялася астатнімі ўдзельнікамі). У летні час блазнюкі і блазны, ды і старэйшыя дзеці спаборнічалі ў плаванні (хто першым пераплыве вадаём і г.д.), што спрыяла ўмацаванню арганізма дзіцяці, загартаванню, прадукіраванню захворванняў вестыбулярнага апарату і косна-мышачнай сістэмы. Многія рухомыя гульні, што адбываліся на свежым паветры, таксама патрабавалі вынослівасці, хуткасці, спрыту, каардынацыі рухаў і служылі своеасаблівымі спаборнічаннямі ў тым, каго не «зацураюць» («Квачыкі», «Агарыш», «Салкі»), не «замарозыць» («Гульня ў мароза»), не зловяць («Гусі-лебедзі», «У чорта», «У пераскочкі», «У чыжыка» і г.д.). Любімай гульні дзяўчынак, якіх, пачынаючы з блазнавага ўзросту (6–8-мі год), хлопчыкі ўжо не прымалі ў многія рухомыя гульні, а тым больш у спаборніцтвы, былі «Класы»: на вільготнай глебе яны палачкай малявалі клеткі з пэўнай лічбай, затым па чарзе кідалі кавалачак чарапка, драўніны ці каменьчык і, скачучы на адной назе, адбівалі ў наступную, імкнучыся не трапіць нагой або «біткай» на межы, што раздзялялі «класы». Дадзеная гульня фарміравала моц, каардынацыю рухаў, спрыт, вакамер, што спрыяла фізічнаму аздараўленню. Таксама папулярнымі сярод дзяўчынак былі скокі праз вяровачку, што патрабавалі пэўнай рухавасці, спрыту, вытрымкі, каардынацыі, у дадзенай гульні расходвалася шмат энергіі дзякуючы вялікай інтэнсіўнасці рухаў і працягласці да 2–3-х гадзін запар.

У беларускіх дзяцей было шмат не толькі летніх, але і зімовых гульні, для якіх выкарыстоўваліся самаробныя канькі для катання на лёдзе, для спаборніцтваў на хуткасць і фізічную вытрымку (спрыялі развіццю каардынацыі дзеянняў), самаробныя лыжы для спаборнічанняў, прагулак па лесе, катанняў з горак і г.д. (спрыялі фарміраванню фізічнай моцы, каардынацыі, вытрымкі, умацоўвалі (гэта датычыцца і катання на каньках) дыхальную і сардэчна-сасудзістую сістэмы, спрыялі нарошчванню мышачнай масы, бо пры катанні на каньках і лыжах у рабоце ўдзельнічае большая колькасць мышцаў, чым пры бегу). Адною з любімых зімовых забаў дзяцей і моладзі было катанне на санках з узгоркаў, звычайна на іх усаджвалася цэлая гурба дзяцей, ад зладжанасці дзеянняў і каардынацыі якіх залежала паспяховае з'езджанне, нават калі сані пераварочваліся, дзеці са смехам і жартамі куляліся з іх у снег. Таксама дзеці любога ўзросту будавалі снежавыя крэпасці і гулялі ў снежкі (дадзеная гульня развівала мышцы рук і грудныя, умацоўвала хрыбет, развівала спрыт, каардынацыю дзеянняў, вакамер і інш.). Больш за тое, гульні і забавы на свежым паветры і зімой, і ўлетку спрыялі загартаванню арганізма дзіцяці, зніжаючы верагоднасць вострых рэспіраторных і прастудных хвароб.

Для падлеткаў і юнакоў адным з самых любімых спаборніцтваў была хадзьба на хадунах, што ўяўлялі сабой дзве высокія палкі, да якіх на вышыні каля метра

прыбіваліся цуркі – ступені для ног [11, 29]. Яна патрабавала шматлікіх трэніровак, якія спрыялі развіццю фізічнай моцы, спрыту, каардынацыі рухаў, а таксама валявых намаганняў. Другім такім спаборніцтвам была барацьба («боркі», «да крыжа») – імкненне даказаць сваю фізічную сілу, спрыт, – якая была падобна да сучаснай вольнай барацьбы: праціўнікі спрабавалі паваліць адзін аднога на зямлю, і перамагаў той, хто пры гэтым трымаў праціўніка за раскінутыя ўбакі рукі. Значнай фізічнай сілы і вытрымкі патрабавала гульня «у зацэп», калі двое гуляючых, седзячы насупраць, счэплівалі сярэднія фалангі сагнутых пальцаў і цягнулі кожны ў свой бок да таго часу, пакуль пераможца першым разагне палец праціўніка.

У юнакоў і дзяўчат важнае месца займалі танцы, прычым неабходна было танцаваць шмат розных па жанры і рухах танцаў («Мікіту», «Лявоніху», «Бульбу», польку, кадрылю, падэспань, казака, цыганачку і многія іншыя), каб не праславіцца ў моладзевым акружэнні няўключам. Моладзь звычайна танцавала цэлы вечар без адпачынку, што патрабавала пэўнай фізічнай вытрымкі, умельства, спрыту, каардынацыі рухаў, зграбнасці і г.д. Дадзены від фізічнага «практыкавання» спрыяў развіццю дыхальнай, сардэчна-сасудзістай сістэмы, вестыбулярнага апарату, а таксама з’яўляўся важным сродкам умацавання і захавання здароўя падрастаючага пакалення. Менавіта дзякуючы насычанасці жыцця падрастаючага пакалення стваральнай працай, а таксама шматлікімі рухомымі гульнямі і спаборніцтвамі, што ў большасці сваёй адбываліся на адкрытай прасторы (на вуліцы, на лузе, на полі, на рацэ), адбывалася ўмацаванне і захаванне фізічнага здароўя, выпрацоўваўся трывалы імунітэт супраць рэспіраторных захворванняў; не існавала такога вядомага ў наш час паняцця, як «гіпадынамія», падрастаючае пакаленне не пакутавала на атлусценне, а нарошчвала мышачную масу.

Рацыянальнае харчаванне – адна з асноўных умоў фарміравання здаровага арганізма, што з’яўляецца адным з найгалоўных складнікаў фарміравання і падтрымання фізічнага здароўя чалавека. Калі б усе людзі правільна і рацыянальна харчаваліся, то не хварэлі б на цукровы дыябет, ішэмічную хваробу сэрца, гіпертанію, хваробы, звязаныя з парушэннем абмену рэчываў у арганізме (нездаровае атлусценне, цукровы дыябет і інш.), а таксама хваробамі стрававальнай сістэмы: язвымі страўніка і дванаццаціперснай кішкі, калітамі, энтэракалітамі і г.д. Вышэйзгаданыя наступствы няправільнага, незбалансаванага харчавання звязаны таксама з маларухомым ладам жыцця, дэфіцытам фізічных нарузак для нармальнай работы арганізма. Таму магчыма сфармуляваць адно з асноўных правілаў рацыянальнага харчавання – энергетычная каштоўнасць з’едзенага не павінна перавышаць энергызатраты арганізма, згодна з даследаваннем Ю.Ф. Зmanoўскага [13, 23–24].

Трэба заўважыць, што беларускі народ не цікавіўся, ды і не ведаў энергетычнай каштоўнасці харчовых прадуктаў, аднак у харчаванні быў умераным. Гэтаму было некалькі прычын: 1) чалавек, што наеўся, не мог добра фізічна працаваць, бо яго арганізм патрабаваў адпачынку для эфектыўнага ператраўлівання вялікай колькасці з’едзенага харчу; 2) у вялікай сям’і гаспадыні звычайна ставілі посуд са стравай у цэнтры стала, і ўся сям’я ела з яго па чарзе (за парадкам і чарговасцю сачыў бацька, часценька караючы надта хітрых дзяцей плясканнем лыжкай па руцэ або лбе), гэта спрыяла заспакойванню голаду, а не наяданню «пад завязку» ці «да адвалу». Ды і значныя фізічныя нарузкі, звязаныя з цяжкай сялянскай працай на полі і на падвор’і, забіралі значную колькасць энергіі, вылучанай з харчу. Другім правілам рацыянальнасці ў харчаванні з’яўляецца збалансаванасць у харчы нутрыентаў (харчовых рэчываў), што дасягаецца аптымальнымі адносінамі бялкоў, тлушчу і вугляводаў у прыкладных суадносінах 1:1:4 і спалучэннем незамяняльных кампанентаў (амінакіслот, вітамінаў і г.д.) [13, 25].

Немаўлят ад нараджэння і да шасці-сямі месяцаў жанчыны кармілі толькі грудным малаком, якое змяшчала ідэальную колькасць бялкоў, вугляводаў і тлушчу,

неабходных растучаму арганізму малага, а лактоза, што складае значную частку элементаў матчынага малака, спрыяе добраму ператраўліванню ежы і хуткаму ўсмоктванню неабходных дзіцяці рэчываў у кроў, дапамагае поўнаму ператраўліванню тлушчу і інш. Дыетычны склад амінакіслот, мінеральных элементаў і вітамінаў жаночага малака дазваляў дзіцяці дадзенага ўзросту нармальна расці, развівацца і выпрацоўваць трывалы імунітэт супраць прастудных захворванняў (дзякуючы імунаглабуліну – аднаму з кампанентаў груднога малака). Таму жанчыны-маці, прыкладна ведаючы каштоўнасць малака для арганізма немаўляці, імкнуліся абавязкова карміць яго грудзмі (беларусы лічылі за боскую кару, калі ў жанчыны, што нарадзіла дзіця, не было малака або яно хутка знікала [8, 5]). Праз шэсць месяцаў пасля нараджэння дзіця пачыналі прыкормліваць (але мацярынскае малако малое атрымлівала да 2–3-х год), што, згодна з народным звычаем, лічылася неабходным для прывучэння дзяцей да іншага харчу. Прыкормам спачатку з’яўлялася малако хатніх жывёл (каровы, казы, зрэдку авечкі), якое ўступала па колькасці бялку, амінакіслот і вітамінаў жаночаму, але пераўзыходзіла па колькасці вугляводаў і тлушчу, што праяўлялася ў хуткім набіранні вагі дзіцем прапарцыянальна сутачнай колькасці выпітага малака. Затым рацыён маленькіх папаўняўся малочнымі кашамі (маннай, грэцкай, аўсянай і інш.), у якія клалі растопленае масла і зверху залівалі малаком. Кашы звычайна ўзбагачалі арганізм дзіцяці вугляводамі, а масла – тлушчам, што было неабходна для вылучэння энергіі, якая расходавалася на фізічнае развіццё (практыкаванні ў поўзанні, хадзьбе) і жвавасць немаўляці; у іх змяшчаліся вітаміны групы В, вітамін D, неабходныя дзіцяці для нармальнага росту, фарміравання і ўмацавання шкілета, мышачнай сістэмы, павышэння ахоўных уласцівасцей скуры і інш. У больш познім узросце (восем–дзесяць месяцаў) дзецям уводзілі ў харчовы рацыён супы і баршчы (адны з самых традыцыйных страў беларускай кухні, якія гатаваліся са свежай гародніны: улетку – свежазрэзанай ці свежавыкапанай, зімой – узятай са склепа, – у супы дадаваліся крупы, і першыя стравы перад падачай на стол забельваліся малаком ці смятанай. Дадзеная страва была вельмі багатая амінакіслотамі, што спрыяла яе лёгкаму і хуткаму засваенню страўнікам, а таксама насычала арганізм дзіцяці неабходнымі мікраэлементамі (калій, натрый, фосфар, ёд і г.д.).

Дзеці з года да трох–чатырох атрымлівалі ў дадатак да кашы, супоў ці баршчоў, малака яшчэ і іншыя малочныя прадукты (тварог, смятану, сыроватку), што з’яўляліся важнай крыніцай вітамінаў, бялку, а таксама кальцыю, неабходнага для росту касцей шкілета і зубоў. Дзецям дадзенага ўзросту маці давалі хлеб і булчкі, што пяклі самі звычайна раз на тыдзень, страву з узбітага яйка і малака (зараз яна называецца амлетам), мучныя стравы, да якіх адносяцца бліны, аладкі. Беларуская традыцыйная кухня славілася ва ўсе часы шырокім выбарам страў з бульбы, якая давалася ў адвараны выглядзе, патоўчаная і запраўленая малаком і маслам, нават дзеткам з сямі–васьмі месяцаў. Дзеці з года, якія мелі спачатку па 4–6 зубоў, колькасць якіх паступова ўзрастала, ужывалі бульбу ў «мундзірах», папярэдне ачышчаную. Бульба багатая на вугляводы, крахмал, да таго ж утрымлівае шэраг вітамінаў і мікраэлементаў.

Летам дзеці ўжывалі ў вялікай колькасці свежую гародніну (капусту, буракі, агуркі, моркву, бручку, цыбулю і г.д.), садавіну (яблыкі, грушы, слівы, вішні), лясныя ягады (чарніцы, суніцы, маліну, журавіны, ажыну), чым папаўнялі арганізм рознымі вітамінамі, мікра- і макраэлементамі, на якія былі багатыя клятчатка і сок пладоў і ягад раслін або караняплодаў.

Адзіным значным недахопам рацыянальнага харчавання з’яўлялася не штодзённае ўжыванне мяса або рыбных прадуктаў у адвараным альбо тушаным ці смажаным выглядзе, што было звязана з нізкім матэрыяльным становішчам сям’і, а таксама з правядзеннем двух гадавых Пастоў (мяса ўжывалі ў зімовы час, бо яно

ўзімку лепш захоўвалася, але толькі пасля Ражства Хрыстова, калі пасля заканчэння Посту дазвалялася ўжываць мясныя і рыбныя стравы). У сувязі з гэтым назіраўся недахоп жывёльнага бялку ў арганізме чалавека, які ўдзельнічае ў рэакцыі злучэння малекул ДНК з неамяняльнымі амінакіслотамі, – гэта не лепшым чынам адбываецца на здароўі чалавека (зніжэнне агульнага імунітэту, нервовыя расстройства, узнікненне хвароб на генетычным узроўні і г.д.).

Усё вышэйзгаданае, за выключэннем апошняга фактару, сведчыць, што ў харчаванні дзяцей у некаторай ступені прысутнічала збалансаванасць бялкоў, тлушчу і вугляводаў, вітамінаў і мінералаў, неабходная для нармальнага росту і развіцця дзіцячага арганізма, хоць сялянкі і не клапаціліся пра гэта, асноўнай іх задачай было накарміць сям’ю, каб ніхто не застаўся галодным.

Стол дарослых членаў сям’і, куды ўваходзілі і дзеці з 3–4-гадовага ўзросту, адрозніваўся ад рацыёну харчавання «анёлкаў» меншай разнастайнасцю, але строга чарговым ужываннем страў давала харчаванню беларускіх сем’яў збалансаванасць, спрыяла падтрыманню апетыту ў час ежы, а таксама служыла добрай ператраўліванню харчовых прадуктаў. Так, спачатку ўсе, хто знаходзіўся за сталом, пачыналі ежу з лустачкі хлеба, пасыпанага соллю, што служыла своеасаблівай закускай, якая ўзбуджала апетыт, затым члены сям’і прыступалі да першых страў (бялёных супоў, баршчоў, «бацвіння»), якія ўзмацнялі дзеянне закускі за кошт растварымых рэчываў, што знаходзяцца ў бульёне і служаць узбуджэнню сакраторнай дзейнасці стрававальных залоз; потым ужываліся непасрэдным стравам, як асноўная крыніца харчовых рэчываў, іх асартымент быў самым разнастайным і па колькасці, і па ўтрыманні неабходных арганізму рэчываў (напрыклад, стравы з бульбы: бульба ў «мундзірах», камы ці тоўчаная, праснакі, дранікі, бабка, бульбяныя клёцкі; з мясных страў: кілбасы, смажанае сала і мяса, салёнае сала, адваранае, печанае, тушанае мяса, верашчака (рабрынкі, кавалкі кілбас і падсмажанае сала, якія варыліся ў мучной падліўцы); з закусак да гарніру: свежыя гуркі, рэдзька, радыска, зялёныя пукі цыбулі або салёныя гуркі, капуста, салёныя грыбы і г.д., бывала, да бульбы дадавалі па кубачку малака ці сыраквашы або прапаноўвалі яе мачаць у смятану ці жараныя шкваркі; з рыбных страў калі-нікалі прысутнічала свежазлаўленая вараная ці смажаная рыба або куплёная салёная камса (кілька); гарнірам служылі і кашы з ячнай, грэчкай, прасяной і іншых круп; падаваліся, асабліва ў нядзелю, да стала аладкі ці бліны. Асноўныя стравы запівалі кіслём з ягад ці з яблыкаў, кампотам, малаком, сыраквашай, што спрыяла размякчэнню ў страўніку ежы, а значыць, яе больш хуткаму ператраўліванню.

Правілы паводзін за сталом у беларусаў патрабавалі есці павольна, старанна перажоўваючы ежу. З аднаго боку, гэта пазбаўляла ад небяспекі падавіцца ёю, з другога, вядома, што насычэнне наступае праз 20–30 хвілін пасля яды, а таму пры хуткім спажыванні страў трэба было гатаваць больш, што было накладна, асабліва ў вялікай сям’і. Галоўным за сталом быў бацька, ён адразаў і раздаваў лусты хлеба, дазваляў есці (пасля малітвы), сачыў за парадкам за сталом, маці падавала на стол стравы, але ніхто не пачынаў іх есці, пакуль яна не сядзе есці сама, а таксама дзяліла на ўсіх мясныя стравы, што былі ў сялянскай сям’і сапраўдным далікатэсам. Харчаванне ў строга адведзеныя часы дня спрыяла аптымальнай выпрацоўцы страўнікавага соку, што багаты ферментамі, здольнымі ператраўліваць ежу.

Такім чынам, асноўнымі ўмовамі рацыянальнага харчавання ў беларускай сям’і былі: 1) строгі рэжым спажывання ежы; 2) захаванне паслядоўнасці ў спажыванні пэўных страў; 3) праяўленне культуры харчавання і пэўных правілаў паводзін за сталом. Усё вышэйазначанае і правілы рацыянальнага харчавання спрыялі фарміраванню фізічна здаровай, без парушэнняў і хвароб стрававальнай сістэмы, моцнай асобы.

Да гігіены быту адносяцца гігіена жылля і асабістая гігіена кожнага. Гігіена жылля падразумявае клопат пра чысціню пакояў, захаванне хатніх рэчаў у парадку і

чысціні. Беларускаму народу ўласціва ахайнасць: дзетак змалку прывучалі захоўваць чысціню і парадак у доме, складваць пасля гульні ў свае цацкі, рэчы і іншыя прадметы ва ўстаноўленыя для гэтага месцы пакоя, вучылі выкананню хатніх спраў, звязаных з прыбіраннем пакояў, мыццём посуду і інш. Абавязкам дзяўчынак была дапамога маці ў мыцці, адбельванні і прасаванні адзення, коўдраў, прасцін, маці імкнулася ўтрымліваць дом у чысціні і ахайнасці, падключаючы да гэтай справы дачок (нават калі сям'я не лічылася заможнай, гаспадыня імкнулася надаць пакоям дома прыстойны выгляд: часта мыла падлогу; не менш двух разоў на год (перад вялікімі рэлігійнымі святамі) мыла і чысціла вокны і шыбы, мыла і прасавала фіранкі; кожная рэч у доме мела сваё месца; ложка, на якіх спала сям'я, засцілаліся коўдрамі, звычайна вытаканымі самой гаспадыняй, падушкі таксама пакрываліся накідкамі, зробленымі сваімі рукамі; драўляныя сталы, лаўкі, не пакрытыя лакам, звычайна раз у год (перад Ражствам Хрыстовым) гаспадыня мыла цёплай вадой і скабліла нажом; печ своечасова бялілі, завешвалі ляжанку шырмачкамі са шчыльнага матэрыялу (на ляжанцы звычайна зімой грэліся дзеці і састарэлыя бабуля і дзядуля); адзенне сям'я захоўвала ў драўляных куфэраках, што былі ўпрыгожаны мастацкімі роспісамі ці арнаментам; рэчы сям'і, яе адзенне гаспадыня мыла і адбельвала (беларусам не характэрны неахайныя адносіны да свайго адзення і нашэнне забруджаных рэчаў), па традыцыі ходзячы разам з іншымі жанчынамі, пачынаючы з ранняй вясны і да позняй восені, на вадаём мыць, г.зн. адбіваць «пранікам» – драўляным прыстасаваннем у выглядзе вялізнага бруска з хвалістай структурай з аднаго боку і вытанчай ручкай для зручнага ўтрымання ў руцэ, яна змочвала адзенне ў вадзе, затым націрала мылам ці пячым попелам (для адбельвання), складвала рэчы на драўляную паверхню (мошнік) і біла па іх «пранікам», затым паласкала ў вадзе і пры неабходнасці паўтарала працэдуру, прасавала адзенне «качалкай». Хатні посуд жанчыны таксама захоўвалі ў чысціні: мылі яго, затым спаласкавалі вадой, лыжкі і міскі да таго ж выціралі [11, 49]. Так беларуская жанчына імкнулася падтрымліваць уласнае жыллё ў парадку і чысціні, у чым ёй дапамагалі іншыя члены сям'і: састарэлая бабуля, што была ўжо няздольная да цяжкай сялянскай працы, дачкі, што часам замянялі маці ў дадзенай справе, і іншыя члены сям'і хаця б тым, што трымалі свае рэчы ў парадку і прыбіралі за сабой. Асабліва перад вялікімі святамі ўся сям'я старанна мыла, чысціла і прыбірала ўласнае жыллё.

Асабістая гігіена кожнага члена сям'і ўключае падтрыманне чысціні цела, зубоў і ротавай поласці, адзення і абутку. Асабістую гігіену маленькіх дзетак да 6–7-мі год праводзіла маці. Да двух–трохгадовага ўзросту купала некалькі разоў на тыдзень, па дасягненні дадзенага ўзросту і надалей – раз у тыдзень брала разам з сабой у лазню, дзе мыла і парыла малых, прывучала да мыцця рук перад ядой (часта нават перад тым, як пасадзіць малых за стол, бацька або маці правяралі чысціню рук сваіх малых дзяцей, каб дадзеная гігіенічная працэдура ўвайшла ў звычку апошніх). З 6–7-гадовага ўзросту хлопчыкі наведвалі лазню разам з бацькам, дзяўчынкі – з маці раз на тыдзень. Улетку дзеці і дарослыя часта купаліся і мыліся ў вадаёме, што таксама, як і мыццё ў лазні, садзейнічала ўтрыманню цела і валасоў у чысціні. Пазногці своечасова стрыглі, маці самі рабілі дадзеную працэдуру сваім маленькім дзецям, а немаўляткам да года нават абкусвалі пазногці, баючыся параніць далікатную скуру нажніцамі ў выніку рэзкага руху малога. Гігіена ротавай поласці і зубоў ажыццяўлялася наступным чынам: каб зубы былі белыя, іх націралі тоўчанымі вугольчыкамі або попелам (зубны налёт адсарбіраваўся дзякуючы порыстай структуры вугольчыкаў і іх усмоктваючай здольнасці), у стравы дадавалі свежую цыбулю і часнок ці проста жавалі іх, каб ачысціць поласць рота ад шкодных бактэрый, а зубы засцерагчы ад карыесу, пры крыватачывасці здэснаў да хворага месца прыкладвалі ліст трыпутніку ці алоэ (для выдалення інфекцыйных рэчываў і

нарыву і для хуткага іх загойвання). За чысцінёй адзення сваёй сям’і сачыла маці, своечасова мыючы бялізну. Ды і самі дзеці былі прывучаны да ахайнасці ў адзенні і бялізне, сачылі за яе чысцінёй, своечасова мылі і прасавалі або дапамагалі ў гэтым маці. Так, магчыма сцвярджаць, што ўзровень асабістай гігіены быў здавальняючым, улічваючы ўмовы жыцця і час, у які жылі людзі.

Апошнім з разглядаемых намі сродкаў фарміравання фізічнага здароўя асобы з’яўляецца станоўчая накіраванасць на непрыняцце ці адмову ад шкодных звычак. Дадзены кампанент – адзін з найважнейшых у фарміраванні здаровага ладу жыцця не толькі дарослых, але і моладзі. Не сакрэт, што ў наш час ужо падлеткі, а то і дзеці меншага ўзросту упершыню каштуюць спіртных напой і цыгарэты, спрабуюць наркатык. Малады арганізм дастаткова хутка прывыкае да ўздзеяння шкодных рэчываў, і, як вынік, у дзіцяці ўзнікае залежнасць, цяга да абавязковага ўжывання іх як мага часцей. Прычынамі звяртання дзяцей і падлеткаў да алкаголю, табакакурэння і наркатычных рэчываў становяцца неспрыяльная атмасфера ў сям’і, сваркі паміж бацькамі, неразуменне бацькамі сваіх дзяцей; нездаровы лад жыцця сям’і: ужыванне алкаголю, табакакурэнне бацькі або бацькі і маці; знаходжанне падлетка ў дрэннай кампаніі і яго нізкая маральная культура; прапаганда па тэлебачанні і іншых сродках масавай інфармацыі ўжывання спіртных напояў і табакакурэння праз іх рэкламаванне, а таксама іншыя фактары.

Беларускі народ імкнуўся выхаваць у падрастаючага пакалення трывалы «імунітэт» да ўжывання алкаголю праз асуджэнне грамадскай думкай дадзенай загану. Беларускія народныя прыказкі і прымаўкі паказваюць негатыўныя наступствы ад уздзеяння спіртных напояў на арганізм чалавека: *«Гарэлка – не вада, як уп’есся, дык бяда»*, *«Без чаркі няма хваробы і сваркі»*, *«Гарэлка весяліць, ды ад яе галава баліць»*, *«Піў, як мог, а цяпер ні рук, ні ног»*, *«Ад водкі век кароткі»*, *«Дзе чарка, там і сварка»* і інш. – параўноўваючы п’яніцу з самагубцам (*«Хто гарэлку любіць, той сам сябе губіць»*), *«П’янства да добра не даводзіць»*, *«П’яніца за гарэлку чорту душу аддаў»*, *«П’янства – чалавеку паганства»* і г.д.) і паказваючы яго маральную і разумовую дэградацыю (*«Ад гарэлки будзе розум мелкі»*, *«П’яны і дурны – родныя браты»*, *«Хто п’яніцу палюбіць – жыццё сабе пагубіць»* і інш.). Народныя песенны фальклор асуджае п’янства як сацыяльнае зло, ад якога пакутуюць родныя і блізкія людзі. Менавіта з-за вышэйазначаных наступстваў п’янства, што пададзены ў прыкладах, дзяўчат папярэджвалі не ўступаць у шлюб з «любіцелямі выпіць».

Беларускія народныя жарты і анекдоты, таксама, як і песні, як прыказкі і прымаўкі, асуджаюць дадзеную загану, высмейваючы п’яніцу і яго знешні выгляд (*«Як леў»*, *«Чырвоны нос»*).

Больш за тое, суседзі нешчаслівай сям’і, дзе бацька, а то і маці ўжывалі спіртныя напой, асуджалі іх, уздзейнічалі на свядомасць і сумленне такіх бацькоў унушэннем, размовамі пра неабходнасць вярнуцца да нармальнага жыцця дзеля шчасця і дабрабыту ўласных дзяцей, а таксама дзеля іх правільнага выхавання, бо, як вядома, *«калі гаспадар п’е – гарыць паўдома, а калі яшчэ і гаспадыня – гарыць увесь дом»*. Калі ж бацькі не прыслухоўваліся да парад суседзяў і іншых вяскоўцаў, якія вялі здаровы лад жыцця, то апошнія бралі дзяцей такіх бацькоў пад сваё выхаваўчае ўздзеянне, імкнучыся прывіць ім негатыўныя адносіны да п’янства, утрымаць дзяцей, якія бачылі штодзённае п’янства ў сваёй сям’і, ад ужывання спіртных напояў. Традыцыі сямейнага «антыалкагольнага» выхавання прадугледжваюць пэўныя правілы паводзін падрастаючага пакалення ў грамадскіх месцах: па-першае, недапушчэнне ўжывання дзецьмі і моладдзю алкаголю да той пары, пакуль яны не ўступаць у дарослае жыццё, г.зн. да дасягнення 18-ці год («шлюбнага» ўзросту), прычым дзяўчаты ў разлік не браліся, бо будучыя жонкі і маці павінны быць абсалютна здаровымі, каб нараджаць фізічна і псіхічна здаровых

дзяцей, без разумовых адхіленняў; па-другое, са з'яўленнем у грамадскім месцы (у карчме, у каго-небудзь дома) п'яніц, што сваімі паводзінамі абражалі іншых, моладзь не мела права там знаходзіцца, таму пераходзіла ў іншы дом, дзе жылі дастойныя гаспадары; па-трэцяе, у беларусаў існавала культура ўжывання спіртных напояў падчас застолляў ці сямейных свят, якая на першае месца выносіла не выпіўку, а веселосць, радасць сяброўскай сустрэчы (што даказваюць наступныя прыказкі: *«Піццё – смяццё, але дорага пасядзёнка»*, *«Не дорага піва п'яна, а дорага пасядзенейка»* – або шэраг «піцейных» абрадаў і звычаяў падчас вялікіх святаў, напрыклад, у час вяселля – аднаго з самых значных сямейных святаў – існаваў звычай, калі маладыя падносілі чарку гарэлкі ўсім гасцям у парадку сядзення за сталом па крузе, выказваючы такім чынам сваю ім павагу і ўдзячнасць, гэта спрыяла атрымання зараду бадзёрасці, веселасці, а не напівання да страты памяці ці губляння кантролю над сабой).

Да табакакурэння ў дарослым асяроддзі беларускі народ адносіўся паблагліва, нават абыхава, бо не асуджаў на фальклорных прыкладах дадзеную загану. Намі выяўлена толькі некалькі прыкладаў беларускіх прыказак з усяго жанравага багацця вуснай народнай творчасці, якія асуджаюць курэнне: *«Хто курыць, таго чорт да пекла турыць, а хто нюхае, той сам да пекла трухае»*, *«Хто курыць, за тым чорт ішкуруць»*. На наш погляд, дадзеныя адносіны да табакакурэння звязаны з невыражэннем наступстваў сацыяльнага плана пры курэнні цыгарэт ці нюхання табакі (медыцынская неадукаванасць у дадзенай сферы не дазваляла беларускаму народу ўявіць, што курэнне – такое ж, як і п'янства, сацыяльнае зло, бо курэннем чалавек наносіць непараўнальную шкоду не толькі свайму арганізму, але і ўласнай сям'і, члены якой становяцца пасіўнымі курыльшчыкамі), у адрозненне ад алкагалізму, які прыводзіць да страты кантролю над сабой, маральнай і фізічнай дэградацыі асобы, калі чалавек становіцца небяспечным для іншых з-за неадэкватнасці сваіх учынкаў і дзеянняў.

Так, магчыма сцвярджаць, што, дзякуючы непрымірым і негатыўным адносінам беларускага народа да ўжывання спіртных напояў, тагачаснае грамадства характарызаваўся большай устойлівасцю да дадзенай шкоднай звычкі, г.зн. вялі здаровы лад жыцця, які спрыяў фарміраванню фізічнага здароўя падростаючага пакалення і дарослых.

Працэсы фарміравання фізічнага і маральнага здароўя асобы ў беларускай народнай выхаваўчай практыцы заўсёды былі ўзаемаабумоўленымі, што дасягалася праз агульную мэту дадзеных працэсаў: маральна і фізічна здаровая асоба, – агульныя сродкі і метады пры дасягненні вышэйзгаданай мэты – і ўзаемадзеяннямі, бо фарміраванне маральнага здароўя дзіцяці адбывалася ў працэсе фарміравання фізічнага здароўя: падчас харчавання, актыўнага адпачынку і працоўнай дзейнасці, выканання асабістай і бытавой гігіены, што непасрэдна спрыяла фарміраванню акуратнасці, ашчаднасці, стараннасці, працавітасці – неад'емных якасцей маральна здаровай асобы. Фарміраванне фізічнага здароўя мела месца пры фарміраванні ў дзіцяці маральных уяўленняў і паняццяў, маральных пачуццяў, маральнай ацэнкі дзеянняў, учынкаў, перакананняў і спосабу паводзін у грамадстве, уласных здольнасцей, маральнага мыслення, маральных паводзін, маральнай волі, якія з'яўляліся асноўнымі кампанентамі фарміравання маральнага здароўя асобы. Гэта спрыяла фарміраванню лепшых якасцей фізічна здаровай асобы: гуманнасці, справядлівасці, патрыятызму, свядомасці ў прымяненні фізічнай моцы ў карысных для грамадства або сям'і мэтах: імкнення дапамагчы таму, хто слабейшы або маладзейшы за цябе, каму неабходна твая дапамога.

Глава 1.2. Рэалізацыя эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы канца XIX – пачатку XX стагоддзя

Праблема эстэтычнага выхавання асобы актуальная ва ўсе часы. Сучасныя характарыстыкі грамадства, у якім на працягу жыцця аднаго пакалення ідуць значныя змены ў сацыяльным, палітычным, культурным жыцці, актуалізуюць пошукі трывалага падмурку, які дазволіў бы аб'яднаць людзей, вылучыць агульныя каштоўнасці і накірункі, што дазваляюць не парываць пераемнасць паміж бацькамі і дзецьмі, продкамі і нашчадкамі. Акцэнт увагі на адраджэнні традыцыйнага эстэтычнага выхавання дазваляе наблізіцца да вырашэння гэтага складанага пытання.

Наша краіна мае шэраг законаў, праграм, канцэпцый, што пабудаваны на этнакультурным падмурку, арыентаваны на выкарыстанне мясцовых умоў, выхаваўчых магчымасцей, мясцовых традыцый («Закон аб адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь» (1991), «Канцэпцыя адукацыі і выхавання ў Беларусі» (1992), «Закон Рэспублікі Беларусь аб агульнай сярэдняй адукацыі» (2006), «Праграма развіцця агульнай сярэдняй адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь на 2007–2016 гг.», «Непарыўнае выхаванне дзяцей і навучэнцаў у Рэспубліцы Беларусь: канцэпцыя і праграма на 2006–2010 гг.» і г.д.). Яны ўдзяляюць увагу традыцыйнаму выхаванню, ставяць задачу звярнуцца да традыцый народнай спадчыны ў выхаванні, эстэтычным, у прыватнасці.

Вядучыя педагогі, мастацтвазнаўцы, этнографы збіраюць, вывучаюць і прапагандуюць матэрыялы народнай творчасці і народнай педагогікі. Трэба адзначыць функцыянаванне музеяў этнаграфіі і фальклору, народнай творчасці. Так, сістэма адукацыі скіравана на пошук новых шляхоў, метадаў выхавання (у тым ліку і эстэтычнага) з мэтай адраджэння нацыянальнага самаразумеання, далучэння да свайго этнасу. Аднак, не бачыцца цэласнай сістэмы эстэтычнага выхавання, заснаванай на этнакультурных традыцыях народа, што абумоўлена недастатковай увагай да традыцый эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы, да пашыранасці і рэалізацыі метадаў народнай педагогікі ў эстэтычным выхаванні беларусаў.

Асабліваасці стану эстэтычнага выхавання моладзі (уплыў прадукцыі масавай культуры, увага да дэструктыўных мастацкіх накірункаў, змяшэнне эстэтычных і маральных катэгорый прыгожага і агіднага, добрага і агрэсіўнага і г.д.) сведчаць аб яго крызісным стане і патрабуюць звароту да механізмаў захавання і развіцця, правяраных часам. Між тым, традыцыі народнай педагогікі беларусаў паказваюць напрамкі руху да паляпшэння выхаваўчай сітуацыі ў галіне эстэтычнага выхавання, скіроўваюць увагу на далучэнне да эстэтычных здабыткаў праз адвечную народна-педагагічную скарбніцу, праз традыцыйныя метады.

Айчыныя і замежныя этнапедагогі (Г.Н. Волкаў, Г.П. Арлова, В.Н. Болбас, А.Л. Міхайлава) акцэнтуюць увагу на невычарпальных патэнцыяльных магчымасцях для выкарыстання назапашанага практычнага вопыту, традыцый, сродкаў, метадаў у сучаснай выхаваўчай сістэме. Ва ўсе часы народная педагогіка мела на ўвазе выхаванне гарманічнай асобы, асабліваасць якой – разуменне добрага як прыгожага. Усё гэта патрабуе звароту менавіта да традыцыйных метадаў эстэтычнага выхавання, да найбольш канцэнтраванага, цэласнага ўяўлення пра метады эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы.

Важнасць звароту да гістарычнага перыяду XIX – пачатку XX стагоддзя абумоўлена найбольшым росквітам традыцыйнасці, бо масавая ўрбанізацыя яшчэ не закранула сялянства. Народная педагогіка, што вырасла на этнічнай глебе, паўстае ва ўсёй плыні свайго багацця. Гэты перыяд каштоўны тым, што сваю навукова-

даследчую актыўнасць у накірунку вывучэння народнай педагогічнай спадчыны праявіла пляяда этнографаў, педагогаў, гісторыкаў, сярод якіх М.В. Доўнар-Запольскі, Я.Ф. Карскі, Ю.Ф. Крачкоўскі, М.Я. Нікіфароўскі, Е.Р. Раманаў, П.В. Шэйн. Сёння сістэматызацыя ведаў у галіне народнага выхавання дазваляе абагуліць цэласныя ўяўленні аб духоўным багацці, што захавана продкамі, дае магчымасць паспяховай рэалізацыі назапашанага народнага вопыту ў сучаснай дзейнасці, у новых гістарычных умовах, якія характарызуюцца паступовым ростам увагі да нацыянальнага, гістарычнага, асабовага, што разглядаецца перадумовай становішча і якасна выніковага развіцця асобы.

1.2.1. Сутнасць эстэтычнага ідэалу ў беларускай народнай педагогіцы канца XIX – пачатку XX стагоддзя

Эстэтычнае выхаванне ў беларускай народнай педагогіцы як частка цэласнага выхаваўчага працэсу фарміруе знешне прыгожага, фізічна здаровага чалавека ў адзінстве з прыгажосцю пачуццяў, думак, дзеянняў. Асновай гэтага працэсу з'яўляецца разуменне еднасці фізічнага і духоўнага, што можна разглядаць як арганізацыю супрацоўніцтва і імкнення да ідэалу дасканаласці чалавека. Каштоўнасць арыенцір, стымул эстэтычнага развіцця чалавека – эстэтычны ідэал.

Эстэтычны ідэал любога народа (беларускага ў прыватнасці) павінен разглядацца як паняцце канкрэтна-гістарычнае, з уласцівасцю да змянення і неаднароднасці ў залежнасці ад сацыяльнай нішы, якую займае яго носьбіт.

Паколькі народная педагогіка існуе як спрадвечнае багацце народа, якое ўзнікла і функцыянуе ў яго асяроддзі, то ў сферу нашай цікавасці ўваходзіць найбольш прадстаўнічая частка насельніцтва Беларусі, творцы і нашчадкі гэтай педагогікі – працоўнае сялянства. Менавіта гэты сацыяльны пласт у асноўным захоўвае традыцыі і карыстаецца здабыткамі народнай педагогікі.

Пры разглядзе эстэтычнага ідэалу ў межах народнай педагогікі мы лічым мэтазгодным звярнуцца да канцэпцыі У.Т. Кудраўцава, Т.І. Аліевай [30], дзе ў якасці параметральных азначальных характарыстык дзіцячай субкультуры выдзяляюцца «кансерватызм», «дынамізм» і «дэмакратызм». Творчае выкарыстанне дадзенай канцэпцыі ў адносінах да тэмы нашага даследавання дазваляе весці размову аб дынамізме, дэмакратызме і кансерватызме як параметральных характарыстыках эстэтычнага ідэалу.

Кансерватызм адыгрывае ролю стабілізатара грамадскіх адносін, у тым ліку і эстэтычных. Наша думка грунтуецца на тэзісе Ю.У. Чарняўскай аб тым, што «менавіта ў сферы эстэтыкі выключнае значэнне мае арыентацыя на традыцыю, на тое, што ўжо трывала ўкаранілася ў жыцці. Гэта датычыцца і ўмоў існавання эстэтыкі, і ў дачыненні да яе можна сцвярджаць, што асноўныя эстэтычныя праблемы былі адкрыты ўжо тады, калі індывід зразумеў сябе чалавекам, калі ён пачаў задумвацца над сэнсам свайго жыцця. Кожнае новае пакаленне адкрывае для сябе гэтыя праблемы і спрабуе іх вырашыць» [55, с. 90]. Праявы кансерватызму ў беларускім эстэтычным ідэале – паступовае з'яўленне ці знікненне пэўных фальклорных форм, форм мастацкай выразнасці. Яны трансфармуюцца, набываюць іншы сэнс, характар, але застаюцца ў народным жыцці. Звернемся да прыкладу – аздабленне стрэх дамоў вільчыкамі. Першапачаткова яны выконвалі функцыю абярэгаў, але з цягам часу пераўтварыліся ў дэкаратыўны элемент, захаваўшы толькі эстэтычную функцыю. Помнікамі мастацкага слова народа застаюцца замовы. Яны былі распаўсюджаны ў жывым бытаванні на працягу вякоў і ўжываліся з утылітарнай мэтай: паспрыяць урадлівасці глебы, захаваць жывёлу, пазбавіцца ад хваробы, «прысушыць» ці «адсушыць» чалавека і г.д. Іх эфектыўнасць, лічылася, залежыць ад строгага выканання кананічнага тэксту і (у некаторых выпадках)

спецыфічных дзеянняў. Песні шлюбнай тэматыкі, легенды захавалі памяць пра архаічныя ўзаемаадносіны інцэсту (менавіта гэты факт тлумачыць назву двухколернай кветкі «браткі» [6; 7]).

Кансерватызм эстэтычнага ідэалу беларусаў выконвае функцыю назапашвання, не дае магчымасці страціць набытыя каштоўнасці, нават пад уплывам ідэалаў іншых культур, іншых класаў, часоў.

Аднак і без абнаўлення эстэтычны ідэал існаваць не можа. Дынамізм заключаецца ў тым, што існуе шмат варыянтаў адной з’явы – казак, загадак, песень, узораў адзення, спосабаў упрыгожвання рэчаў і г.д. Напрыклад, бытуе шэраг загадак пра месяц, якія апісваюць яго як пэўную жывёлу: «Лысы конь цераз вароты глядзіць», «З высокай дарогі глядзіць бычок крутарогі», загадак пра цыбулю «Сядзіць панна ў чырвоным кафтане. Як узялі разбіраць – сталі плакаць, наракаць», «Ляжыць грушка ў чырвоным кажушку. Хто яе ўкусіць, той плакаць мусіць», прымавак пра любоў да родных мясцін: «Дарагая тая хатка, дзе радзіла мяне матка», «Мілы той куток, дзе рэзан пупок» [22; 42; 43].

Дынамізм і дэмакратызм (скіраванасць на шырокія пласты насельніцтва) спрыяюць зменнасці эстэтычнага ідэалу, уплыву на яго разнастайных акалічнасцей. Паспрабуем абгрунтаваць гэты тэзіс.

Эстэтычны ідэал узнікае як вытворнае паняцце ад аб’ектыўных і суб’ектыўных перадумоў. З аднаго боку, гэта ўмова далейшага развіцця, а з другога – пэўная ідэя, суадносна з якой і ажыццяўляецца развіццё. Прасочым, на чым грунтуецца эстэтычны ідэал беларускага народа. Пачнём з аб’ектыўных матэрыяльных перадумоў, што знаходзяцца па-за чалавекам, але ўплываюць, фарміруюць яго жыццё.

Па-першае, гэта само жыццё, матэрыяльныя ўмовы існавання, а таксама геаграфічныя, біялагічныя, гістарычныя. Рэчаіснасць становіцца аб’ектам для ідэалу толькі тады, калі чалавек уступае з ёй у актыўныя ўзаемаадносіны, калі ён актыўна яе пераўтварае. Аб’ектыўныя ўмовы існавання патрабуюць суадносных відаў дзейнасці, што дазваляюць жыць, выкарыстоўваць прыродныя багацці. Адсюль вынікаюць асноўныя віды працы: земляробства, жывёлагадоўля, дробная хатняя вытворчасць. Прыродныя ўмовы даюць магчымасць развіцця такім рамёствам, як ганчарства, ткацтва і г.д. Геаграфічнае становішча беларускага народа ў зоне змешаных лясоў, умеранага клімату, прысутнасць вялікай колькасці азёр, рэк, балот, лясоў, разнастайнага жывёльнага свету, характэрнага для дадзенага прыроднага комплексу, таксама спрыяе развіццю спецыфічных відаў дзейнасці, узнікненню асаблівай культуры.

Геаграфічныя ўмовы накладваюць адбітак на біялогію чалавека, можна сказаць, садзейнічаюць узнікненню расавых адрозненняў [16]. Антрапалагічная розніца беларуса і жыхара паўночнай ці паўднёвай краіны нават у межах Еўропы ёсць і будзе аб’ектыўнай перадумовай існавання рознага роду эстэтычнага ідэалу фізічнага вобліку чалавека. Прыгожыя для беларуса светлыя (ільняныя) валасы, акруглы твар з прамым ці трохі курносым носам, з шырока пастаўленымі светлымі (блакітнымі або шэрымі) вачамі, з сярэдняй паўнаты чырвонымі вуснамі, белай скурай, стройны і мускулісты чалавек, спрытны і вынослівы, прыстасаваны да працоўнай дзейнасці [29]. Свой адбітак на асаблівасці індывіда пакідае нацыянальная прыналежнасць. Прадстаўнікі адной нацыянальнай еднасці схільны думаць і дзейнічаць суадносна з нацыянальнымі традыцыямі, нормамі і правіламі паводзін, якія складваліся стагоддзямі. Мы пагаджаемся з А.А. Грымацем, які адзначае, што «людзі, якія выходзілі на выпрацаваных нацыяй каштоўнасцях і традыцыях, кіруюцца імі як асноўнымі нормамі паводзін і адносін» [37, с. 9].

Асаблівасці надвор’я, чарговасць сезонных змен у прыродзе па-свойму ўплываюць на жыццё, дзейнасць [16], а гэта значыць, і на станаўленне, і на

функцыянаванне эстэтычнага ідэалу. Сезонныя пераходы, змены жыццёвага рытму згодна з азначаным кругазваротам можна прасачыць у гаспадарча-бытавой дзейнасці людзей: вясна, абуджэнне прыроды – гэта час падрыхтоўкі да сяўбы, абрадаў і свят, што прысвечаны ажываючай зямлі і расліннасці. Пералічым некаторыя назвы – «Гуканне вясны», «Саракі», «Камаедзіца», «Вялікдзень».

Лета – час росквіту прыроды і ў той жа момант час назапашвання прадуктаў: «Лета праляжыш, зімой з торбай пабяжыш», «Сей хлеб, – не спі, будзеш жаць – не станеш драмаць» [17]. Адначасова летам надыходзяць, мабыць, самыя прыгожыя святы, што славяць моц і велічнасць прыроды, працалюбства чалавека. Немагчыма ўявіць культуру Беларусі без Купалля, жніўных абрадаў, што «складалі аснову самай цяжкай працоўнай дзеі, падчас якой з гонарам выстаіць дапамагала радаснае ўсведамленне, што здабываецца, «творыцца» хлеб, каравай – сімвал жыцця, аснова дабрабыту, паказчык багацця, заможнасці, гаспадарлівасці» [32, с. 128].

Восень – час завядання, памірання: «Асенняе сонца, як удаўцова сэрца», «Прыйшоў верасень – супакоіў прыроду», «У лістападзе раніца з прыцемкамі сярод дня сустракаецца» [17]. Беларус імкнецца сабраць ураджай, скончыць усе сельскагаспадарчыя работы. Са змяненнем прыроднага настрою становіцца іншай мелодыка і настрой песень, што выконваюцца падчас апошніх работ на Пакровы, на Дзяды. Песенныя творы становяцца больш працяжнымі, сумнымі, як галасы прыроднай самоты, развітання з цяплом, птушкамі, зелянінай. На Змітраўскіх Дзядах ідзе асэнсаванне пражытага года, свайго жыцця на фоне станоўчых прыкладаў продкаў. Успамінаюцца кроўныя як мага далей у мінулае, «не менш чым да дзясятага калена» [32, с. 156]. Абавязковая пэўная падрыхтоўка да свята: «У гэты дзень усе хатнія мыліся ў лазні і пакідалі крыху вады і венік для дзядоў. Не шкадуючы прыпасаў, гатавалі вячэру. Продкаў трэба было добра пачаставаць, а потым і павесяліць, інакш яны нашлюць неўраджай і іншыя напасці» [6, с. 146].

Зімой жыццё замірае, але не супыняе свой рух. Гэта пара падрыхтоўкі да вясны, выкарыстання ўраджаю, сустрэч [21; 32; 59]. У асноўным зімой прадзецца лён (звычай супрадкаў), вядзецца рамонт прылад працы да веснавых работ («Рыхтуй сані летам, а калёсы зімой»). На гэты час прыпадаюць маляўнічыя святы «Каляды», «Масленка», якія праз эстэтычныя пачуцці адлюстроўваюць жаданне чалавека жыць шчасліва.

Мастацтва пашырае час: з яго дапамогай чалавек аднаўляе мінулае і робіць спробу зазірнуць у будучыню. У пэўны момант чалавека апаноўваюць эстэтычныя ўражанні, эмоцыі, думкі. Яго жыццё памнажаецца мастацтвам на вопыт народа, традыцыі творчасці мінулых пакаленняў і ахоплівае праз гэта бязмежную часавую прастору. Такім чынам чалавек паядноўваецца з духоўным вопытам сваіх продкаў, дасягае высокіх духоўных вяршынь.

Наступная матэрыяльная перадумова, што ўздзейнічае на фарміраванне эстэтычнага ідэалу беларуса, – вытворчая працоўная дзейнасць. Умовы існавання такія, што толькі актыўнае выкарыстанне прыроды для сваіх патрэб (вырошчванне хлеба і гародніны, догляд жывёлы) дае магчымасць прымальнага жыцця. Інакш кажучы, ні паляванне, ні рыбаловства не выступаюць у беларускім асяроддзі асноўнай працай (у адрозненне ад прадстаўнікоў паўночных народаў). Гэта адпачынак, забава. Таму перадае свае назіранні і погляды народ: «Рыбак рыбу вудзіць, ды век нудзіць», «Хто палое ды рыбачыць, той хлеб рэдка бачыць». Адносіны сялянства да гэтых спраў даволі негатыўныя, бо жыццё заснавана на іншай, цяжкай працы, якая патрабуе штодзённых намаганняў і напружання ўсіх сіл: «Без клопату і без поту наш брат не пражыве», «Гаспадарку вадзіць – не разінуўшы рот хадзіць», «Дзе араты плача, там жняя скача», «Калі ўлетку на сонцы не папачэшся, то ўзімку з холаду натрасешся», «Як накорміш, так і надоіш», «Пасееш – то будзе капа, а не пасееш – то ні снапа» [7; 8].

Перадумовай для станаўлення эстэтычнага ідэалу можа служыць уяўленне беларусаў аб тым, што праца павінна прыносіць карысць і задавальненне таму, хто яе выконвае. Падуладнасць селяніна пану, вымушаныя работы на яго пакідаюць незадаволенасць у душы. Аб гэтым спяваюць у песнях («Да мы позна з поля ідзём, да прыганятага клянём» [7]), гавораць у прымаўках («Прымусовая работа самая цяжкая», «Дзе адзін пануе, там сто гаруе», «На службе хлеб смачны, але не спажытны» [там жа]). Такім чынам, свабодная, творчая асэнсаваная праца – аснова для фарміравання эстэтычнага ідэалу народа [48; 54]. Беларускі селянін бачыць у працы стваральны пачатак прыгажосці, а таму стварае прыгожае і ў адпаведнасці з ім змяняе навакольны свет. Зыходзячы з таго, што сялянская гаспадарка ў асноўным натуральная, людзі мала выкарыстоўваюць прамысловую прадукцыю, у таваразвароце пераважаюць вырабы менавіта народных промыслаў, то народнае мастацтва развіаецца «...пераважна ў выглядзе хатняй вытворчасці, на ўласныя патрэбы» [46, с. 19].

Мы разглядаем эстэтычны ідэал беларускага сялянства, бо большасць насельніцтва складаюць менавіта сяляне – вытворцы і спажыўцы мясцовай прадукцыі, іх погляды на прыгажосць, на разуменне сутнасці эстэтычнага мы лічым вядучымі пры вызначэнні народнага ідэалу. У той жа час мы не абвяргаем уздзеянне ідэалаў іншых саслоўяў, але адзначым, што з XIII стагоддзя заможная частка насельніцтва, царква ўсё больш імкнуцца да заходняй культуры. Але ж «у традыцыйнай народнай культуры, – як сцвярджае Я.М. Сахута, – уплыў Захаду праявіўся слаба, ёй больш імпанавала культура літоўскіх плямёнаў... У народным побыце беларусаў, які доўгі час захоўваў архаічныя рысы і перажыткі натуральнай гаспадаркі, гэтая традыцыя нібы захавалася аж да XIX ст., а некаторыя яе рысы адгукаюцца і ў нашы дні» [46, с. 16]. Так, творы народных майстроў на Беларусі заўжды мелі адметныя рысы.

Мы прааналізавалі асноўныя матэрыяльныя перадумовы, што ўплываюць на эстэтычны ідэал. Звернемся да духоўных перадумоў.

Кожны чалавек валодае індывідуальнай свядомасцю. Яго развіццё прадугледжвае ўзнікненне на пэўным этапе самасвядомасці, у тым ліку і эстэтычнай, якая цесна звязана з эстэтычным ідэалам. У гэтым выпадку ўзаемадапаўняльнымі з'яўляюцца ўплыў ідэалу на эстэтычную свядомасць і эстэтычнай свядомасці на ідэал. У развіцці аднаго чалавека спачатку эстэтычны ідэал уздзейнічае на фарміраванне яго эстэтычнай свядомасці, а потым ужо сфарміраваная эстэтычная свядомасць асобы пачынае ўздзейнічаць на ідэал грамадства. Такім чынам, эстэтычны ідэал грамадства можа змяняцца, калі мяняецца эстэтычны ідэал членаў суполкі. Паўстае пытанне, што ўздзейнічае на эстэтычную самасвядомасць, акрамя грамадскага эстэтычнага ідэалу, паколькі ён, у сваю чаргу, можа змяняцца пад уплывам эстэтычнай самасвядомасці чалавека. Звернемся да глыбінных формаў свядомасці: працоўнай, рэлігійнай, маральнай, нацыянальнай. Яны цесна ўзаемазвязаныя і ўзаемаабумоўленыя.

У выніку рэальнага ўзаемадзеяння чалавека са светам, на аснове яго дзейнасці ў межах грамадска-гістарычнай практыкі ўзнікае свядомасць чалавека. Разуменне важнасці, неабходнасці працы, пабудова працоўнай дзейнасці і яе развіццё ад больш простых форм да больш складаных садзейнічае станаўленню працоўнай самасвядомасці: «Усё жывое трудзіцца», «Дзе справа, там і слава», «Праца не паганіць чалавека, а корміць, поіць і вучыць», «Хто хоча шчасліва жыць, той працу павінен любіць». У працэсе працы набывае развіццё і ўдасканаленне мова, чалавек усведамляе сябе як носьбіта маральных якасцей, адказнасці за свае паводзіны перад іншымі. Нездарма кажуць у народзе: «Чаго сабе не хочаш, таго і другому не рабі», «Зробіш людзям дабро – і цябе адгодзяць», «Шчыраму і бог дапамагае».

Гэта разуменне цесна звязана з рэлігійнай самасвядомасцю беларуса. Мітрапаліт А. Увядзенскі вызначае тры тыпы веры і веруючых: інтуітыўная вера,

вера з меркаванняў маралі і эстэтычная. «Любы з гэтых варыянтаў веры – каштоўнасны, як адчуванне Бога, які знаходзіцца побач і верыць у цябе, ці прытрымліванне чужога сумлення; альбо асэнсаванне таго, што Сусвет вакол цябе – не бяздушная машына без машыніста, а адзіны адухоўлены свет» [55, с. 107]. Мы лічым, што ў беларусаў пераважаў трэці, эстэтычны тып веры і вернікаў. Важна, што знешне рэлігійнасць у народзе не афішыравалася. Бог у душы, у сэрцы, людзі жывуць, карыстаючыся заповедзямі, якія сфармуляваны ў афарыстычнай форме прыказак і прымавак, напрыклад: «Бацькоў любі, старых паважай», «Хоць бедны, ды чэсны», «Хто бацьку і маці зневажае, той добра не знае», «Ад добрага не ўцякай і благога не рабі», «Хоча чалавек прапасці – пачынае красці», «Хто попрасту робіць, таму анёл пасобіць, а хто пачынае хітрыць, к таму чорт паляціць», «Няма горай, як завісныя вочы» [7; 8]. Чалавек сам адказны за свае ўчынкi: «Бог з пугаю не стаіць, кожны, як захочэ, можэ жыць» [47, с. 236], самае галоўнае – шчырасць ва ўзаемаадносінах з Богам: «Не таго Бог выслухае, хто ўмее добра прасіць, а таго, хто не моліцца, а толькі шчыра ўздыхне ды падыме вочы да Бога» [там жа, с. 237].

Паколькі на тэрыторыі Беларусі існавала двухвер'е ці, па-іншаму, «народнае праваслаўе» (І.І. Крук азначаную з'яву параўноўвае са слаёным пірагом свядомасці, «у якім чаргуюцца, узаемадапаўняюцца і ўзаемаўзбагачаюцца язычніцкая і хрысціянская культуры» [26, с. 8]), мы схільны лічыць, што мэтай рэлігійнасці былі ў вялікай ступені эстэтычныя запатрабаванні асобы. Мы падтрымліваем пазіцыю В.П. Кошалевай [44] у ацэнцы эстэтычнай значнасці малітваў: яны прыгожыя і паэтычныя па форме, глыбокія па змесце. Завучванне на памяць, распяванне развівае слых, памяць і мову дзяцей, дапамагае выказаць душэўны настрой. Да таго ж сваё вучэнне царква распаўсюджвала ў народзе ў асноўным звыклымі для традыцыі шляхамі: у першую чаргу – вусным і ў другую – зрокавым. Богаслужэнне разлічана на слуханне тэксту і суперажыванне яму; гэта тэатральная дзея з моцным эмацыянальна-псіхалагічным эфектам, у якім кожны хрысціянін прымае непасрэдны ўдзел. Такім чынам, беларускі народ да сваіх, звыклых багоў прыняў каштоўнасці хрысціянства, якія ў пэўнай ступені пашырылі духоўна-эстэтычныя пошукі чалавека. Асіміляцыю можам убачыць у народным календары, які звязаў галоўныя ўрачыстасці са святамі хрысціянства, аб чым падрабязна пішуць А.В. Катовіч, І.І. Крук [25; 27]. Святы Георгій-пераможца (Ягорый, Юрый) функцыянальна замяніў Ярылу, святы Ілля – Перуна, святыя Улас (Аўласій), Мікола – Вялеса. Практычна адначасова ўзнікае і развіваецца нацыянальная свядомасць, як любоў да сваёй мовы, зямлі, веры: «Хто мову і веру мяняў, той не толькі сябе, а і маці прадаваў», «На роднай зямлі – як на камлі», «Благая тая птушка, што свайго гнязда не пільнуецца», «Далёкая старонка без ветру сушыць», «Жонка як жонка, але мілей родная старонка», «З'ехаў на чужыну, як зваліўся ў дамавіну», «Чужая старана тугою арана, слёзкамi засявана».

Можна сцвярджаць, што эстэтычны ідэал ёсць нейкая інтэгратыўная якасць, што ўтрымлівае матэрыяльную (умовы жыцця, геаграфічны стан, біялагічныя асаблівасці, вытворчыя адносіны) і непасрэдна духоўную кампаненты (працоўная, маральная, рэлігійная, нацыянальная самасвядомасць).

Узнікае пытанне: эстэтычны ідэал – з'ява суб'ектыўная, параджэнне чалавечай свядомасці, ці аб'ектыўная, што адлюстроўвае тое, што існуе ў свеце па-за чалавечым успрыняццём? Адказаць на яго магчыма, вызначыўшы пазіцыю: прыгажосць суб'ектыўная ці аб'ектыўная з'ява.

Калі прыняць пазіцыю аб'ектыўнасці прыгажосці, а разам з тым і эстэтычнага ідэалу, то вынікам будзе разуменне таго, што народ не выпрацоўвае свой уласны эстэтычны ідэал, а паступова набліжаецца да той яго часткі, што раскрываецца яму ў працэсе разнастайнага пазнання свету і самапазнання. Інакш кажучы, эстэтычны ідэал робіцца больш канкрэтным таму, што чалавек пазнае яго праз гарманічныя

зносіны са светам, творча-сузіральную пазіцыю, у якой беларус выступае дбайным, руплівым гаспадаром.

Аднак правамерна існаванне і іншай канцэпцыі. Эстэтычны ідэал ёсць узаемадзеянне аб'ектыўнага з нашай псіхікай. У прапанаванай сітуацыі народ перапрацоўвае суб'ектыўныя ўражанні ў ідэал. На агульнай аснове, зыходным матэрыяле розныя асобы працуюць па-рознаму і, натуральна, атрымліваюць розны вынік. Чалавек – актыўны творца, які змяняе свет, а праз гэтыя змяненні ўносіць нешта новае ў эстэтычны ідэал.

На наш погляд, першая пазіцыя – існаванне аб'ектыўнай прыгажосці ў свеце, якая паступова адкрываецца чалавеку ў працэсе пазнання, далучэння да прыроды – больш адпавядае ўзнікненню і развіццю эстэтычнага ідэалу беларускага народа. Чалавек шануе прыроду, шмат у чым абмяжоўвае і стрымлівае сябе, і гэта дазваляе выжываць у складаных абставінах. Паступова ствараецца вусная энцыклапедыя жыцця – багатая паэтычная спадчына і складаная сістэма абрадаў, якія (згодна з меркаваннямі І.І. Крука) строга рэгламентавалі ўзаемаадносіны з наваколлем і, абапіраючыся на заўважаную рытмічнасць і паўтаральнасць прыродных з'яў, маглі прагназаваць, вызначаць пэўную ўзаемазалежнасць паміж імі [25; 27; 28]. Яскравыя прыклады таму – народныя святы і абрады, фальклор. У фальклоры В.Д. Ліцьвінка бачыць мастацтва перыяду дзяцінства чалавечага грамадства. У язычніцкі перыяд чалавецтва не гвалціла акаляючае асяроддзе, не ставіла сябе вышэй за прыроду, адчувала і бачыла сябе часцінкай Сусвету [32]. Так, мэта беларуса – гармонія з акаляючым светам. Яго будынкi, дэкаратыўна-прыкладное мастацтва, фальклорныя творы, абрады, звычаі, святы – усё прасякнута адчуваннем прыгажосці свету, якую чалавек імкнецца спасцігнуць, выкарыстаць і захаваць. Адкрываючы сваё сэрца насустрач прыгажосці свету, чалавек паступова асэнсоўвае, фарміруе ідэал прыгажосці. Такое далучэнне да ідэалу магчыма праз сузіранне жывога свету, замацаванага ў святах, абрадавых дзеяннях. Зноў звернемся да Купалля. Удзельнікі свята назіраюць раніцай за «іграй сонца на паверхні вады», як «яно дзялілася на некалькі частак, якія то разыходзіліся, то сыходзіліся на вадзе» [там жа, с. 123].

На святах варожаць аб будучыні, звяртаючыся да прыродных сродкаў і з'яў. На Купалле дзяўчаты пускаюць вяночкі па рацэ і па іх паводзінах мяркуюць аб сваім жыцці. Па стане прыроды на Вадохрышча, Грамніцы, Макея мокрага, Сямёна-летаправодца, Арыну-плакунню жураўліную, Пакровы вызначаюць будучае надвор'е. Народ не проста назірае, адчувае, а арганічна ўбірае прыгажосць наваколля. Людзі кажуць: «Майская травіца – нібы маладая дзявіца», «Ранішняя раса харашэй вясчэрняй», «Прышоў верасень – супакоіў прыроду», «Вясну хваляць за дажджы і сонца, а лета – за снапы і вазы» [8; 17].

Адчуваючы прыродную гармонію, чалавек верыць, што прырода можа падзяліцца сваім характам. Таму чацвёртага лістапада, на Казанскую «непрыгожыя дзяўчаты раніцай беглі ў лес, шукалі ліст, на якім затрымаўся іней, глядзелі ў яго, як у люстэрка, і верылі, што ўся хвароба з іх твару сыдзе» [17, с. 143]. Так гармонія, прыгажосць рэчаіснасці, адбіўшыся на эстэтычным ідэале, аказвае ўплыў на дзейнасць беларуса, на яго адносіны да сябе.

Звернемся да нацыянальнага касцюма. Традыцыі, згодна з эстэтычным ідэалам, вызначаюць, якое адзенне насіць у будні, якое ў святы, урачыстыя дні [59]. Паколькі праца – аснова жыцця народа, то ў самае прыгожае адзенне прыбіраліся да працоўных урачыстасцей: выгану жывёлы на «юр'еўскую расу», на свята Першай баразны, Першага снапа на ніве або Першага пакосу на сенажаці [36]. Абрадавы касцюм перыяду ўборкі ўраджаю ўпрыгожваўся перавяслам са жмені жыта, вянком з найлепшых каласоў і траў.

Спрадвечная еднасць людзей з прыродай становіцца крыніцай земляробчага календара беларусаў. Чалавек атаясамлівае сябе з жывым светам і не імкнецца

вылучыцца або ўзвысіцца над ім. Наваколле падаецца жывым і адухоўленым, здольным да разумных паводзін. Мова народа захоўвае рэшткі антрапамарфізму. Вельмі паважліва ставіцца беларус да крыніцы жыцця і цеплыні – Сонца. Усведамленне цыклічнасці сонечнага руху замацоўваецца ў фальклоры (прыказках, загадках, легендах), святах. Яны, увогуле, выступаюць вехамі ў жыцці беларуса-земляроба, адлюстроўваючы галоўныя пункты сонечнага руху: раўнадзенства («Вялікдзень», «Дзяды»), сонцазварот («Каляды», «Купалле»). На гэтыя важныя моманты скіроўвае ўвагу В.Д. Ліцьвінка. Усе мастацкія сродкі гадавых свят створаны пад уздзеяннем прыродных біярытмаў. Яны адлюстраваны ў гуках, рухах, словах, рытуалах. Нават мелодыі песень гарманіруюць з прыроднымі гукамі пэўнай пары года. Магчыма, гэта і стварае правіла «святкаваць у пару» [32].

Паказальныя і эстэтыка-маральныя адносіны чалавека да прыроды [58; 61]. Разгледзім іх на прыкладзе траецка-сёмушных святкаванняў. Кожная сям'я аздабляла свой падворак і хату маладой зелянінай бярозы: «Бярозу ставілі і ў двары перад кожным акном хаты, што павінна было сімвалізаваць улучанасць кожнага з трох пакаленняў сям'і, якія жылі пад адным дахам, у чарговы кругазварот жыцця, у веснавы вір прыроднага абуджэння і росквіту» [6, с. 56]. На Сямік дзяўчаты ішлі ў бярозавыя гаі на абрад «завівання бярозкі». Дзяўчаты сплятаюць вяршынямі дзве маладыя бярозкі, каб атрымалася рытуальная арка, праз якую потым праходзяць, каб «пакуміцца». Гэты рытуал сімвалізаваў змену сацыяльнага статусу ўдзельнікаў. А праз тыдзень «тыя ж дзяўчаты ішлі ў лес расплятаць бярозкі, бо лічылася, што дрэва можа пакрыўдзіцца і ўчыніць шкоду» [27, с. 114]. На Берасцейшчыне, «вяртаючыся з-пад вянца, вясельны картэж праязджаў пад жывой бярозавай аркай, утворанай пераплеценымі вершалінамі бяроз, што раслі паабапал дарогі» [6, с. 56]. Відавочна, што людзі выкарыстоўваюць прыродныя сродкі, каб упрыгожыць, узбагаціць свае святы, але робяць гэта вельмі акуратна, імкнучыся захаваць наваколле ў яго спрадвечным стане і прыгажосці.

Беларускі эстэтычны ідэал выпрацоўваецца дзякуючы прыгажосці, якая ўзбагачае душу і сэрца, дае штуршок да творчасці. Але на яго фарміраванне ўплывае яшчэ адна акалічнасць. Месцазнаходжанне беларускіх зямель на сутыку Усходняга і Заходняга свету, каталіцкіх і праваслаўных краін, садзейнічае ўзаемадзеянню розных культур. Адкрытасць, кантакт з іншымі нацыямі, што праходзіў як непасрэдна, так і апасродкавана праз кантакты шляхты, заможнай часткі насельніцтва, дазваляе гаварыць аб уплыве інтэрнацыянальнага на эстэтычны ідэал нашага народа. Належыць звярнуць увагу на тое, у якой прапорцыі знаходзяцца суадносіны нацыянальнага і інтэрнацыянальнага, калі іншаземнае прымаецца і засвойваецца; у якім выпадку можна казаць аб яго рашучым непрыняцці. Паколькі Беларусь не толькі размяжоўвае Рымскую і Візантыйскую культуры, але і знітоўвае дзве хрысціянскія рэлігіі: праваслаўную і каталіцкую, то размову трэба весці і аб іх уздзеянні на эстэтычны ідэал беларуса, бо ў мінулым менавіта рэлігійныя адрозненні ўплывалі на станаўленне той ці іншай нацыянальнай культуры. Мы не можам прыняць пункт гледжання М. Вебера аб «закрытай» культуры, якая не прымае ніякіх элементаў іншых культур. На наш погляд, для беларусаў характэрна наступная пазіцыя, што сфарміравалася яшчэ з часоў прыняцця хрысціянства: на ўласныя эстэтычныя здабыткі накладваюцца іншыя эстэтычныя каштоўнасці. Але толькі тое, што ў карані не проціпастаўляецца духу народнага ідэалу, а дапаўняе, пашырае ці развівае яго, арганічна ўваходзіць у яго склад – застаецца. Калектыўная свядомасць прымае толькі тое, што не супярэчыць свайму, не разрывае падмурак асабістай культуры. Калі ж гэта ўсё ж такі адбываецца, то можна казаць аб страце нацыяй сваёй індывідуальнасці, аб яе заняпадзе.

Вернемся да часоў прыняцця хрысціянства. Адвечная, што ідзе ад этнічных каранёў беларусаў, культура сустрэлася і аб'ядналася з хрысціянствам. Гэты

няпросты працэс ішоў працяглы час. Але суіснаванне дзвюх традыцый доўгі час побач дазволіла ім да XX стагоддзя ўзаемадапоўніцца і ўзаемаўзбагаціцца. Успрыняўшы хрысціянства, беларускае сялянства як бы аб'ядналася з ім. Беларусь лічыцца хрысціянскай, але поліканфесійнай краінай, з большасцю праваслаўных хрысціян. Магчыма, такая рэлігійная выбіральнасць пайшла ад таго, што ідэйнае напаўненне праваслаўя аказалася бліжэйшым да эстэтычнага ідэалу беларуса. Святочная прыгажосць храмаў, што ўзвышаюць чалавека, спакой, гарманічная еднасць з прыродай, імкненне да любові і міласэрнасці, адчуванне духоўнай спагады, сонечнасць і ўзнёсласць дазволілі беларусам зрабіць свой выбар на карысць праваслаўя, з захаваннем асобных язычніцкіх элементаў. Разгледзім некаторыя прыклады.

На вузлавых моманты язычніцкага календара наклаліся галоўныя святы хрысціянства. Таму святочная абраднасць мае свой спецыфічны выгляд, пацвярджаючы чаму з'яўляюцца шматлікія факты. Аб дахрысціянскай аснове беларускай культуры сведчыць купальскае свята, сутнасць якога мала змянілася за час яго існавання. Назва свята звязана з пакланеннем Сонцу, якое ўвасаблялі ачышчальныя купальскія вогнішчы, што дайшлі з часоў матрыярхату вобразамі жанчыны-Купалы ці яе дачкі [6; 32].

Узгадаем зімовае свята народнага календара – «Стрэчанне-Грамніцы». Хрысціянская царква святкуе «Сретение Господне». У гэты дзень сустрэліся Сімяон з Ісусам Хрыстом (Стары і Новы заветы). Але народ пераіначыў назву, і з'явілася «Стрэчанне», а побач і новы сэнс – сустрэча зімы з вясною: «А ў нас сёння Стрэчанне, Стрэчанне, Зіма з летам стрэлася, стрэлася, Лета зіму піхнула, піхнула і ножачку звіхнула, звіхнула» [32, с. 26]. Існуе расповед пра гэта свята: «На Стрэчанне зіма з летам сустрэлася і з дарогі не звярочвае, а лета яе ў зубы б'е: зубы трашчаць, дзеці, збіраючы іх, пішчаць» (гэта значыць, ледзяшы са стрэх павіслі) [17, с. 86]. Эмацыянальнае апісанне даецца як стану душы, якой надакучылі маразы і цемра, так і стану прыроды – дзённым адлігам, паводзінам дзяцей у гульнях.

Іншая назва свята – Грамніцы – звязана з імем старажытнага бажаства Грамоўніка, які быў абаронцам сялян, лічыўся богам навальніц і дажджоў. Калісьці ў старажытнасці, каб адагнаць злых духаў ад чалавека, вялікую ролю надавалі шуму (адсюль пахавальныя і вясельныя галашэнні, званочак пад дугой і г.д.). М.Я. Нікіфароўскі пісаў, што назва атрымалася ад таго, што ў гэты дзень святы Юрай выпрабоўвае на чарцях сваю стрэльбу. Прыняцце хрысціянства перанесла магічна-ахоўную ролю шуму-грому на свечкі, аднак захавала іх язычніцкую назву – «грамнічныя», або «грамніцы»; іх трэба было захоўваць ў хаце, каб засцерагчы маёмасць ад маланкавага пажару. Таксама лічылася, што ўжо могуць быць грымоты і навальніцы і прайшла палавіна зімы («На Грамніцы палавіна зіміцы», «Грамніца – хлеб у палавіца, а корму траціна», «Да Грамніцы не скідай з рук рукавіцы, а як прайшлі Грамніцы, то не патрэбны рукавіцы»).

Нагадаем свята Вялеса – апекуна свойскай жывёлы. Мэтай царквы было вынішчыць культ Вялеса са свядомасці беларусаў. Таму гэты дзень святкуецца як дзень шанавання памяці свяшчэннапакутніка Уласія. Але ж і за хрысціянскім святам захавалася магічная роля папярэдніка, што замацавана ў мясцовых прыкладах іканапісу. І.І. Крук адзначае: «Вельмі часта можна сустрэць іконы, на якіх Уласій сядзіць на беразе рэчкі або ідзе па даліне ў акружэнні хатняй жывёлы» [27, с. 49].

І такіх прыкладаў шмат. Гэта і распіс Велікодных яек – старажытны від народнага мастацтва. Пафарбаванае ў чырвоны колер яйка ў хрысціянскай традыцыі сімвалізуе кроў Ісуса Хрыста, пралітую дзеля збаўлення чалавека ад грахоў. Але яйка звязана і з аграрнымі святам: у яго вобразе ўвасоблена ўяўленне народа пра жыццёвую моц прыроды. У веснавых абрадах яйка разглядаецца як сімвал абуджэння прыроды пасля зімы, сведчыць пра дабрабыт, заможнасць, мае магічныя

ўласцівасці. Яйка, пакладзенае ў варотах на першы выган скаціны ў поле пасля стойлавага ўтрымання, павінна было забяспечыць будучы прыплод, захаваць на працягу года скаціну здаровай. Дзеля гэтага ж магчыма выкананне замоў: «Як гэтае яйка цэленькае, кругленькае, так і мая скацінка каб была поўная, цэлая і сытая» [там жа, с. 100].

Прынесенае з царквы яйка апускалі ў ваду, каб ёю памыцца і потым быць румяным, прыгожым і здравым увесь год. Важная роля яек у аграрных абрадах, абрадах памінання продкаў. Але не ўсякае яйка валодае звышнатуральнымі якасцямі. Яно павінна мець святочны, прыгожы (эстэтычны) выгляд. З гэтай нагоды яйкі дэкаравалі, што замацавана ў назвах – пісанкі, маляванкі (яйкі, размаляваныя рознымі ўзорамі) і крашанкі (пафарбаваныя ў адвары шалупіння цыбулі ці кары дрэў).

Такім чынам, як падкрэслівае даследчык народнага і гістарычнага адзення П.Г. Багатыроў, афіцыйная рэлігія паступова прыстасавалася да старажытных абрадаў і свят: хрысціянскія і народныя абрады не варагавалі, а часта ўмацоўвалі адзін аднаго. Каляды святкуюцца побач з Ражаствам Хрыстовым, Дзень веснавага адраджэння сонца (Ярылы) – з Вялікаднем, амаль супадаюць Тройца і Сёмуха, Купальскае свята з ушанаваннем Івана Хрысціцеля, старажытныя святы жніва – са Спасам, побач з Багачом – Ражаство Багародзіцы і г.д. [27]. Гэта еднасць падтрымліваецца ў святочных песнях, легендах, прыкметах. Прыклад таму валачобныя песні, свайго роду народны каляндар, адметны пералікам асноўных гадавых свят і святых, што дапамагаюць селяніну ў жыцці. У песнях апісваюцца магічна-прыродныя функцыі святых. Юрай прыносіць расу, адмыкае зямлю і выпускае вясну; Мікалай ідзе з травой, Пётр – з дажджом, Ілля – з сярпом і пачынае жніва. Бог – галоўная выява, ён стаіць на чале ўсіх: «Па полю сам Бог ходзіць, жыта родзіць, жыта і пшаніцу, усякую пашніцу» [7, с. 118]. Валачобныя песні патрабавалі паслядоўнасці пераліку святцаў, бо ўспрымаліся як спецыфічныя аграрна-магічныя замовы, пры выкананні якіх нельга было збівацца ці прапускаць. Гэта магло наклікаць бяду на сям'ю ці гаспадарку слухачоў [27].

Прыродныя з'явы і рэлігійныя ўяўленні паяднаныя і ў легендах: Ілля-прарок выступае паляўнічым на чорта, кідае ў яго маланкамі-стрэламі; кожны гадавы дзень носіць імя святога і мае сваю прыкмету надвор'я, звязаную з ім: «1 лютага – Макараў дзень, Макар-ясны, вяснаўказчык»; 12 ліпеня – Пятро (Пятроў дзень, Пятрок) – «Святы Пятро – у жыце ядро». «Калі высыплецца ячмень, зязюля падавіцца зернем і больш не кукуе. 11 верасня – дзень усячэння галавы Іаана Прадцечы. Гэта дзень заканчэння чырвонага лета, сустрэча «бабіна» лета.

Беларускі эстэтычны ідэал інтэграваны, ён утрымлівае рэлігійныя, нацыянальныя і гендарныя кампаненты. Для яго характэрна змяшэнне розных рэчаў, стыляў, ён надзіва шматзначны. Прычына таму – уплыў розных этнічных культур: рускай, польскай, літоўскай, украінскай. Фарміраванне эстэтычнага ідэалу беларускага народа звязана з такімі спецыфічнымі рысамі характару, як талерантнасць, цяпцімасць, памяркоўнасць, паблаглівасць да праяў іншых нацыянальных культур, а гэта значыць – і ідэалаў. Усё гэта робіць дастаткова складаным фармуляванне сутнасці ідэалу, ён значна пашыраецца, аднак аблягчае эстэтычнае выхаванне, паколькі прымае лепшыя рысы і якасці з іншых культур. Напрыклад, на Палессі прыкметны ўплыў традыцый украінскага народнага мастацтва, у прыватнасці, печ не проста беліцца, як на ўсходзе, а аздабляецца матывамі кветак, як гэта характэрна для ўкраінскіх гаспадынь. Рускія традыцыі больш уплывовыя на ўсходзе, дзе актыўна развіваецца традыцыя аздаблення саней, вазкоў, дугі, вупражы. Тое ж датычыцца і вышыўкі, якая вызначаецца багаццем тэхнік і прыёмаў. Шыццё наборам – адна «з яркіх этнічных адзнак беларускай вышыўкі», двухбаковае шво прыйшло пад уплывам рускіх традыцый спачатку на Паазер'е, а потым распаўсюдзілася па ўсёй тэрыторыі» [46, с. 247].

Можна адзначыць увагу беларусаў да сваёй родавай гісторыі, жыцця і смерці. Смерць беларусы разглядалі не толькі прыроднай з’явай, але і духоўна значным феноменам, гэта персаніфікаваная істота, якая набліжаецца да чалавека дзеля прадказання хуткага скону ці ў сам гэты момант: «Смерць малявалася дзеваю, ростам вышэйшаю за дрэвы, з вогненным вянком на галаве і акрываўленай хусткай у руцэ, і дзе яна ступала – там пакрывалі зямлю свежыя магілы; у які бок памахала хусткаю – там пусцелі гарады і сёлы; у якое акно прасоўвала руку – там не заставалася ніводнай жывой душы. Смерць паўставала ў абліччы бледнай і схуднелай жанчыны, загорнутаю у белае пакрывала (саван), падобнае да шлюбнага адзення, з густым вэлюмам. Смерць падавалася і як старая худая баба з вялікімі зубамі ці сатлелым тварам нябожчыка [6, с. 472].

Смерць уключана ў складаны будынак сацыяльных і культурных адносін, мае глыбокі маральна-эстэтычны сэнс [34]. Гэта прасочваецца ў традыцыях ушанавання памерлых продкаў – «дзядоў». Сюды адносіцца і «Наўскі вялікдзень», які адзначаецца ў чысты чацвер на Велікодным тыдні. Абрад абавязаны сваім нараджэннем сямейна-родавай традыцыі ўшаноўваць душы продкаў, якія могуць станоўча ці адмоўна ўплываць на лёс сваіх нашчадкаў [32, с. 77–78]. Усе кроўныя сваякі ў святочным адзенні ідуць на старанна прыбраную магілу апошняга з памерлых. Там адбываецца святочны абед, кавалкі страў якога абавязкова адкладваюцца «дзядам». Памерлых шаноўна ўспамінаюць, абавязкова галосцяць. Потым застолле доўжыцца дома, ужо са спевамі, танцамі, гулянням, і мае значэнне духоўна-эстэтычнага пераадолення смерці, сцвярджэння жыцця. Той жа сэнс мае святкаванне восеньскіх, або Змітраўскіх, дзядоў. Але яны праходзяць менавіта ў хаце, дзе жыхары дзякуюць сваім продкам за падтрымку і дапамогу [27]. Такім чынам, услед за І.І. Крукам, А.В. Катовіч [25] можна сцвярджаць, што «ва ўсёй сістэме народнага календара ніколі не было духоўна-эстэтычнай нішы. Зусім натуральным і лагічна-абгрунтаваным было замяшчэнне абрадаў працоўна-вытворчага накірунку абрадамі сямейна-персаніфікаванага цыкла» [27, с. 179].

Народныя чарадзейныя казкі фіксуюць эстэтычны ідэал праз выявы майстроў, здольных да працоўнага цуда. Цяжкі лёс герояў, працоўныя выпрабаванні падкрэсліваюць жыццесцвярджальную моц казак, здольнасць чалавека здабыць сваё шчасце не проста як багацце, шлюб, але і знешняе пераўтварэнне, якое робіцца праявай яго сапраўднай сутнасці [14; 22]. Знешняя непрывабнасць герояў – толькі часовае адхіленне ад нормы, якое змяняецца пры выкананні пэўных умоў, дзеянняў. Прааналізаваўшы шмат фальклорных крыніц, філосаф У.Я. Гусеў так ацэньвае пераўтварэнні персанажаў казак: «Прыгожае адзенне, багацце, знатнасць – усё, чаго ў жыцці быў пазбаўлены працаўнік, але што ён заслужыў сваёй працай, – дастаецца ўлюбёнаму герою казак як узнагарода за ўсе нястачы і выпрабаванні, ганенні і несправядлівасці, ... якія так знаёмы самому апавядальніку і яго слухачам – простым працоўным людзям» [15, с. 54].

На першае месца ў эстэтычным ідэале ставіцца ўнутраная прыгажосць чалавека, яго душы, характару, дзеянняў, учынкаў, розум: «Глянеш – хоць пацалуй, а прыступішся – плюнеш», «Краса прыглядзіцца, а розум прыгадзіцца», «Стань, паглядзі, плюнь ды пайдзі», «Пышная душа ва ўбогім целе», «Пан – саломая напхан», «Не тое золата, што ў скарыначцы ляжыць», «З твару – яйцо, а ўнутры – баўтун». Народ на вопыце пераконваецца сам і пераконвае нашчадкаў у тым, што шчасце спадарожнічае працавітаму, сумленнаму, добраму чалавеку. Душэўная прыгажосць мае вялікую перавагу перад фізічнай прывабнасцю. Народ дае парад: «Не цані чалавека па твары, а цані па душы», «Не заўсёды той калючы бывае, хто скураю вожыка падшывае», «Не адзенне чалавека, а чалавек адзенне харашыць» [8; 41]. Прыгажосць чалавека пазнаецца ў яго ўчынках [3]. Знаешне непрыглядны Іван-дурань праяўляе свае станоўчыя маральныя якасці і пераўвасабляецца знешне.

Эстэтычны ідэал цесна звязваецца з сацыяльна-маральнымі паводзінамі, што адлюстроўваецца праз зносіны беларусаў з суседзямі, аднавяскоўцамі, сямейнікамі і падарожнікамі. А.К. Сержпутоўскі зафіксаваў наступны расповед: «Сябрына яшчэ з даўнейшых часоў вядзецца паміж добрых людзей. Хто ж ухіляецца ад сябрыны ды жыве адзін, як воўк, той калі-небудзь дажывецца да пустога канца» [47, с. 144]. Маральныя якасці беларусаў вынікалі з такіх рыс характару, як гасціннасць, таварыскасць, добрасуседства. «Лічылася непрыстойным праехаць міма хаты сябра і не зайсці павітацца» [там жа, с. 12].

Характэрная рыса працоўнай дзейнасці беларуса – імкненне сялян дапамагаць адзін аднаму: «Адзін дасужы, ды не дужы», «Аднаму і ў кашы няспорна», «Гуртам і ў бядзе лягчэй», «Дружнай грамадзе воўк не страшны» [7]. Калектывізм як сродак сумеснага жыцця знайшоў свой адбітак у «Талацэ» – народным звычай і калектывнай дапамогі ў гаспадарчых работах. Для тэрміновай ці працаёмкай работы запрашаліся сваякі, суседзі, аднавяскоўцы. Разам вывозілі лес, рубілі хату, жалі жыта і інш. Дапамога найперш адрасавалася пагарэльцам, удовам, салдаткам, бясконным. Завяршалася талака звычайна застоллем і спяваннем пераважна жартоўных талочных песень [9].

У народзе цэняцца спагадлівыя людзі, якія паважліва ставяцца да старых, слабых, хворых, да народных звычайў (прытрымліваюцца заведзенага рытму святочных і працоўных дзён, выконваюць пэўныя абрадавыя дзеянні), з'яўляюцца выдатнымі майстрамі сваёй справы. Сведчыць аб гэтым фальклор, героі якога атрымліваюць пэўныя практычна і эстэтычна значныя ўзнагароды. Народнае мастацтва эстэтычна замацоўвае і ўзнаўляе працоўнае жыццё. Увага фіксуецца на станоўчым ідэальным вобразе працаўніка або калектыву. Шчодрый падарункі гаспадароў валачобнікам спрыялі выкананню ў іх гонар песень з пажаданнямі ўсялякага дабра і ідэалізацыяй сямейнікаў і іх гаспадаркі

У народнай педагогіцы эстэтычнае выхаванне скіравана на фарміраванне эстэтычнага ідэалу. Патрабаванні да чалавека, правілы жыцця і паводзін, працоўныя нормы адлюстроўваюцца ў фальклоры і мастацтве. Вывучэнне этнаграфічных матэрыялаў дае магчымасць сцвярджаць, што ў народнай педагогіцы ў эстэтычны ідэал уваходзяць адносіны чалавека да працы, людзей, асяроддзя. Гэты ідэал вызначаецца характарам беларусаў (памяркоўны, талерантны, працалюбівы), грамадскім ладам. Прыгожым з'яўляецца сам чалавек з сукупнасцю маральных (галоўных) і фізічных (менш важных) якасцей, яго праца, якая разглядаецца як вольная, грамадская і індывідуальная карысная дзейнасць. Цяжкая і паўсядзённая, яна павінна быць прыгожай: рацыянальна арганізаванай, выконвацца мэтанакіравана, і вынік таксама павінен быць эстэтычна значны. Можна казаць аб карыснасці працы як для працаўніка, так і для іншых асоб; аб карыснасці ўтылітарнай і духоўнай, калі яна зацвярджае чалавека ў рэчаіснасці, прыносіць асалоду і задавальненне ад рухаў, намаганняў, вынікаў.

Эстэтычны ідэал замацаваны ў творчасці і свядомасці людзей. Ён перадаецца з пакалення ў пакаленне праз традыцыі мастацтва, фальклорную творчасць, абрадавыя дзеянні. Трэба пагадзіцца з тэзісам Г.П. Арловай аб тым, што ўсе жанры народнай творчасці садзейнічаюць эстэтычнаму выхаванню, таму што сам акт творчасці з'яўляецца элементам эстэтыкі, а таму мае на ўвазе самавыяўленне і самаразвіццё [2; 3]. Нацыя выпрацавала эстэтычныя каштоўнасці і традыцыі і кіруецца імі як асноўнымі нормаў эстэтычнай дзейнасці і наогул жыцця. Такім чынам, эстэтычны ідэал убірае ў сябе адносіны чалавека да працы, людзей, прыроды і ўтрымлівае вобраз чалавека-працаўніка. Народныя прыказкі, прымаўкі падкрэсліваюць, што «Не той хорош, хто прыгож, а той хорош, хто для дзела гош». Інакш кажучы, не назавуць прыгожым лодыра ці гультайку. Людзі адзначаць прыгажосць твару, цела, аднак параўнанне пойдзе праз працоўныя ўчынкі, што

адмовіць у дараванні «тытула» прыгожы («Броўкі як сярпчкі, а ніўка няжатая стаіць»). Існавала сцвярдженне-прыкмета на 16 лістапада, дзень, калі традыцыйна мнуць лён: «Ільняное золата росціць дзяўчыну царэўнай, а няўмекам добры лёс не выгчацца», «У гультаяватай ткахі і для сябе няма рубакі!» [17, с. 147].

Мы падкрэсліваем, што эстэтычны ідэал грамадства складаецца як адзінства ідэалаў, што належаць асобам дадзенай чалавечай суполкі, ён выпрацоўваецца на працягу многіх пакаленняў. Эстэтычны ідэал мае наступныя параметральныя характарыстыкі: дынамізм, дэмакратызм і кансерватызм. Праява кансерватызму – захаванне ідэалаў папярэдніх пакаленняў і праяў гэтых ідэалаў у чалавечай творчасці. Дынамізм і дэмакратызм даюць магчымасць варыятыўнасці эстэтычных праяў, існавання асабовай творчасці, падпарадкоўваюць ідэал уздзеянню аб'ектыўных і суб'ектыўных перадумоў. Да аб'ектыўных адносяцца геаграфічныя і кліматычныя ўмовы існавання, класавы падзел грамадства, біялогію чалавека. Галоўная суб'ектыўная перадумова – чалавечая самасвядомасць, якая выступае як нацыянальная, рэлігійная, працоўная, маральная, а таксама ўтрымлівае міжнацыянальную кампаненту.

Праз аналіз параметральных характарыстык і асноўных перадумоў вынікаюць зыходныя ўстаноўкі і асаблівасці фарміравання эстэтычнага ідэалу ў беларускай народнай педагогіцы канца XIX – пачатку XX ст.: абагульненасць эстэтычнага ідэалу народнай педагогікі для ўсіх беларусаў, ён узаемазвязаны і ўзаемадзеінічае з працоўным, маральным, разумовым і фізічным ідэаламі; праца стварае адзінства асобы і калектыву ў агульнай эстэтычнай дзейнасці; унутраная прыгажосць чалавека (яго душа, характар, розум, дзеянні, учынкi) у эстэтычным ідэале займае галоўнае месца; эстэтычны ідэал і сацыяльна-маральныя паводзіны цесна звязаны адно з адным; творчасць і свядомасць людзей з'яўляюцца механізмам замацавання і перадачы эстэтычнага ідэалу беларускага народа; у традыцыях, мастацтве, фальклоры, абрадавых дзеяннях адлюстраваны традыцыі беларускай народнай педагогікі ў галіне эстэтычнага выхавання.

1.2.2. Асноўныя ўмовы рэалізацыі традыцый эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы

На эстэтычнае выхаванне ў беларускай народнай педагогіцы істотна паўплываў шэраг умоў: калектывнасць выхаваўчага ўздзеяння; пераемнасць з іншымі накірункамі выхавання; паслядоўнасць выхаваўчага працэсу; рацыянальнае выкарыстанне сродкаў і метадаў народнай педагогікі; цікавасць і любоў народа да прыгажосці; эстэтычныя здольнасці, эмацыянальная чуласць прадстаўнікоў суполкі; улік узроставых асаблівасцей у выхаванні і г.д.

Сярод іх асноўнымі з'яўляюцца: *прыроднае ўздзеянне; выхаванне ў працы; выкарыстанне патэнцыялу народнай творчасці; распаўсюджванне ў паўсядзённым жыцці беларуса трыяды: мары, народныя вераванні, успаміны (інтэнсіфікатары маральна-эстэтычнага жыцця).*

Прыроднае ўздзеянне. Сучасная сусветная тэндэнцыя – цікавасць як да індывідуальнасці чалавека, так і да асаблівасцей нацыі [6]. У той жа час індывідуальнасць нацыі вызначаецца такімі характарыстыкамі, як нацыянальная культура, традыцыі, звычаі і г.д. Народная педагогіка ўяўляе сабой адзін з гістарычных механізмаў, які грунтуецца на асаблівасцях этнасу і дазваляе не толькі фіксаваць пэўныя асаблівасці чалавечай суполкі, але і рэтрансляваць іх у будучыню. Выкарыстанне скарбаў народнай педагогікі дазваляе пераасэнсаваць і аднавіць багацце гістарычнай спадчыны, лепшых традыцый продкаў (у прыватнасці, традыцый эстэтычнага выхавання), уключыць іх у кантэкст сусветнай культуры. Менавіта таму мы закранем адну з галоўных умоў, што аказала найбольшы ўплыў на эстэтычнае выхаванне ў беларускай народнай педагогіцы: прыроднае ўздзеянне.

Прырода як аб'ект эстэтычных адносін выклікае эстэтычныя перажыванні, найбольш зразумелыя і блізкія чалавеку. Аднак самі па сабе прыродныя з'явы ці рэчы не выступаюць прыгожымі ці непрыгожымі. Іх фізічныя характарыстыкі спрадвечна ўтрымліваюць магчымасць уплываць на асобу колерам, гукам, формай, але ўсіх натуральных уласцівасцей недастаткова дзеля таго, каб гаварыць аб іх эстэтычнай каштоўнасці. Неабходна, каб чалавек засвоіў іх матэрыяльна і духоўна. Мы згодны з меркаваннем філосафа А.А. Радугіна пра тое, што «толькі ўключэнне прыродных рэчаў і з'яў у грамадскую практыку здольна надаць ім уласна чалавечы змест, той асаблівы сэнс і пачуцці, якія і складаюць аснову эстэтычных адносін» [57, с. 138].

Прыродная прыгажосць адкрываецца чалавеку праз пераўтвараючае ўздзеянне як на прадметы, так і з'явы прыроды. Разуменне, асэнсаванне чалавекам эстэтычных праяў прыроды перарастае ў жаданне жыць па законах прыгажосці, ствараць яе і берагчы, а назіранні за ёй вучаць мэтанакіраванасці і гармоніі. Г.Н. Волкаў даводзіць, што «прырода аказвае камбінаванае ўздзеянне на пачуцці, свядомасць, паводзіны чалавека» [11, с. 129], таму забяспечвае гарманічнае фарміраванне асобы. На аснове аналізу фальклорных матэрыялаў, дэкаратыўна-прыкладнага мастацтва мы адзначаем, што развіццё беларусаў як нацыі суправаджаецца эстэтычнай адзнакай праяўленняў прыроды. Успрыняцце, перажыванне прыгажосці прыроды знітавана з ідэаламі і нормаў грамадства, што адлюстроўваюць уяўленні людзей аб гармоніі з'яў. Таму ўсё, што дапамагае прыродзе, разглядаецца як дабро, карысць, і наадварот.

Жыццё сялянства цесна звязана з прыродай, якая спецыфічна афарбоўвае звычаі, вераванні беларусаў. Так, этнакультурныя традыцыі фарміраваліся пад няспынным уздзеяннем прыроднага цыкла. Яшчэ нямецкі вучоны, падарожнік А. Гумбальдт звяртаў увагу на сувязь ландшафту з матэрыяльным і духоўным жыццём чалавека. Сёння філосаф В.Ф. Мартынаў разглядае прыродную гармонію неад'емнай часткай духоўнага жыцця чалавека [34]. З другога боку, У.М. Конан вядзе размову аб сакралізацыі жыццядзейных сіл прыроды ў міфалогіі і ранніх формах рэлігіі [23; 24]. Сапраўды, звычаі, абрады, працоўная дзейнасць беларусаў – усё прыстасавана да прыродна-кліматычных умоў, а гэта накладвае адбітак і на характар жыхароў.

Істотная рыса народнай эстэтыкі – адзінства чалавека з прыродай. Беларус не толькі не проціпастаўляе сябе прыродзе, але нават не выдзяляе сябе з яе, бо поўнасьцю залежыць ад яе. Гэтыя погляды замацаваны ў фальклорных тэкстах, вывучэнне якіх дазволіла філолагу В.А. Маславай сфармуляваць вывад, што чалавек адносіўся да прыроды па ўзоры стаўлення больш слабага да больш моцнага [35, с. 38]. Гэтым надавалася эстэтычная афарбоўка амаль усім прыродным з'явам. Ад бацькоў дзецям перадаваліся вобразныя назіранні, параўнанні, напоўненыя практычным і выхаваўчым сэнсам, эстэтычным пачуццём. Да асаблівасцей прыроднага асяроддзя адносяцца ўяўленні прашчураў пра знешні воблік і характар багоў і дэманічных істот. Рэальнасць і міф пераплецены ў неверагодны свет, які падпарадкаваны законам прыгажосці і маралі [38]. Даследчык беларускай міфалогіі У.А. Васілевіч звяртае ўвагу на шырокую распаўсюджанасць звышнатуральных гаспадароў прасторы. Ён дапамагае ўбачыць сувязь іх вобліку з мясцовасцю існавання, вызначыць эстэтычны сэнс выявы. Аўтар піша: «Багамі і дэманічнымі істотамі ў беларусаў некалі была напоўнена ўся навакольная прырода – ад зямельных нетраў да недасягальнага Космасу» [5, с. 4]. У залежнасці ад эстэтычнага ўспрыняцця прасторы можна знайсці розныя вонкавыя выявы іх апекуноў. Міфічныя вобразы народ ствараў паводле чалавечых якасцей, з адлюстраваннем добрага і благога з дапамогай самых яркіх фарбаў. Напрыклад, Вадзяніцы «паўстаюць у выглядзе маладых дзяўчат з доўгімі распушчанымі валасамі, адзетыя як да шлюб» [там жа, с. 78].

Беларус жадае зрабіць свой свет больш гарманічным, знайсці адухоўленасць у з'явах. Таму адбываецца персаніфікацыя асяроддзя і праяў прыроды. Чалавек узаемадзейнічае са звышнатуральнымі істотамі, якія амаль бесперапынна бяруць

удзел у яго справах, дапамагаюць, перашкаджаюць, караюць. Адзін з галоўных вобразаў – Пярун. Ён, «велічны, статны, высокага росту з чорнымі валасамі і доўгай залатой барадою. Седзячы на вогненнай калясніцы, ён раз’язджае па небе, узброены лукам і стрэламі. Яго грымотны лук – каменны молат, часам вясёлка» [там жа, с. 105]. Такім чынам, спалучэнне прыгожага і агіднага, жахлівага, смешнага, трагічнага, рамантычнага ў вобразах садзейнічае развіццю разнастайных эстэтычных пачуццяў у слухачоў.

Аналізуючы народны фальклор, В.А. Маслава робіць вывад, што «з міфаў выраслі казкі з іх фантастыкай» [35, с. 10]. В.Н. Сакольчык прыходзіць да сходнай высновы, што шмат народных казак з’яўляюцца пераказам, паэтычным перакладам старажытных абрадаў [50; 51]. Найбольш старажытнымі лічацца тыя казкі, у якіх паўстае міфалагічнае светаўспрыманне народа. Гэта чарадзейныя казкі, дзе ўдзельнічаюць і ачалавечваюцца прыродныя стыхіі, дзе квітнеюць вядзьмарства і цуд. Беларускі фалькларыст М.А. Янкоўскі [62] лічыць, што народ-мастак стварае вобразы ў адпаведнасці са сваёй эстэтыкай, сваімі мастацкімі ацэнкамі і ўяўленнямі. Імкненне да найвышэйшай прыгажосці адбілася ў шэрагу цудоўных казак. Абагаўленне прыроды, яе велічнасці гаворыць аб вялікай эстэтычнай значнасці, якой надзяляліся сонца, зямля, вада. Лічыцца і ўнушаецца, што, валодаючы звышнатуральнымі якасцямі, яны могуць абараняць чалавека ад захворванняў, няшчасцяў, уплываць на яго далейшы лёс.

Даследчыца этнічных традыцый у духоўнай культуры беларусаў І.В. Казакова адзначае, што, суадносна з эстэтыка-міфалагічным светапоглядам беларусаў, вадзі «пасля купання дзіцяці вылівалі пад тое дрэўца, якое саджалі бацькі нованароджанага ў гонар з’яўлення на свет. Пасля купання хлопчыка – пад дрэва, якое ў традыцыйнай народнай эстэтыцы лічылася сімвалам прыгажосці, доўгажыхарства (дуб, ясьень), а дзяўчынкі – пад яблыньку, вішню (каб, падобна да дрэўца, была прыгожай, мела шмат дзеткаў). Можна, ад гэтага пайшло ўяўленне «жывой вады», у процілегласць «мёртвай», якая забірае моц. Вадзі пасля абмывання нябожчыка «вылівалі там, дзе ніхто не ходзіць і не свеціць сонца, каб яна не нарабіла шкоды» [19, с. 72]. Вада ў беларусаў мела магічную моц, палягчала страты, супакойвала, жывіла, з яе пачыналася і ёю заканчвалася жыццё. У паэзіі народа, замовах, прыкметах функцыю гаючай вады выконвалі сляза або раса. Адсюль звароты да плачаў, да боскіх слёз, што гістарычна ўвязваецца са старажытнай магіяй і глыбокай павагай да вады.

Па народных уяўленнях, вада, зямля, паветра і агонь – асноўныя касмічныя стыхіі. Вада звязваецца з пачаткам стварэння Сусвету, дзе яна сімвалізуе Хаос. У вадзе жылі звышнатуральныя апекуны: Мокаш [5; 6] (даглядала калодзежы і наогул мокрыя месцы), жаночая пара Вялеса (мела дачыненне да рэк і крыніц). У свядомасці беларусаў вада – ачышчальны сродак, без якога немагчымы пераход чалавека з аднаго свету ў другі, немагчыма быць прынятым у кола грамады (хрышчэнне немаўляці). Ачышчальна-пераходную ролю адыгрывае вада і ў вясельнай абраднасці. Перад адпраўкай у храм бацька з вядром вады павінен быў абысці вясельны поезд, з вядром вады сустракалі маладых у вёсцы; дома іх вялі да калодзежа, дзе з аднаго вядра аблівалі ногі.

У народных абрадах вада выступае як сінонім здароўя: «Той, хто першы на Каляды прынясе вады, то будзе здравейшы за ўсіх цэлы год. Вада, прынесеная на Каляды з укінутай у яе срэбранай манетай, мела незвычайныя ачышчальныя і гаючыя ўласцівасці, асабліва для чысціні твару», для прыгажосці. Аднак трэба было «пільнавацца, каб пры ўмыванні на дол не ўпала ні кроплі, інакш увесь год будуць весціся блохі» [6, с. 58]. Вада садзейнічала сацыяльна-эстэтычным зменам чалавека.

Назіранні за навакольным асяроддзем, за надвор’ем прыводзяць да ўзнiкнення прыкмет, прасякнутых пачуццём эстэтычнага: «Ранішняя раса – і добрая сляза: ёй

лес умываецца, з ночкай развітаецца», «Мужыку лета – што святому рай». У прыгажосці прыкмет адчуваецца замілаванне прыродай, разуменне таго, што чалавек – яе дзіця, а яна – матухна, якая навучае, дае парады, якія трэба пабачыць, пачуць, зразумець: «Не сей пшаніцу раней дубовага ліста, таму што ў маі браты-халады жывуць» [17, с. 22]. Менавіта прыгажосць, па народным уяўленні, стварае магію добра, што спрыяе жыццю.

На тэрыторыі Беларусі шырока распаўсюджаны замовы, пабудаваныя на ўсхваленні прыгожага, на паэтычных закліках да прыроды, да яе праяў з мэтай схіліць на свой бок, папрасіць дапамогі. Даследчыкі сыходзяцца ў тым, што замовы – помнікі эстэтычна-эмацыянальнай мастацкай мовы беларуса, – іх нараджэнне звязаны з верай у неабходнасць з дапамогай слова, магічнага дзеяння ператварыць жаданне ў рэальнасць, прасякнуты глыбокім пачуццём павагі і ўвасаблення прыроды. Паказальна, згодна з У.А. Лобачам, што «ў другой палове XX ст. у беларускай вёсцы ўсе асноўныя віды замоў працягвалі бытаваць, не страціўшы свайго функцыянальнага прызначэння» [6, с. 180]. Лекавыя асаблівасці тэксту павінны праяўляцца ў найбольш рамантычныя гадзіны сутак – на ранішняй і вячэрняй зары. Звычайная справа для беларуса – уставаць на світанні і глядзець на ўсход, каб даведацца, які чакае яго дзень. Такім чынам, кожная раніца пачыналася з вітання з зарой, і кожны дзень чалавек з ёй развітваўся. «Зара-зараніца, ясна-царыца», «божжа памачніца», «красная дзявіца» – з дапамогай эпітэтаў ствараецца вобраз памочніцы Бога, што здатная прыслухоўвацца да просьбаў людзей. Па сваім эмацыянальна-эстэтычным настроі замовы нагадваюць вершы ў прозе.

Аб духоўнай сувязі працаўніка са светам прыроды, аб ушанаванні яе жывых і нежывых прадметаў і з'яў сведчыць старажытная каляндарна-абрадавая песня. У ёй прасочваюцца змены ў працы селяніна адпаведна з сезонамі года. Г.Н. Волкаў указвае: «Песні садзейнічаюць эстэтычнаму, маральнаму выхаванню і непасрэдна (дзеяннем, справай, прадстаўленнем магчымасці практыкавацца), і апасродкавана (праз задачы і значэнне той ці іншай галіны выхавання ў агульным працэсе развіцця і фарміравання асобы» [11, с. 105]. Пра што б ні спяваў беларус, на яго нязменна ўплывае прыгожае ў прыродзе – выток эстэтычнай асалоды чалавека. З яе вынікаюць паэтычныя параўнанні, метафары, гэта ўзор для творчых праяў чалавека.

Пад уплывам прыроднага наваколля ў беларускім дойлідстве склаўся своеасаблівы эстэтыка-прагматычны падыход. Так, выбар месца для жылля асацыятыўна звязваецца з вобразамі дабрабыту і шчасця, таму перавага аддаецца раней абжытым мясцінам ці тым, дзе любіць адпачываць рагатая жывёла, жывыя істоты – сімвалы хатняга дабрабыту. Селяніну-беларусу важныя не толькі ўрадлівасць глебы, экалагічны стан, але і эстэтычны аспект у пошуках месца для хаты, матэрыялаў для яе пабудовы. Дрэвы для хаты выбіраюцца з ліку тых, з якіх ніколі не дабывалі смалужывіцу, не выкарыстоўваюцца сухастой ці зваленыя бурай дрэвы. Існуе патрабаванне секчы лес на зыходзе зімы – у пачатку вясны, што сімвалічна звязваецца з абуджэннем жыцця. Такім чынам, смерць і хвароба, зло вобразна сімвалізуюцца з непрыгожым, процістаўляюцца жывому і гарманічнаму [5; 6; 53].

У гэтых традыцыях увасобіліся адносіны чалавека да сваёй зямлі і да сябе як неад'емнай часткі прыроды. Прырода і яе з'явы паспрыялі ўзнікненню пачуцця прыгожага, высокай унутранай культуры, эстэтычнага густу беларуса. З уласцівага продкам пачуцця адзінства з прыродай узнікае найвышэйшая прыгажосць чалавечай душы, што замацавана ў традыцыйнай культуры народа, якая, у сваю чаргу, дапамагла сфарміраваць своеасаблівую нацыю з адметнай высокаразвітай матэрыяльнай і духоўнай культурай.

Выхаванне ў працы як умова эстэтычнага выхавання. Праца дала штуршок да развіцця чалавечай свядомасці і ўсіх чалавечых пачуццяў, у тым ліку і пачуцця

прыгожага. Каштоўнасці, на якіх будзеца мастацтва, былі створаны народнай працоўнай дзейнасцю. Менавіта яна ставілася народнай педагогікай вышэй за іншыя сферы дзейнасці, таму да яе фарміраваліся ўзвышаныя адносіны. Шэраг прыказак сведчыць аб тым, што здольнасць да працы лічылася галоўнай нормай ацэнкі чалавека.

Падмуркам народнага выхавання з’яўляецца выніковая праца, якая звязвае ўсе сродкі выхавання ў адзінае цэлае. Яна, як своеасаблівая гісторыя народа, знаходзіць увасабленне ў святах, абрадах, фальклоры. Выхаванне ў працы ёсць адна з галоўных умоў рэалізацыі эстэтычнага выхавання, бо жыццё – гэта ўпарадкаванне навакольнага свету з мэтай задавальнення патрэб. Працоўныя намаганні маюць на мэце пэўны вынік, які валодае ўтылітарна-практычнай і духоўнай значнасцю. Але гэта і эстэтычнае перажыванне, якое грунтуецца на эмацыянальнай ацэнцы якасці прадукта і майстэрства творцы. Неабходныя рэчы традыцыйна стваралі такія, каб яны ў найбольшай ступені адпавядалі свайму прызначэнню – формай, якасцю, мэтазгоднасцю.

Выхаванне ў працы дазволіла беларусу асэнсаваць каштоўнасці рытму, прапарцыянальнасці, суразмернасці прадуктаў і вытворчых дзеянняў. Эстэтычнае адчуванне формы ідзе з радаснага самаадчування, якое выклікае арганізаванасць працоўнага працэсу, што аблягчае працу, узнімае яе якасць і вытворчасць. Узнікненне падобнага пачуцця выклікае знешні выгляд рэчы, якая ствараецца чалавекам. Так, выраб рэчаў становіцца свабоднай, асэнсаванай працай, якая прыносіць эстэтычнае задавальненне і радасць. Прыгажосць і карысць сплятаюцца ў адзінае: кожны, хто жадае быць майстрам, павінен валодаць рамяством ва ўсёй яго паўнаце. Адсюль вытокі цікавасці да работы і прыгожага яе выканання – творчасці. Тут фармулюецца заповедзь народнай педагогікі – трэба любіць працу і людзей працы. Народ разумее, што чалавек працавітым выхоўваецца, і гэта якасць пераклікаецца з эстэтычным светаўспрыманнем. Аб ступені даросласці мяркуюць на падставе таго, што і як чалавек умее рабіць.

Паколькі галоўнай мерай духоўнасці і эстэтычнай каштоўнасці з’яўляецца праца, таму і эстэтычнае выхаванне ажыццяўляецца ў працэсе працы – умове фарміравання эстэтычных густаў, пачуццяў. Невыпадкова ў вуснай народнай творчасці прэвалюе працоўная тэматыка. Асноўныя погляды на працу: усе павінны працаваць, адносіны да працы павінны быць эстэтычнымі (уменне бачыць сэнс у справе, імкненне выконваць яе хутка, прыгожа, якасна, спрытна).

Унясенню эстэтычных элементаў ва ўмовы дзейнасці, праяўленню прыгажосці служылі народныя песні, непасрэдна звязаныя з працоўнымі працэсамі. У песнях прыгожае – мэта, а сама праца – сродак. Праз працу ўстанаўліваецца сувязь эстэтычнага з іншымі накірункамі выхавання. Песні, напоўненыя моцай эмацыянальнага ўздзеяння, абуджалі пачуцці, агучвалі ідэалы беларускага народа. Песенная традыцыя беларускага народа арганічна звязана са святамі. У.Ф. Мартынаў скіроўвае ўвагу на тое, што чалавек «святкаваў быццё» больш за палову часу ў годзе [34]. Святы прымяркоўваліся не толькі да вольных дзён, але і да выканання пэўных сельскагаспадарчых работ. Сувязь свята і працы тлумачылася імкненнем чалавека эстэтызаваць жыццё, зрабіць абавязкі больш жаданымі і прыябнымі. У народным свяце, як сведчаць этнаграфічныя, фалькларыстычныя матэрыялы, у адзіным коле абрады, песні, праца, танцы – разнастайныя сродкі і метады народнай педагогікі.

Так, штодзённыя клопаты беларуса даюць штуршок да стварэння эстэтычна завершаных і сэнсава значных твораў. Праца дапамагае не толькі ўспрымаць прыгожае, але і ствараць рэчаіснасць па яе законах. Гэта аказвае ўздзеянне на эстэтычнае выхаванне чалавека. Выхаванне ў працы дазваляе асабе рухацца наперад у пазнанні эстэтычнага, выступае крыніцай натхнення эстэтычна значнай творчасці.

Народная педагогіка заклікае не баяцца працы («Вочы старашацца, а рукі робяць»), актыўна ўдзельнічаць у ёй, спадзявацца на сваю працу, якую трэба выконваць ў пару, якасна, творча, з натхненнем («Дай мазі ў кола, а працы – песні вясёлай»). Сцвярджаецца, што працоўнае выхаванне – умова фарміравання эстэтычных густаў, пачуццяў. «Усё жывое трудзіцца» – асноўны погляд сялян на працу. Даследчык беларускага жыцця А.Я. Багдановіч на мяжы XIX–XX стагоддзяў адзначаў, што «бацькі імкнуліся да таго, каб выхаваць у дзецях любоў да працы на роднай зямлі, сярод роднай прыроды, таму суадносныя матывы пранізвалі звычаі і святы беларускага народа, якія аздаблялі яго быт і працу» [10, с. 24].

З даўніх часоў самая жаданая для беларусаў – свабодная, асэнсаваная, сумленная праца, якая дае і дабрабыт, і радасць, і эстэтычнае задавальненне. Найважнейшы аспект успрыняцця працаўніком прыгажосці ствараемай рэчы – «уяўленні аб мэтанакіраванасці і гармоніі працы поруч з працэсам вытворчасці прадукту» [40, с. 24–25].

Народам набыта і замацавана ўяўленне аб тым, што самі адносіны да працы павінны быць эстэтычнымі. Гэта азначае ўменне бачыць сэнс у справе, імкненне выканаць яе хутка, прыгожа, якасна, ухваляюцца спрытныя, эстэтычныя працоўныя рухі: «Хто працуе, той святкуе». Чалавечая вартасць вымяраецца працаздольнасцю, якасцю працы. Жыць у разуменні беларуса – значыць працаваць, бо ў працы спасцігаецца сутнасць чалавека, радасць яго жыцця, надаецца духоўная сіла: «Чалавек жыве век, а добрае дзела – два». Эстэтыка, унесена ў працоўны працэс, аблягчае лёс селяніна, майстра, робіць яго жыццё напоўненым. У той жа час у адносінах да лянiвага чалавека прысутнічаюць рэзкія суджэнні: «Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш».

Унясенню эстэтычных элементаў ва ўмовы дзейнасці, праяўленню прыгажосці служылі народныя песні, непасрэдна звязаныя з працоўнымі працэсамі. Яны поўнілі дні беларуса святлом духоўнасці, дадавалі радасці ў нялёгкае жыццё, прыхарошвалі доўгую, манатонную працу, пацяшалі, здымалі стомленасць. Рэалізацыя першаснага, утылітарнага прызначэння звязана з эстэтычным уздзеяннем песні: чым больш дасканалы твор, тым больш паспяхова ён аблягчае працу, здымае стому і г.д. І наадварот, слабы твор не можа выконваць сваю ўтылітарную функцыю.

Аналізуючы педагогічную каштоўнасць народнай песні, Г.Н. Волкаў заўважае, што яе прыгожаму выкананню пачыналі вучыць літаральна з калыскі, бо матчына песня заўжды была прасякнута пачуццямі (любові, спагады, пяшчоты, добра) [11]. Гэта развівала музычны слых, густ, і дзіця ўступала ў плынь грамадскага жыцця з пэўным поглядам на правілы спеваў. Сапраўды, без песні не адбывалася ні адна падзея народнага жыцця. Музычны твор найлепшым чынам перадаваў этычную і эстэтычную сутнасць беларусаў. Змест народных песень паказвае значнасць эстэтыка-маральных якасцей, якія ўтрымліваюць эстэтычны ідэал, гэта адзін з самых эфектыўных сродкаў фарміравання любові да прыгожага.

Ілюзорны малюнак песень псіхалагічна выклікае імкненне да лепшага. Беларускі народ суправаджае спевамі як урачыстыя выпадкі жыцця, так і справы, веселосць або смутак. Песні напаўняюць жыццё святлом духоўнасці, дадаюць радасці ў нялёгкім жыцці. Мы пагаджаемся з Н.С. Гілевічам, што «ў песнях прыгожае – мэта, а сама праца – сродак. Праз працу ўстанаўліваецца сувязь эстэтычнага з маральным, разумовым і фізічным выхаваннем» [12, с. 104]. Песня па законах эстэтыкі агучвае вызначальныя рысы народнага характару: працавітасць, сумленнасць, непрыняцце сацыяльнага прыгнёту, талерантнасць, зычлівасць. У песні замацаваны тэа ідэалы, дзякуючы якім народ забяспечыў існаванне ў прасторы і часе [31]. У беларускіх песнях раскрываецца ў яркіх вобразах гісторыя жыцця, працы чалавека, яны напоўнены сілай эмацыянальнага ўздзеяння, абуджаюць пачуцці. Менавіта жывое слова разам з мелодыяй раскрывае характэрна і

багацце народнай душы, яе эстэтычныя памкненні. Нездарма А.Я. Багдановіч падкрэсліў, што беларускія песні – агульнапрызнанае люстэрка народнай душы [10].

Песенная традыцыя беларускага народа арганічна звязана са святамі. Філософ У.Ф. Мартынаў скіроўвае ўвагу на тое, што чалавек «святкаваў быццё» больш за 50% часу ў годзе [34, с. 154]. Песні суправаджалі чалавека ўсё жыццё, былі з ім у будні і святы. Фалькларысты адзначаюць, што ў беларусаў святы прымяркоўваюцца не толькі да вольных дзён, але і да выканання пэўных сельскагаспадарчых работ. Непасрэдная сувязь свята і працы тлумачыцца імкненнем чалавека ўпрыгожыць жыццё, зрабіць паўсядзённыя абавязкі жаданымі і прывабнымі, абудзіць цікавасць да іх.

Такім чынам, штодзённыя клопаты беларуса даюць штуршок да стварэння эстэтычна завершаных і сэнсава значных твораў. Праца дапамагае не толькі ўспрымаць прыгожае, але і ствараць рэчаіснасць па яе законах. Гэта аказвае ўздзеянне на эстэтычнае выхаванне чалавека. Выхаванне ў працы дазваляе асобе рухацца наперад у пазнанні эстэтычнага, выступае крыніцай натхнення эстэтычна значнай творчасці.

Веданне асаблівасцей народнага выхавання ў працы як умове эстэтычнага выхавання дапамагае актыўна задзейнічаць патэнцыял народнай педагогікі ў сучасным выхаваўчым працэсе.

Выхаваўчы патэнцыял народнай творчасці. Беларуская народная творчасць адлюстроўвае духоўны вопыт і эстэтычны густ, ідэалы народнай эстэтыкі. Яна яднае індывідуальную творчасць і калектыўную мастацкую свядомасць. У.М. Конан разглядае традыцыйную народную культуру як першасную форму эстэтычнага засваення і мастацкага выяўлення быцця культуры. У прыватнасці, ён піша: «Архаічныя тыпы культуры (міфа-паэтычная творчасць) характарызуюцца аксіялагічным сінкрэтызмам – адзінствам практычна-жыццёвых (утылітарных), этычных, рэлігійных і эстэтычных каштоўнасцей – карыснага, прыгожага, добрага і святога» [24, с. 61].

Такім чынам, народная культура, народжаная творчасцю простага чалавека, нясе духоўны пачатак, сцвярджае гуманізм, свабоду, сацыяльную самастойнасць асобы, адлюстроўвае жыццё ва ўсёй яго глыбіні і паўнаце. Традыцыйная народная творчасць ярка, поўна і своеасабліва выяўляе этнічныя асаблівасці народа, яго эстэтычныя густы і светасузіранне.

Даследчыкі К.П. Кабашнікаў, А.І. Гурскі, М.А. Янкоўскі прыйшлі да высновы, што вядучая грамадская функцыя народнага мастацтва – выхаваўчая. Мастацтва разглядае жыццё з улікам эстэтычнай характарыстыкі, садзейнічае фарміраванню асобы, яе маральных асноў, адносінаў да жыцця, развівае эстэтычныя пачуцці, творчыя здольнасці.

Народнае мастацтва цесна звязана з мовай, якая «выступае галоўным інструментам перадачы і захавання змястоўных канцэптаў духоўнай культуры, эстэтычным інтэгратарам этнічных уласцівасцей, якасцей, уласцівых данаму этнасацыяльнаму арганізму» [45, с. 168].

Яшчэ К.Д. Ушынскі абгрунтаваў канцэпцыю роднай мовы як крыніцы і сродку ўсебаковага развіцця чалавека, яго духоўнасці. Паводле тэорыі В. Гумбальта, мова – гэта бесперапынны працэс духоўнай творчасці, які акрэслівае ўсе духоўныя адносіны чалавека да свету. У ёй гарманічна спалучаецца эстэтычны змест думак і мар народа, замацоўваецца разуменне прыгажосці рэчаіснасці.

Вядомы даследчык беларускай мовы Я.Ф. Карскі на мяжы XIX–XX стагоддзяў звяртаў увагу на яе мелодыку і плаўнасць, яе эстэтычную вартасць. Можна сцвярджаць, што матчына мова з’яўляецца моцным сродкам эстэтычнага выхавання. Аб гэтым сведчыць выказаная філолагам-славістам А.А. Патабнёй ідэя аб першаснасці мовы перад творчасцю, тоеснасцю мастацтва і слова. На падставе думкі, што ўся мова і кожнае асобнае слова адпавядаюць мастацтву, абгрунтавана

канцэпцыя абумоўленасці мовай развіцця мастацтва. І сёння навукоўцы сцвярджаюць: «Народнае мастацтва як мінулага, так і сучаснага вызначаюць традыцыйнасць і калектыўнасць творчасці» [46, с. 26]. Мова арганізуе і развівае духоўную творчасць, акрэслівае адносіны асобы да свету, гарманічна спалучае эстэтыку думак і памкненняў людзей, адлюстроўвае і асэнсоўвае гармонію жыцця і наваколля. Мова – своеасаблівы паказчык духоўнага развіцця народа, бо яна – выток вусна-паэтычнай творчасці беларусаў, дзе замацаваны маральна-этычны і эстэтычны ідэалы народа.

Аналіз твораў вуснай народнай творчасці дае падставы сцвярджаць, што ідэал прыгажосці арганічна пераплецены з маральнасцю. Прыгажосць супадае з добром, таму можна меркаваць аб маральнай функцыі эстэтычнага ідэалу ў беларускай народнай педагогіцы. У.М. Конан выводзіць вітаісцкую сутнасць народнай эстэтыкі, у якой «універсальнае дабро – усё, што нараджала і захоўвала жыццё на Зямлі. А злом аказаліся процілеглыя жыццю з’явы і падзеі» [24, с. 61]. Нагадаем даследаванне А.І. Шорава [56], які разглядаў адзінства эстэтычнага і этычнага аспектаў выхавання, што адлюстраваны ў вуснай народнай творчасці адыгаў. Іх перакананне, што ветлівасць, такт дапамагаюць разуменню людзей, паляпшэнню агульнага жыцця, сугучнае поглядам беларусаў на ўзаемаадносіны з іншымі людзьмі. Мы падзяляем меркаванне Л.С. Аляксеевай, што «дзякуючы прыгажосці людзі інтуітыўна цягнуцца да добра яшчэ да таго, як ідэя добра будзе асэнсавана ўспрынята іх маральнай свядомасцю» [1, с. 43]. Прыгажосць паводзін як частка маральнай і грамадскай дзейнасці заўсёды разглядалася беларусамі як спосаб самаўдасканалвання чалавека, павелічэння багацця яго духоўнага свету, культурных запатрабаванняў.

Акрамя фальклорных твораў, уплыў на выхаванне асобы робіць эстэтычна арганізаваная рэчаіснасць: дэкаратыўна-прыкладное мастацтва, матэрыяльная культура. Беларуская вёска падае прыклад гармоніі асобы і прыроды, прыстасавання чалавека да ўмоў асяроддзя. У гэтым бачыцца паяднанасць эстэтычнага і ўтылітарнага. Вяршыняй народнага дойлідства з’яўляецца будаўніцтва жылля для сялян у адзінстве будаўнічага матэрыялу (дрэва) і канструкцыі. С.А. Ясенін [18], І.І. Крук [27] ацэньваюць хату як выпрацаваны продкамі філасофскі і эстэтычны сімвал паняццяў і адносін да свету. Чырвоны кут – нібыта зара, столь – нябесны звод, матыца – Млечны шлях [18]. Сапраўды, найбольш шануюнае, прыгожае месца ў хаце – покуць з абразамі, пакрытымі ўзорнымі ручнікамі... Яно атаясамліваецца з усходам і поўднем, а па дыяганалі ад чырвонага кута, у супрацьлеглым баку заўсёды размешчана белая печ. Яе месца сімвалізуе захад і поўнач. І сама печ цалкам паўтарала міфа-паэтычную мадэль свету, «яе структурныя гарызонты адпавядалі плыні часу: падпечак (як і пограб) – мінулае, загнет, вусце, і засланка – дзень сённяшні, комін, перакрываны юшкай (душой), суадносіўся з будучыняй [6, с. 379].

Важныя часткі народнага мастацтва – танец, музыка, песні, гульні, святочнае адзенне і г.д. – яднаюцца ў народных святах, звычаях, абрадах, што выступаюць скарбонкай эстэтычных здабыткаў беларусаў. Народныя святы як адзін з відаў творчасці народа, што садзейнічае фарміраванню выхаваўчай дамінанты, патрабуюць асаблівай увагі. Кожны чалавек імкнецца выканаць сваю ролю на вачах аднавяскоўцаў як мага лепш, больш эстэтычна.

Мастацтва стварае культ гармоніі, развівае здольнасці чалавека да эмпатыі, саманазірання і самавыхавання, дапамагае нараджэнню эстэтычных пачуццяў. Можна гаварыць аб імкненні беларуса набыць праз рэчы, грамадскія адносіны максімальныя ўражанні і пачуцці. Што дасягалася пры іх ускладненні, з аднаго боку, і спрашчэнні, з другога. Арнамент, узоры, рытуальныя дзеянні пашыраюць рэчаіснасць, выклікаюць станоўчыя эмацыянальныя ўражанні, узрушэнні. У той жа час з мэтай атрымаць

разнастайныя ўражанні існавала тэндэнцыя да спрашчэння, стылізацыі, падпарадкавання [33]. Чалавек меў намер наблізіцца да «залатой сярэдзіны». Разуменне прыгажосці як парадку і дасканаласці азначае найвышэйшую ступень мэтазгоднасці арганізацыі, калі залішняе – пачварна, калі ўсе знешнія характарыстыкі формы служаць раскрыццю сэнсу, якасці і прызначэння прадмета [48]. Праз гэта ў жыццё ўваходзіў найвышэйшы план быцця, іншае адчуванне кожнай справы, думкі, пачуцця: матэрыяльнае і духоўнае стваралі непарыўнае адзінства. Усё ў жыцці набывала сэнс, адлюстроўваючы найвышэйшыя каштоўнасці, а таму «ўключалася ў адзіны сусветны парадак, адзінае кола жыцця» [1, с. 70].

Мы сцвярджаем, што творчы патэнцыял мастацтва беларусаў абуджае эстэтычныя думкі, пачуцці; фарміруе культ гармоніі; развівае эмпатычныя здольнасці чалавека; вучыць саманазіранню і самавыхаванню. Гэта садзейнічае выхаванню эстэтычна развітага чалавека на ідэалах народнай эстэтыкі.

Распаўсюджванне ў паўсядзённым жыцці беларуса трыяды: мары, народныя вераванні, успаміны (інтэнсіфікатары маральна-эстэтычнага жыцця). Народ становіцца народам дзякуючы сваім вераванням. Беларуская міфалогія захавала не толькі вобразы першапачатковых боскіх і дэманічных істот, але і правілы ўзаемадзеяння з імі, варыянты паводзін, каб дабіцца спагады, абароны ад звышнатуральнай сілы. Г.Н. Волкаў піша, што будынак чалавечай асобы ўяўляецца як бы пабудаваным на чатырох «гранітных слупах» – самым трывалым з падмуркаў: навука (веды), рэлігія (вера), мастацтва (прыгажосць), выхаванне (любоў). Беларуская народная педагогіка адводзіла кожнаму з іх пэўнае месца. З дапамогай традыцыйнага ўкладу, падыходаў да выхавання і жыцця ў асобе ўзмацняўся духоўны падмурак. Веды аб вядзенні гаспадаркі, чалавечых зносінах, Сусвеце; уяўленні пра рэальны і нябачны свет, яго пабудову; адносіны да бацькоў, дзетак – усё прасякнута прыгажосцю.

Беларус марыць аб асэнсаванай працы, якая нясе дабрабыт у сям'ю, аб здароўі, мірным жыцці. Адлюстраваны мары чалавека ў песнях, казках, паданнях, замовах – ва ўсіх жанрах вуснай народнай творчасці. Калектыўныя ўяўленні аб ідэальным жыцці пераўтвараюцца ў пэўныя абрадавыя дзеянні. Згодна з Э. Дзюркгеймам, гэтыя дзеянні падразумяваюць уздзеянне і рэагаванне з боку іншага і самі выступаюць вынікам такіх узаемадзеянняў.

Аднолькавыя словы, жэсты, якія адносяцца да адной рэчы, пераўтвараюць людзей у аднаго, у цэлае. Роля калектыўных дзеянняў заключаецца ў тым, што група асэнсоўвае, усведамляе сябе, сваю існасць. Калектыўныя дзеянні становяцца сімваламі – умоўнымі знакамі сэнсавага выражэння грамадскай свядомасці. Такая сімволіка перадаецца з пакалення ў пакаленне, незалежна ад асобных прадстаўнікоў супольнасці, суправаджае ўсе значныя падзеі грамадства. Свая сімволіка існуе і для духоўна-маральнага жыцця чалавека. У гэтай сувязі надзвычай важныя народныя абрады. Між імі асаблівае месца належыць рытуалам пераходу – нараджэння, вясельнага і пахавальнага. Кожны з іх сімвалізуе асаблівыя формы ўзаемадзеяння і адносін паміж людзьмі, дапамагае зняць псіхаэмацыйнае напружанне, дазваляе звярнуць увагу на эстэтычны аспект рэчаіснасці. У абрадавых дзеяннях прасочваецца сацыяльная матывацыя: прыняцце і захаванне індывідам яго статусу і асэнсаванне перамен, што непазбежныя з часам. Практыка абрадавых дзеянняў накіравана на рэгламентацыю працэсаў засваення культурных роляў і норм паводзін на розных этапах жыцця. Чалавечыя ўчынкі, перажыванні, ідэалы з'яўляюцца каналамі сувязі мінулага і сучаснага – гістарычнай і паўсядзённай памяццю. Гэта сцвярджаў Э. Касірэр: «Мы не можам апісаць чалавечы ўспамін як просты зварот да падзеі, як слабы вобраз ці копію папярэдніх уражанняў. Гэта разам не проста паўтор, а хутчэй адраджэнне мінулага – яно ўключае творчы і канструктыўны працэсы» [20, с. 500].

Прыгажосць як месца сутыкнення двух сусветаў ёсць увядзенне быцця ў маральны аспект праз яго адухаўленне, працяг пачатай прыродай мастацкай справы ў святле будучай рэчаіснасці, інакш кажучы, пачуццёвае адлюстраванне ў матэрыяльным свеце ісціны і добра [39, с. 959]. З дапамогай мастацтва чалавек рабіў спробу паўплываць на долю: асабістую ці значных для яго людзей (што вяло да эстэтычнага асэнсавання рэчаіснасці). Гэтыя абрады прасочваюцца ва ўсім гадавым абрадавым цыкле. Аб гэтым сведчыць І.С. Сычова: «Толькі кананічна правільнае і па-мастацку дасканаласць выканання абраду магло забяспечыць дабрабыт, што садзейнічала практычна-дзеяснаму характару эстэтычнага выхавання, павышала значнасць навыкаў у галіне народнага мастацтва» [52, с. 69].

Шэраг вераванняў, характэрных для беларускай народнай традыцыі, ірацыянальна дэтэрмінуе, пашырае, падвойвае свет, бо вядзе да пошуку больш спрыяльнага на падставе кананічна добрага і прыгожага, пабудаванага на эстэтычным перажыванні маральных учынкаў. Напрыклад, нельга было адмовіць цяжарнай жанчыне ў яе просьбе, бо інакш той, хто адмовіў, панясе матэрыяльныя страты – мышы (моль) пагрызуць што-небудзь [6]. Існавалі патрабаванні і да цяжарнай жанчыны, да бацькоў немаўлятак і г.д.

У беларусаў лічылася не толькі непрыгожым, але і надзвычай небяспечным класці на сталае хлеб скарынкаю ўніз, бо гэта дэманструе нешаноўныя адносіны да хлеба і лічыцца нават пажаданнем смерці бацькам. Жыццё і смерць падзяляюць прастору на «гэты» і «той» свет, кожны з якіх мае свае правілы існавання. Спецыфічнае патрабаванне да блізкіх паміраючага падчас агоніі – аддаліцца ад пасцелі, спыніць размовы, плач, рух, каб не збіць з апошняга шляху і не падоўжыць ягоных пакутаў, цяжэйшых за ўсё перажыванні [6, с. 473]. Свае асаблівасці паводзін назіраліся і падчас нараджэння дзіцяці – ад выбару «вылучаных месцаў» да рытуалаў «пераводу» немаўляці ў гэты свет.

Падваенне свету патрабуе наяўнасці спосабу ўплыву на яго абедзве часткі. Беларусы іх аб'ядноўваюць праз успаміны, уводзяць у кола сучаснасці тых, хто ўжо сышоў у нябыт. Гэтая галіна духоўнага жыцця прасочваецца ў рытуальных дзеяннях, у абрадах памінання продкаў на так званыя Дзяды, якія адзначаюцца некалькі разоў на год (масленічныя, траецкія, змітраўскія).

Успаміны як асэнсаваны расповед пра мінулае, пра традыцыі сям'і, роду, станоўчыя прыклады жыцця найбліжэйшай суполкі напаўнялі і штодзённае жыццё. Яны фарміравалі сістэму народных прыкмет аграрнага календара, замацавалі традыцыі пашаны старэйшых. Усё гэта служыла асновай інтэнсіфікацыі маральна-эстэтычнага ўспрыняцця свету («У Сямёнаў дзень да абеду ары, а пасля абеду аратага з поля гані», існавала прыкмета «Калі на Апанаса бывае мяцеліца – чакаецца працяглая вясна і прыйдзеца нават «пунькі падмясці»), замацоўвала традыцыі пашаны старэйшых («Бацькоў любі, старых паважай» [7]).

Такім чынам, штодзённае жыццё поўніцца эмацыянальнасцю, эстэтычнасць і маральнасць учынкаў спрыяюць добраму самаадчуванню і наадварот. Немагчыма закрануць усю глыбіню народнай творчасці, але мы схільны сцвярджаць, што творчы патэнцыял мастацтва беларускага народа абуджае эстэтычныя думкі і пачуцці, стварае культ гармоніі, развівае эмпатычныя здольнасці чалавека, вучыць саманазіранню і самавыхаванню. Гэта садзейнічае выхаванню эстэтычна развітага чалавека на ідэалах народнай эстэтыкі.

Такім чынам, галоўныя ўмовы рэалізацыі эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы: прыроднае ўздзеянне; выхаванне ў працы; выкарыстанне творчага патэнцыялу народнага мастацтва; мары, забабоны, успаміны – найбольш эфектыўныя сродкі інтэнсіфікацыі маральна-эстэтычнага жыцця – дазваляюць вырашаць шмат выхаваўчых задач: ад абуджэння эстэтычных пачуццяў,

фарміравання эстэтычнай свядомасці да патрэбы змяняць рэчаіснасць па законах прыгажосці. Эстэтычныя пачуцці дапамагаюць інтэграваць народ у адзінае, пабудаваць жыццё па законах прыгажосці, творчасці і гармоніі.

Мы сцвярджаем, што патэнцыял беларускай педагогікі абуджае эстэтычныя думкі і пачуцці, фарміруе культ гармоніі, развівае эмпатычныя здольнасці чалавека, вучыць саманазіранню. Гэта дае магчымасці садзейнічаць выхаванню эстэтычна развітага чалавека на ідэалах народнай эстэтыкі, праз актыўнае ўвядзенне пазітыўных традыцый беларускай народнай педагогікі ў сучасны выхаваўчы працэс шляхам прадстаўлення асноўных умоў эстэтычнага выхавання ў народзе.

1.2.3. Змест традыцый эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы

Педагогі мінулага і сучаснасці адзначалі важнасць выхавання чалавека з мэтай захавання сувязі паміж старэйшым пакаленнем і яго нашчадкамі. Працэс выхавання абагульняе некалькі важных накірункаў, сярод якіх – маральнае, разумовае, працоўнае, эстэтычнае і іншыя, што маюць асаблівасці рэалізацыі ў афіцыйнай і народнай педагогіцы.

Любая культура грамадства мае зварот да чалавека, разглядае яго як пэўны культурны сэнс. У азначаным працэсе магчыма выдзеліць два аспекты. Па-першае, інтравертны, ці пабудовы чалавека як храма, як найвышэйшай каштоўнасці яго ўнутранага свету, пачуццяў, унутранай дасканаласці. Другі аспект культуралагічна вызначаюць як экстравертны, дзе галоўная ўвага звяртаецца ўжо на пабудову свету як чалавечага храма, адухоўленне навакольнасці, развіццё і ўдасканаленне культуры.

К.Г. Юнг, выбудоўваючы канцэпцыю псіхалагічных падстаў культуры, абгрунтоўвае псіхалагічныя тыпы мыслення: экстравертны і інтравертны, рацыянальны і ірацыянальны, разумовы і інтуітыўны [60]. Такім чынам ён апісвае два тыпу ўспрымання свету. Адзін тып мыслення характарызуецца зваротам да знешняга свету, другі накіраваны ўнутр свядомасці, прызначаны на прыстасаванне да калектыўнага несвядомага. Экстраверсія і інтраверсія – характарыстыкі індывідуальна-псіхалагічных адрозненняў чалавека, найбольш выразныя бакі якой суадносяцца датычна скіраванасці асобы на свет знешніх аб'ектаў альбо на з'явы яго асабістага суб'ектыўнага свету [49].

Усялякі народ валодае сваімі асаблівымі характарыстыкамі, якія і ствараюць яго менталітэт. Спецыфіка псіхалагічнага жыцця людзей вызначаецца сацыяльнымі абставінамі, пэўным гістарычным перыядам, залежыць ад мэтанакіраванасці выхавання, традыцый і звычаяў грамадства. Такім чынам, менталітэт звязаны са з'явамі народнай культуры, у прыватнасці, з народнай педагогікай, якая фарміруе традыцыйныя погляды, спосабы дзеяння, стан і лад чалавечага жыцця. У сваю чаргу, эстэтычнае выхаванне – элемент культуры, бо кожны народ мае свае асаблівасці эстэтычнага ідэалу, традыцый, каштоўнасцей. **Характарыстыкай эстэтычных адносін чалавека да свету з'яўляюцца шматаспектнасць і цэласнасць, бо яны ахопліваюць матэрыяльную і духоўную сферы чалавечай дзейнасці.**

Сам тэрмін «эстэтыка» паходзіць ад «aisthetikos» – адчувае, які адносіцца да пачуццёвага ўспрымання. Сёння эстэтыка з'яўляецца філасофскай навукай, што вывучае сферу двух узаемазвязаных колаў з'яў: сферу эстэтычнага як спецыфічнай праявы каштоўнасцей адносін чалавека да свету і сферу мастацкай дзейнасці людзей [2]. Эстэтычнае выхаванне ўяўляе сабой «мэтанакіраваны працэс фарміравання ў чалавека эстэтычных адносін да рэчаіснасці» [2, с. 256]. Эстэтычнае выхаванне звязана з успрыманням і разуменнем прыгожага ў рэчаіснасці, асалодай

ад яго, эстэтычнай творчасці чалавека. Яно дазваляе захаваць і памножыць здабыткі матэрыяльнай і духоўнай культуры.

Мы разумеем эстэтычнае выхаванне як мэтанакіраваны працэс выхавання ў асобе жадання, здольнасці ўспрыняцця і разумення прыгожага ў жыцці, створанага пад уплывам грамадскіх каштоўнасных ідэалаў; прывіццё на гэтай глебе эстэтычных густаў, эмацыянальных адносін да акаляючага свету і сацыяльнага жыцця праз авалоданне культурай і сацыяльнае ўзаемадзеянне. Эстэтычнае выхаванне ў беларускай народнай педагогіцы мае мэтанакіраваны характар, які склаўся пад уплывам назапашаных сацыяльна-культурных каштоўнасцей і звязанага з імі эстэтычнага ідэалу; ажыццяўляецца праз сістэму выхаваўчых уздзеянняў і ўплываў. Істотна, што мэта эстэтычнага выхавання адлюстроўвае абагульнены калектыўны вопыт выхавання, аднак у межах агульнага накірунку кожная сям'я ўносіла карэктывы на падставе ўзроўню эстэтычнай выхаванасці, асабістых уяўленняў аб выхаванні і памкненняў у жыцці. Мэта эстэтычнага выхавання, на наш погляд, існавала як імкненне да дасягнення агульнага эстэтычнага ідэалу.

Маецца на ўвазе акцэнт на знешні свет і ўнутраны свет асобы. Бо духоўнае абапіраецца на матэрыяльнае, асабістае звязана з безасабовым. Гэтым безасабовым чалавек звязаны з светам аб'ектыўна-безумоўнымі рэакцыямі, якімі ён адклікаецца на знешнія сігналы (колер, гук і г.д.), што становіцца адпраўной кропкай для разгортвання наступнай культурна абумоўленай эстэтычнай рэакцыі. Фактычна мы звяртаемся да юнгаўскай канцэпцыі псіхалагічных падстаў культуры з двума тыпамі мыслення, успрымання свету. Адзін тып мыслення характарызуецца зваротам на знешні свет, другі накіраваны ўнутр свядомасці, прызначаны на прыстасаванне да калектыўнага несвядомага. Інтравертнае мысленне незаменнае для сапраўднай творчасці, экстравертнае – для змянення свету. Прынцыпова, што ў межах асобы кожнаму чалавеку ўласцівыя абодва механізмы, яны злучаюцца і ўзаемадапаўняюцца. Інтравертаванасць і экстравертаванасць выражаюць натуральны жыццёвы рытм, які ўласцівы прадстаўнякам розных супольнасцей, аднак у масавым парадку існуе пэўная розніца іх праяў у межах масавых чалавечых згуртаванняў.

Творчы аналіз канцэпцыі К.Г. Юнга [60], разуменне народнай педагогікі як часткі культуры, вызначэнне эстэтычнага выхавання як працэсу, накіраванага як на унутраны (духоўны), так і знешні (сацыяльны ці матэрыяльны) свет, паспрыялі стварэнню асабістай класіфікацыі метадаў эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы. Асноўным крытэрыем класіфікацыі метадаў эстэтычнага выхавання з'яўляецца іх накіраванасць на ўнутраны свет асобы (*інтраверсія*) і накіраванасць ад асобы на знешні духоўны ці матэрыяльны свет (*экстраверсія*). Істотнай рысай метадаў эстэтычнага выхавання з'яўляецца спецыфіка іх прымянення ў розных сацыяльных падгрупах, характэрных для беларускага сялянскага асяродка канца XIX – пачатку XX стагоддзя (сям'і, мясцовай суполцы жыхароў, асяроддзі аднагодкаў). З дапамогай сістэмы метадаў адбываецца паступовае і паэтапнае разгортванне працэсу эстэтычнага выхавання ў часе, далучэнне асобы да багаццяў эстэтычнай культуры, якая, у сваю чаргу, прапануе змястоўна багатую дзейнасць пачуццяў, наяўнасць развітых формаў іх выражэння. Гэта дае якаснае пашырэнне уяўленняў аб рэчаіснасці, паколькі пашыраецца сама магчымасць і гатоўнасць успрымання свету ў яго шматвобраззі. Эстэтычная культура становіцца паказчыкам здольнасці ўзаемадзеяння паміж светам знешнім, ад якога адштурхваецца ўспрыманне, і светам унутраным, дзе разгортваецца яго перажыванне.

Першая група метадаў (інтравертавання) спрыяе далучэнню асобы да свету прыгажосці (фарміраванне і развіццё ўмення адчуваць, успрымаць, разумець, ацэньваць прыгожае, перажываць эстэтычныя/неэстэтычныя з'явы). Другая група

метадаў (экстравертаваныя) скіравана на фарміраванне ўменняў ствараць і захоўваць прыгажосць у паводзінах, зносінах, працы, творчасці, прыродзе.

Важнай рысай метадаў эстэтычнага выхавання з'яўляецца спецыфіка іх прымянення ў розных сацыяльных падгрупках. Па-першае, гэта галоўны сацыяльны інстытут, у межах якога праходзіла і праходзіць выхаванне дзіцяці. Другім важным кампанентам выхаваўчага працэсу ў беларускай народнай педагогіцы з'яўляецца мясцовая суполка (як сукупнасць жыхароў, што аб'яднаны формамі сумеснага жыцця і дзейнасці ў пэўных тэрытарыяльных межах). Трэцім – асяроддзе аднагодкаў, чые погляды, паводзіны, выхаванасць таксама ўплывалі на працэс выхавання, у нашым выпадку – эстэтычнага. І, нарэшце, чацвёрты кампанент, які прысутнічае пры выкананні любой дзейнасці, – сама асоба, яе рэагаванне на свае ўчынкі і на ўздзеянне з іншых бакоў. Прапануем наша бачанне прызначэння метадаў эстэтычнага выхавання ў жыцці беларусаў і іх рэалізацыю ў кантэксце сацыяльных груп вёскі.

Табліца – Суадноснасць групы выхавальнікаў і метадаў эстэтычнага выхавання

Метады эстэтычнага выхавання	Група выхавальнікаў			
	Сям'я	Мясцовая суполка жыхароў	Равеснікі	Асоба
Успрыняцце, разуменне прыгажосці (інтравертаваныя метады)	Перакананне, праца, прыклад і аўтарытэт, назіранне, гульня, парада, прывучанне, унушэнне, тлумачэнне, заахвочванне, запалохванне, ухваленне, вымова, зварот да эстэтычнага пачуцця, павага да старэйшых	Грамадская думка, заахвочванне, асуджэнне, ухваленне, прыклад і аўтарытэт, расповед і гутарка, узаемная павага	Праца, прыклад і аўтарытэт, назіранне, гульня, гутарка, практыкаванне, грамадская думка, запалохванне	Саманазіранне, самааналіз, самаўнушэнне, самаперакананне, гульня, сама-тлумачэнне, самазапалохванне, сама-вымова, пачуццё павагі да старэйшых
Стварэнне і захаванне прыгажосці (экстравертаваныя метады)	Практыкаванне, ухваленне, праца, вымова, прывучэнне	Іспыт, праца, грамадская думка, спаборніцтва, ухваленне, вымова	Праца, сумеснае баўленне часу, гульня, пастаноўка перспектывы, супарадкі	Практыкаванне, праца, самапланаванне, гульня

Да сродкаў эстэтычнага выхавання мы адносім гульню, працу, рамёствы, мову, народную творчасць, традыцыі, святы, звычаі, абрады, эстэтыку паводзін, быту, арганізацыю прасторавага асяроддзя пражывання, рэлігію, прыроду – галіны творчасці і жыццядзейнасці, пры дапамозе якіх ідзе эстэтычнае ўздзеянне на асобу.

Гульні, прасякнутыя эмацыянальным пачуццём, атмасферай святла і радасці, спрыяюць пачуццёваму знаёмству з рэчаіснасцю, найбольш пашыраныя ў дзіцячыя гады. Сродкам эстэтычнага выхавання, старажытным і ўсеагульным, з'яўляецца

праца, рамёствы. Асаблівасці гэтай дзейнасці з'яўляюцца найбольш уплывовымі і шматграннымі. Праз развіццё мыслення чалавека яны паспрыялі ўзнікненню *дэкаратыўна-прыкладнога* мастацтва, якое аздабляла жыццё, паказвала прыгажосць навакольнага асяроддзя, чалавечай душы і спраў.

З узнікненнем працы пачынаецца фарміраванне грамадства. Атрымлівае развіццё мова, з якой нараджаецца ўся разнастайнасць вуснай народнай творчасці, што напаўняе духоўнае жыццё чалавека, скарбонкі ведаў па ўсіх накірунках выхавання, у тым ліку і эстэтычнага.

Традыцыі, звычаі, святы, абрады як сінкрэтычныя формы засваення рэчаіснасці выступаюць сродкам эстэтычнага выхавання людзей. Народныя традыцыі забяспечвалі і зберагалі асаблівае псіхалагічнае асяроддзе, што спрыяе духоўнай сувязі пакаленняў, закладвалі асновы эстэтычнага выхавання. Да святаў найбольш старанна прыбіралі ў хаце, мыліся самі, надзявалі лепшае адзенне, упрыгожвалі быт. Менавіта працоўныя зразумелі і пачалі выкарыстоўваць выхаваўчую моц свята. *Арганізацыя прасторавага асяроддзя пражывання* павінна была адпавядаць уяўленню насельніцтва аб прыгажосці, мэтазгоднасці, гармоніі. У эстэтыцы быту імкнуліся выпрацаваць пачуццё рытму, гармоніі.

У якасці сродку эстэтычнага выхавання выступае *эстэтыка паводзін, быту*. Эстэтыку паводзін можна разумець як сістэму прыёмаў знешніх паводзін чалавека, яго характар, скіраванасць учынкаў. Кожны член вясковай суполкі павінен паводзіць сябе такім чынам, каб прыемна было і яму, і яго суседзям (было прынята вітацца не толькі са знаёмымі, але і з незнаёмымі людзьмі).

Важныя сродкі эстэтычнага выхавання – *рэлігія і прырода*. Праваслаўе давала прыклад таго, як трэба чалавеку жыць, пераадольваць цяжкасці. Але праяўленні прыроды ў большай ступені тлумачыліся паганскімі культамі.

Сродкі народнай педагогікі выкарыстоўваюцца ў працэсе рэалізацыі метадаў эстэтычнага выхавання. Адзначым, што за стагоддзі свайго існавання беларуская народная педагогіка назапасіла шмат разнастайных метадаў, з дапамогай якіх выходзілі новыя пакаленні. Розныя галіны выхаваўчай работы скарыстоўваюць уласныя метады; гэта ж датычыцца і праблемы эстэтычнага выхавання. Прапануем характарыстыку яго метадаў, сістэма ўжывання якіх пададзена намі ў табліцы.

Прыклад і аўтарытэт як метады народнай педагогікі звязаны з існаваннем асоб, што з'яўляліся арыенцірам у жыцці, стаўленні да працы і грамадства, паводзінах (рэальных людзі, героі народнай творчасці). Без асабістага прыкладу бацькоў, аўтарытэтных людзей выкарыстанне іншых метадаў амаль нічога не ўнесла б для эстэтычнага выхавання чалавека. Шмат у чым народная педагогіка беларусаў – сямейная педагогіка, сфера практычнай дзейнасці бацькоў па выхаванні дзяцей на аснове традыцый сям'і, з улікам рэгіянальных і культурных асаблівасцей. Ад сям'і, ад бацькі з маткай усё добрае і ўсё благое: «Якое карэнне, такое і насенне» [41]. У найбольшай ступені менавіта бацькі – прыклад і аўтарытэт, і таму адзін з асноўных пастулатаў педагогікі беларусаў – аб неабходнасці паважлівых адносін дзяцей да дарослых. Ад іх пераймаецца, як працаваць, святкаваць, паводзіць сябе з аднавяскоўцамі.

Метады *ўнушэння, пераканання*, спрыяючы эстэтычнаму выхаванню чалавека, асабліва прыдатныя ў маленстве, калі з дапамогай калыханак, пацешак, казак дарослыя ўздзейнічаюць на выхаванца: словы прымаюцца як ісціна. Азначаная ж функцыя выразна высвечваецца ў прыказках і прымаўках. Перакананні накіраваны да розуму. У адпаведнасці з традыцыйнымі народна-педагагічнымі поглядамі на эстэтычнае выхаванне яны ўслаўляюць прыгажосць чалавека-працаўніка, сумленнага, высокамаральнага і добрага. Асуджаючы неэстэтычныя рысы, выкрываецца іх сутнасць, паказваецца неабходнасць прыгожых учынкаў, паводзін, ладу жыцця.

Калі дзіця паводзіла сябе адпаведна з уяўленнямі народа аб прыгажосці працы адносін, дарослыя ўхвалялі, адабралі ўчынкі, выказвалі станоўчыя да іх адносіны, што выклікала добрыя эмоцыі, садзейнічала фарміраванню добразычлівасці, чуласці, жадання быць яшчэ лепшым. Бацькі ў якасці ўхвалення выкарыстоўвалі ўсмешку, удзячнасць, даручэнне больш складанай справы, падзяку, падарунак. Дарэчы, у традыцыях народнай педагогікі было даволі строгае выхаванне, таму выказаныя бацькамі станоўчыя заўвагі, падарункі былі вельмі дарагімі для дзіцяці, садзейнічалі ўздыву сіл, стымулявалі імкненне да супрацоўніцтва, развівалі жаданне прынесці карысць і радасць сямейнікам. Аднак, калі дзіця паводзіла сябе непрыгожа, не выконвала патрабаванняў, свавольнічала, выкарыстоўвалася пакаранні. Лічылася, што пакаранне – моцны сродак уздзеяння, таму найбольш пашыранымі яго формамі былі вусныя – заўвагі, пагроза. «Не біце вяроўкамі, навучайце гаворкамі» [3] – погляд народа на тое, што дзецям больш патрэбна не пакаранне, а правільная арганізацыя працы, вольнага часу, своечасовае фарміраванне навыкаў. Аднак бацькі могуць звярнуцца і да фізічнага пакарання, бо «не слухае ківа, паслухае кія» [41].

Паступова ўнушэнне замяняецца метадам *пераканання*, што можна разглядаць як свайго роду асвету, з дапамогай якой беларусы давалі дзецям веды аб каштоўнасцях, што спрыяла асэнсаванню і ўзбагачэнню асабістага эстэтычнага вопыту асобы, фарміраванню эстэтычнай самасвядомасці, раскрывала сутнасць эстэтычнага ідэалу, садзейнічала эстэтычнаму самаўдасканаленню. У казачных творах, напрыклад, найбольш прывабнымі рысамі надзелены станоўчыя героі, каб давесці думку аб непарыўнай еднасці дабрыні і прыгажосці. Для беларусаў прыгажосць чалавека – у працоўнай актыўнасці, што фарміруе традыцыю прадстаўлення фальклорнага героя як знешне прыгожага працавітага асілка. Адначасова казкі пераконваюць у перамозе дабра і прыгажосці і даказваюць неабходнасць глыбокай ацэнкі чалавека, патрабуюць адрозніваць яго ўнутраны свет ад знешняга выгляду, умець бачыць духоўную прыгажосць ці выроўніласць. Так, неэстэтычныя рысы ўласцівы тым, хто ўвасабляе злое і нядобрае, а станоўчы герой перажывае знешняе ператварэнне і мае эстэтычна значную ўзнагароду. Адначасова далучаецца метада *тлумачэння*, каб асоба лепш успрыняла запатрабаванні, у тым ліку і эстэтычныя. Найчасцей тлумачэнні аб'ядноўваліся з такім метадам, як *гутарка*.

Метады *прывучэння і практыкавання* выкарыстоўваюцца пры навучанні дзеянням, набываюць навыкаў, уменняў, пры выпрацоўцы звычак, замацаванні ведаў. Шмат народных правіл, звычаяў мае сэнс – упрыгожыць жыццё, даць маладым арыенцір: як рабіць лепш, каб было прыгожа. Напрыклад: «Як абіваюць лён, трэа пець песні, та праз усю работу зы льном будзе спявацца» [47, с. 91].

Сялянскае жыццё будавалася на падставе метаду ўзаемнай павагі. Народ выносіць меркаванне аб маральных, працоўных якасцях жыхароў, іх дасканаласці. Зразумела, што найлепшыя людзі мелі найбольшую пашану ў вёсцы, з імі раіліся, высока ацэньвалі іх думкі, яны былі прыкладам для жыхароў вёскі. Існаваў звычай называць у гонар такіх людзей нованароджанае дзіця.

Праца выступае адначасова як сродак і як метада эстэтычнага выхавання, дазваляе не толькі выходзіць, але і правяраць яго якасць. Асэнсаваная, карысная праца абуджае пачуццё прыгожага, і народ не ўяўляе жыцця без працы, прасякнутай эстэтычнымі перажываннямі. У народнай працоўнай творчасці праяўляюцца густ і духоўныя памкненні чалавека, што прайшлі праз прызму нацыянальных традыцый. У вырабах спалучаюцца ўтылітарная, эстэтычная і сімваліка-абрадавая функцыі, яны з'яўляюцца творамі самабытнага народнага мастацтва. Народ пераконвае, што ўшанаванню належыць чалавек, які не проста завіхаецца па гаспадарцы, а вядзе яе прыгожа, якасна («Не пытайся, ці галоўка гладка, а пытайся, ці падмецена хатка» [41]).

Эстэтызацыя акаляючага асяроддзя, што адбываецца ў працэсе працы, аказвае ўскосны ўплыў на выхаванне падрастаючага чалавека.

З дапамогай працы адбываюцца ўсе перамены ў жыцці: з'яўляюцца і ўпрыгожваюцца вырабы, арганізуецца дзейнасць. У працоўнай дзейнасці праяўляюцца эстэтычныя адносіны, гучаць *патрабаванні*: «Рабі так, каб сабак не дражніць і людзей не смяшыць». Нават самае невялікае даручэнне, працоўную аперацыю трэба выконваць прыгожа, старанна, творча. Каб гэта атрымалася, паказваюцца прыёмы працы, *тлумачыцца* і патрабуецца прыгожае выкананне; звычайна прыгаворвалі: рабі так, каб было прыгожа. Этнографы адзначаюць, што ў вяскоўцаў выпрацавана звычайка да выключна акуратнай, мернай пасадкі сельскагаспадарчых культур дзеля таго, каб узыходы радавалі вока.

У працоўнай дзейнасці выток шматлікіх народных *свят*, у якіх людзі спаборнічаюць у майстэрстве, розуме, спрыце. *Спаборніцтва* дапамагае эстэтычнаму выхаванню беларуса праз стымуляцыю жадання станю́ча вылучыцца, атрымаць ухваленне, быць лепшым. Спаборніцтвы і не трэба аб'яўляць, бо кожны ведае, што 25 лютага выстаўляецца на мароз пражы, а 2 красавіка выносяцца з хаты на вуліцу ільняныя палотны. Дзяўчаты хваляцца натканым палатном, прыгажосцю вышыўкі, якасцю адзення. Дарэчы, аб гэтым можна меркаваць як па святочнай вопратцы, так і па паўсядзённай, па пасагу. Хлопцы цэняцца за спрыт, майстэрства. У беларусаў па традыцыі моладзь вырабляе прыгожыя, неабходныя ў гаспадарцы рэчы, ад рукавіц да пярсцёнкаў, і падносіць іх у падарунак каханым, сябрам, сваякам, родным. Добрая пагалоска спрыяе шлюбу, паважлівым адносінам аднавяскоўцаў.

Вялікі ўплыў на развіццё чалавека аказвае метада *назірання*. Назіральны хутчэй засвойвае разнастайнасць свету, больш кемлівы. У выніку шматгадовых уважлівых назіранняў чалавека за станам прыроды з'явіліся прыкметы. Яны выліліся ў прыгожую форму трапных радкоў, што дапамагаюць выказаць сваё эстэтычнае пачуццё, апісаць з'явы рэчаіснасці: «Вясна красна, хоць і галодная». Малыя фальклорныя формы аздабляюць і эстэтызуюць плынь сацыяльных зносін.

Назіранні дапамагаюць запомніць паслядоўнасць дзеянняў, традыцыйныя формы правядзення святаў, даюць веды аб тым, каго грамадская думка ацэньвае высока і за што. Назіранні за працай лепшых майстроў падштурхоўваюць да стварэння эстэтычна значных рэчаў. Адсюль ідзе пачатак існавання традыцыйных беларускіх промыслаў: керамікі, ткацтва, традыцыйнага адзення. Майстры імкнуліся прытрымлівацца спецыфічных мясцовых рыс выканання, дасягаць дасканаласці ў сваіх вырабах: рабіць так, каб зручная рэч радавала вока і доўга служыла.

Назіранні за дзейнасцю дарослых з'яўляюцца крыніцай для шматлікіх дзіцячых забаў. У шэрагу гульняў дзеці паўтараюць працоўныя працэсы, адлюстроўваюць некаторыя абрады, падзеі, звычаі. Назіранні спалучаюцца з *растлумачэннямі*, *унушэннямі*, *перакананнямі* – распаўсюджанымі і даступнымі метадамі эстэтычнага выхавання. Дзяцей пераконвалі ў неабходнасці прыгажосці ў адносінах з людзьмі, паводзінах, працы, дамашнім побыце. З узростам дзяцей пашыралася прымяненне метадаў: растлумачэнне суправаджалася *аналізам*, больш глыбокім і дэталёвым, дзеці атрымлівалі веды аб сутнасці эстэтычных поглядаў народа, яго норм і правіл.

Знаёмства з эстэтычнымі асаблівасцямі навакольнага свету, працоўных дзеянняў, чалавечых зносін, развіццё мастацкіх здольнасцей (спеваў, танцаў, дыферэнцыроўкі колераў), актыўнае фарміраванне непасрэднага пачуццёвага ўспрымання рэчаіснасці ў свядомасці, абуджэнне пачуццяў ідзе з дапамогай *гульні* (таксама, як і праца, сродку і метаду народнай педагогікі).

Гульня садзейнічае фарміраванню гатоўнасці дзіцяці да сацыяльна-псіхалагічнай дзейнасці, набываць вопыту выканання сваіх сацыяльных функцый. Гэта школа эстэтычнай культуры для малога. Гульні вучаць быць уважлівымі, назіральнымі, знаходлівымі, развіваюць творчыя магчымасці.

Уплывовы метады народнай педагогікі – *грамадская думка*. Яна аказвае кіруючае, рэгулюючае ўздзеянне на жыццё людзей станоўчай ці адмоўнай ацэнкай іх учынкаў, гэта актыўная сіла, якая здольна кантраляваць сфарміраванасць у людзей эстэтычных якасцей, унутраных запатрабаванняў паводзіць сябе згодна з эстэтычным ідэалам без прымусу. Грамадская думка заахвочвае і асуджае, ухваляе і ганьбіць. І кожная сям'я, і асоба ўлічвалі ўплыў грамадскай думкі, прымалі пад увагу пазіцыю сваякоў, суседзяў, сацыяльнага асяроддзя. «Грамада – вялікі чалавек», яна мае ўстойлівыя, адпрацаваныя стагоддзямі формулы ўхвалення ці асуджэння. Г.П. Арлова адзначае: «Ацэньваючы тую ці іншую з'яву ў жыцці чалавека, народ бярэ гатовыя, універсальныя па змесце і форме характарыстыкі... Чалавек «узгадняе» свае паводзіны з адпаведнай грамадскай думкай» [2, с. 21].

Распаўсюджаны былі ў нас і метады *заахвочвання, ухвалення і асуджэння, вымовы*. Асуджаюцца неахайнасць, лянота, сквапнасць, іншыя заганныя рысы. Заахвочваецца жаданне быць добрым, міласэрным, працавітым, сумленным, выхаваным, бо гэтыя якасці ўхваляюцца, разглядаюцца як найлепшыя. Дарэчы, даволі часта заахвочванне пераходзіла ва ўхваленне, а асуджэнне цягнула за сабой вымову.

Пасля заканчэння сельскагаспадарчых работ адбываліся *супрадкі, вячоркі*. Гэты метады народнай педагогікі пабудаваны на камбінацыі матэрыяльнай і нематэрыяльнай творчасці. Жанчыны, дзяўчаты займаліся рукадзеллем у адной хаце, спявалі. Кожная імкнулася паказаць сябе майстрыцай, прыгожай, разумнай, здольнай на жарты і прыгожую песню. Да іх прыходзілі хлопцы, і тады супрадкі суправаджаліся забавамі, спевамі. «Выбірай жонку не ў карагодзе, а на рабоце» – аб гэтым ведалі і хлопцы, і дзяўчаты, таму звычай быў вельмі папулярны.

Метады *запалохвання* заснаваны на высокай унушальнасці, вобразнасці ўспрыняцця і мыслення. Праз жудасныя вобразы, абяцанні нейкіх нешчаслівых выпадкаў дзіця прымушалася выконваць патрабаванні дарослых (а падчас і не толькі дзіця, але і дарослыя, напрыклад, цяжарная жанчына).

Зварот да эстэтычнага пацукі спрыяў імкненню зрабіць так, каб было прыемна, прыгожа і сабе, і людзям. З 15 год дзяўчынкі пачыналі рыхтаваць пасаг, аздаблялі яго вышыўкай і карункамі, вучыліся рыхтаваць смачную ежу (каб прыемна елася, хапала ўсім і была падрыхтавана ў час), даглядаць за парадкам у хаце, прыглядаць за меншымі брацікамі і сястрычкамі. Каб быць прыгожымі, дзяўчынкі рыхтавалі сабе пацеркі з ягад, вянкi з кветак. Усе справы заўважаліся не толькі бацькамі, але і равеснікамі, таму і выбіралася найпрыгажэйшая і найспрытнейшая дзяўчына на свята, для выканання абрада па выніках дзейнасці (на Тройцу роля Куста, Русалка ў русальны тыдзень [37]. Маецца перакананне, што ўшанаванню належыць чалавек, які не проста завіхаецца па гаспадарцы, а вядзе яе прыгожа, якасна. Народ гаворыць: «Не пытайся, ці галоўка гладка, а пытайся, ці падмецена хатка».

Паколькі эстэтычнае выхаванне агранічна звязана з маральным, іх адзінства адлюстроўваецца ў каштоўнаснай устаноўцы, згодна з якой прыгожае тое, што маральна, што ўзвышае чалавека. Маральнае, у сваю чаргу, павінна існаваць ва ўнутранай сувязі з прыгожым. Былі запатрабаваны метады *ўзаемнай навагі* паміж удзельнікамі выхаваўчага і жыццёвага працэсу, *агульнай эстэтыкі паводзін* (і метады, і вынікі эстэтычнага выхавання). Эстэтыка паводзін, быту, пачуццяў напрамую залежыць ад умоў, у якіх праходзіць жыццё чалавека (мы засяроджваем увагу на тым каштоўным, карысным для эстэтычнага выхавання, што засталася ад продкаў). Шмат народных правіл, звычайў аформлена ў выглядзе прымхаў,

забабонаў і г.д., галоўны сэнс якіх – упрыгожыць жыццё, даць маладым арыенцір: што можна і чаго нельга рабіць, як рабіць лепш, каб было прыгожа. Напрыклад: «Як абіваюць лён, трэа пець песні, та праз усю работу зы льном будзе спявацца» [47, с. 91]. На выпрацоўку паводзін былі скіраваны апавяданні пра міфічных апекуноў хаты, лесу, вады. Напрыклад, казалі і верылі, што дамавік любіць гаспадароў і гаспадынь працалюбівых, рахманых і цвярозых; што ўсе іх дзеянні яму падабаюцца, не любіць сварак, бруды ў хаце і хляве, асабліва на сцэжках [6].

Дарослыя вучаць дзяцей не толькі бачыць, заўважаць, любіць прыгожае, але і прывучаюць да клопатаў аб прыгажосці. Праз народную педагогіку праходзіць думка, што выхавальнік павінен ведаць, што з’яўляецца прыгожым, эстэтычным; што ўяўляюць сабой эстэтычны ідэал і шляхі набліжэння да яго; нарэшце, ён сам, учынкi, быт павінны быць эстэтычнымі, інакш кажучы, аб’ядноўваць імкненні, словы і справы людзей. Беларуская народная педагогіка актыўна прапагандуе працэс самавыхавання. Асоба павінна праходзіць станаўленне ў зносінах, у вырашэнні шматлікіх задач. Гэты працэс будзе вызначальным для значнасці асобы і яе дзейнасці ў грамадстве. Пра значнасць самаўдасканалення гавораць казкі: знешне і сацыяльна невыразны галоўны герой, прайшоўшы шэраг выпрабаванняў, пераўтвараецца ў добрага моладца, бярэ шлюб з прыгажуняй.

Праз саманазіранне і самааналіз чалавек вучыўся знаходзіць тое ў навакольным і грамадскім жыцці, што кранае яго душу, вабіць знешне. Самааналіз праходзіць праз усю сістэму прыказак і прымавак (у якіх замацаваны маральна-этычны кодэкс народа). Шляхам іх штодзённага ўжывання чалавек аналізуе жыццё, свае ўчынкі, а гэта значыць, узгадняе паводзіны, дзеянні з ідэаламі. Маральна, добра, па-чалавечы – прыгожа. Уся сістэма прыказак і прымавак беларускага народа з’яўлялася маральна-практычнай філасофіяй жыцця. Гэта карэктавала пачуцці, свядомасць, паводзіны.

Распаўсюджана *самаўнушэнне*. Беларус верыў, што выкананне спраў у традыцыйным, строга зафіксаваным парадку паспрыяе ўрадлівасці глебы, моцы жывёлы, заможнасці гаспадаркі – дабрабыту, які разглядаўся як неад’емная частка эстэтычнага ідэалу, да якога мелі намер наблізіцца [37].

Успрыняцце разумення прыгажосці ў працэсе самавыхавання асобы ішло і праз *пачуццё навагі да старэйшых*. Яно фарміравала асаблівы душэўны настрой, які перадаваўся ў такіх павер’ях, што Бог, калі ходзіць па зямлі, набывае вобраз старца. Старцы разглядаліся як носьбіты долі, лічылася, што, калі падчас нараджэння дзіцяці ў хату завітае старец, – дзіця будзе шчаслівае [6, с. 448].

Знаходзячы нешта незвычайнае, непрыгожае, беларус *самазанапалохваўся*. Гэта спрыяла імкненню чалавека звяртаць увагу на прыгажосць–непрыгажосць рэчаіснасці, абмінаць непрыгожыя мясціны.

Дзейнасць як дзіцяці, так і дарослага мела этап *самапланавання*. Каб распачаць гульню, трэба было зрабіць цапку. Рэчы з дапамогай фантазіі пераносілі дзіця ў цудоўны фантастычны свет, дзе здзяйсняліся яго цудоўныя мары: пра багаты статак, незвычайны ўраджай, прыгажунь у незвычайнай вопратцы.

Працэс самапланавання асобы індывідуальны, аднак таму, што гаспадарка на Беларусі мела шмат рысаў натуральнай, можна меркаваць, што ён адбываўся бесперапынна і дазваляў чалавеку знаходзіць найлепшыя шляхі да асэнсаванай, эстэтычна значнай працы. Так, пры змене сацыяльнага статусу чалавек павінен быў карэктаваць свой вонкавы выгляд – трансфармаваць адзенне. Такім чынам, як дзяўчына, так і хлопец планавалі, рыхтавалі сабе пэўныя элементы адзення, якія ўваходзілі ў іх гардэроб пасля ўступлення ў шлюб. Каб не атрымаць вымовы ад аднавяскоўцаў, трэба было спланаваць і вырабіць фартух, кашулю, ручнікі і інш. Майстрыца сама задумвала рэч і сама выконвала ўсе працоўныя аперацыі, прытрымліваючыся традыцыйных мясцовых эстэтычных канонаў.

Народ разумее, што эстэтычна выходзіць не проста прыгожае наваколле, а самі людзі, іх праца, бо вучыць не толькі заўважаць і любіць прыгожае, але і актыўна клапаціцца пра яго. Праз народную педагогіку праходзіць думка, што выхавальнік павінен ведаць, што з'яўляецца прыгожым; што ўяўляюць сабой эстэтычны ідэал і шляхі набліжэння да яго; нарэшце, ён сам, учынік, быць павінны быць эстэтычнымі, інакш кажучы, аб'ядноўваць імкненні, словы і справы чалавека.

Мы бачым, што беларуская народная педагогіка захавала традыцыйны падыход да вырашэння праблемы эстэтычнага выхавання падрастаючага пакалення. Аналіз матэрыялаў фальклору, этнаграфічных, гісторыка-педагагічных прац дае падставу сцвярджаць, што традыцыйнае выкарыстанне метадаў эстэтычнага выхавання мае этнічны асаблівасці, што звязана з уяўленнямі аб вобразе ідэальнай асобы, асаблівасцямі рэалізацыі праз сям'ю, мясцовую суполку жыхароў, калектыв аднагодкаў і працэс самавыхавання.

Шэраг традыцыйных метадаў народнай педагогікі мае спецыфічнасць выкарыстання на падставе традыцыйных сродкаў выхавання. Гэтыя метады класіфікаваны згодна з накіраванасцю на ўнутраны або знешні духоўны ці матэрыяльны свет. Да інтравертаваных метадаў (што характарызуецца накіраванасцю на ўнутраны свет асобы і маюць мэтай далучыць асобу да свету прыгажосці) адносім: асуджэнне, вымову, грамадскую думку, гульню, гутарку, заахвочванне, запалохванне, зварот да эстэтычных пачуццяў, назіранне, павагу да старэйшых, перакананне, практыкаванне, працу, прывучэнне, прыклад і аўтарытэт, расповед, саманазіранне, тлумачэнне, узаемную павагу, ухваленне.

Экстравертаванымі метадамі (накіраванымі ад асобы на знешні духоўны ці матэрыяльны свет, скіраванымі на фарміраванне ўменняў ствараць і захоўваць прыгажосць зносін, працы, творчасці, прыроды) мы лічым: вымову, грамадскую думку, гульню, іспыт, пастаноўку перспектывы, практыкаванне, працу, прывучэнне, спаборніцтва, сумеснае правядзенне вольнага часу, супрады, ухваленне.

* * *

На фарміраванне эстэтычнага ідэалу аказала ўплыў сістэма аб'ектыўных і суб'ектыўных перадумоў. Аб'ектыўнымі перадумовамі выступаюць: геаграфічныя, біялагічныя, класавыя.

Суб'ектыўнымі перадумовамі, з нашага пункту гледжання, з'яўляюцца: нацыянальныя, рэлігійныя, працоўныя, маральныя, міжнацыянальныя.

Параметральнымі характарыстыкамі эстэтычнага ідэалу беларускага народа вызначаны дынамізм, дэмакратызм, кансерватызм.

Пад дынамізмам мы разумеем існаванне шматварыянтнасці эстэтычна значнай з'явы, працэсу, адзінкі (у пэўных межах, акрэсленых традыцыямі). З аднаго боку, гэта варыяцыйнасць эстэтычных элементаў, носьбітаў эстэтычнай інфармацыі. З другога – з'яўленне новага нараджае эстэтычнае адлюстраванне ў творчасці.

Дэмакратызм эстэтычнага ідэалу народа – магчымасць і/або патрабаванне для кожнага чалавека валодання майстэрствам дзеля праявы яго ў працоўнай ці мастацкай дзейнасці. Стваральная дзейнасць можа разглядацца як эстэтычная пры ўмове яе віртуознасці, тэхнічнасці, зладжанасці.

Кансерватызм – павольнае з'яўленне ці знікненне новых фальклорных форм, форм мастацкай выразнасці, якія дазваляюць кожнаму чалавеку ствараць прыгажосць суадносна з уласным бачаннем, але ў агульным нацыянальным накірунку, што садзейнічае стабілізацыі адметных нацыянальных эстэтычных праяў і адносін. Гэта не дае магчымасці страціць іх нават пад уплывам ідэалаў іншых культур, класаў, часоў.

Вышэйзгаданыя параметры паўплывалі на зменлівасць эстэтычнага ідэалу: ён утрымлівае шэраг варыянтаў аднаго мастацкага твора, змяняецца пад уплывам іншых культур, аднак змяненне ідзе павольна і ў пэўных межах.

Асноўнымі ўмовамі рэалізацыі традыцый эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы канца XIX – пачатку XX стагоддзя з’яўляюцца: прыроднае ўздзеянне, выхаванне ў працы, выкарыстанне патэнцыялу народнай творчасці, распаўсюджванне ў паўсядзённым жыцці беларускага селяніна трыяды: мары, вераванні, успаміны (інтэнсіфікатары народнага духоўнага жыцця).

Істотны ўплыў на працэс эстэтычнага выхавання аказала сістэма ўзаемазвязаных і ўзаемадапаўняльных метадаў народнай педагогікі. Мы вылучаем сярод іх дзве групы: скіраваныя на ўспрыняцце і паразуменне прыгажосці (інтравертаванага накірунку): фарміраванне і развіццё ўмення бачыць, адчуваць, успрымаць, разумець, ацэньваць прыгожае, эстэтычна перажываць з’явы прыгажосці (непрыгажосці) і скіраваныя на фарміраванне і развіццё ўменняў будаваць і захоўваць прыгажосць (экстравертаваныя): паводзін, зносін, працы, творчасці, прыроды і г.д.

Групы метадаў рэалізуюць сябе паслядоўна ў сямейным выхаванні, выхавальніцкіх намаганнях вясковай суполкі, групе равеснікаў, самавыхаванні.

Глава 1.3. Особенности обучения в начальной церковной школе во второй половине XIX – начале XX века на территории Беларуси

1.3.1. Школьная политика правительства в XIX – начале XX в.

Для того, чтобы раскрыть особенности школьного дела в Беларуси, необходимо проследить динамику школьной политики российского правительства начиная с XIX в. и заканчивая двумя первыми десятилетиями XX в. В рамках этого исторического периода, когда один правитель сменял другого, хорошо прослеживаются тенденции и основные принципы правительственной политики в сфере образования.

15-м мая 1824 г., когда министром народного просвещения был назначен А.С. Шишков, можно датировать начало новой эпохи в истории русской школьной политики – эпохи национально-православной реакции, которая продолжалась до 60-х гг. XIX в. Народное образование должно быть национальным и православным – таков был девиз нового правления. По словам министра, «науки, изощряющие ум, не составят без веры и без нравственности благоденствия народного... Науки полезны только тогда, когда, как соль, употребляются и преподаются в меру, смотря по состоянию людей и по надобности, какую всякое звание в них имеет. Излишество их, равно как и недостаток, противны истинному просвещению. Обучать грамоте весь народ... принесло бы более вреда, нежели пользы» [8, с. 200]. Эта цитата ясно формулирует те положения, которые стали основными для всей последующей 40-летней школьной политики. План новой реформы был построен на двух основных идеях: 1) реформировать программу каждой школьной ступени таким образом, чтобы она давала более или менее законченное образование, наиболее пригодное для большинства учащихся, ограничивающихся курсом данной школы; 2) придать школе, кроме общеобразовательного, еще и воспитательный характер. В результате предполагалось создать вместо одной бессловной школы с одинаковой программой несколько типов словных училищ с различными программами. Таким образом, приходские школы должны были существовать преимущественно для крестьян, мещан и промышленников низшего класса; уездные – для купечества, обер-офицерских детей и дворян; гимназии – преимущественно для дворян. Воспитательный характер школы должен был выразиться, прежде всего, в том, что воспитание находится всецело в руках государства, которое «стремится лепить из юношества необходимый ему по своим соображениям материал». Данный план реформы осуществлялся посредством утверждения «Устава гимназий и училищ уездных и

приходских» (от 8 декабря 1828 г.), «Положения об учебных округах» (от 22 июня 1835 г.), «Общего устава университетов» (от 26 июля 1835 г.).

Притязания духовенства на роль гегемона в народном образовании, заявленные в ходе подготовки реформы начальной школы в начале 60-х гг. XIX в., встретили решительный отпор русской общественности. В обстановке общественного противодействия стремлению церкви овладеть начальной народной школой правительство не решалось стать на сторону духовенства. Самодержавие достаточно отчетливо понимало, что антицерковные общественные выступления легко могли обернуться антиправительственными. Но правительство не отказалось от мысли об усилении идеологического воздействия духовенства на учебные заведения. Эта мысль была с успехом реализована в формулировке целей и задач начальной народной школы по «Положению о начальных народных училищах» 1864 г. По данному документу цель начальной школы заключалась в утверждении в народе религиозных и нравственных понятий и распространении первоначально полезных знаний. Теперь акцент откровенно ставился на задачах религиозного воспитания, однако вплоть до конца 70-х годов духовенство практически оставалось в начальной школе на вторых ролях [2, с. 26].

«Положение о начальных народных училищах» 1874 г., давая перечень народных школ, указывало в первую очередь на школы духовного ведомства, на втором месте были народные школы ведомства Министерства народного просвещения, и лишь на третьем месте значились земские школы.

В 80-х гг. был взят курс на активное распространение церковноприходской школы, рассматриваемой в качестве орудия борьбы с общественной школой, поддерживаемой земствами. В результате Александром III 13 июня 1884 г. были утверждены «Правила о церковноприходских школах». Теоретиком церковной школы, при поддержке обер-прокурора Синода К.П. Победоносцева, оказался С.А. Рачинский, ставший ревностным пропагандистом сельской школы, построенной исключительно на религиозно-церковных началах. Идеологи церковноприходской школы полностью отказались от педагогической теории, которую разработали К.Д. Ушинский и его единомышленники. К.П. Победоносцев говорил о том, что церковноприходская школа, являясь «всенародным идеалом начального обучения», никак не может ориентироваться на достижения светской педагогики и дидактики, так как теоретики последней исказили этот идеал «неверным и мечтательным представлением о народной школе, как о средстве распространения в народе реальных знаний посредством искусственных методов обучения» [17, с. 36]. При этом подчеркивалось то положение, что церковная школа ставит на первое место воспитательную цель. К.П. Победоносцев писал: «Неужели таблица умножения, умение слагать и вычитать – усиливает в человеке силу сочувствия и удерживает его от обиды ближнему? Чувство правды – разве усиливается в чем-нибудь от грамотности или от знания географии, хотя бы самого подробного?.. Вера во всемогущество школы, в книжные уроки и чтения принадлежит к числу главных суеверий нашего времени» [17, с. 37].

В 90-е гг. XIX в. сохраняются и развиваются ориентации государственной школьной политики, выработанные в предшествующие десятилетия. С первых шагов государственной деятельности Николай II, вступивший на российский престол в 1894 г., показал себя противником прогрессивных преобразований и либерального реформаторства. Особенно наглядно приверженность Николая II старым ориентирам школьной политики проявилась в активной моральной и материальной поддержке церковной школы. Законодательно было закреплено выделение значительных сумм из средств Государственного казначейства на нужды учебных заведений, находящихся в ведении Святейшего Синода: на содержание существующих и открытие новых церковноприходских школ и школ грамоты, на устройство и содержание второклассных церковноприходских школ с учительскими курсами для под-

готовки учителей школ грамоты, на содержание епархиальных наблюдателей церковных школ, на содержание инспекций церковных школ. Соответственно возрастало количество церковных школ и число учащихся в них. В то же время правительство стремилось принизить образовательное значение земской начальной школы, остановить педагогический поиск передовых учителей и деятелей народного просвещения. Решающим шагом на этом пути явилось утверждение в 1897 г. Министерством народного просвещения «Примерных программ предметов, преподаваемых в начальных народных училищах». Примерные программы и объяснительные записки к ним были проникнуты духом догматизма и консерватизма. Они провозглашали главной задачей народной школы религиозное обучение и воспитание детей, регламентируя учебную работу с учащимися и сковывая инициативу учителей [26, с. 13].

Таким образом, интересы самодержавия в области образования нередко вступали в противоборство с передовой педагогической практикой. Поддержка школ духовного ведомства и принижение значимости школ других ведомств имели ряд отрицательных последствий. Однако революционные потрясения начала XX в. прекратили существование церковных школ, и вся их учебная практика, создаваемая веками, была признана антинародной и предана забвению на многие десятилетия.

1.3.2. Особенности обучения в церковных школах до 1884 г.

Основным типом начальных учебных заведений на территории Беларуси во второй половине XIX – начале XX в. были православные церковные школы, а именно церковно-приходские школы и школы грамоты. Начальная церковная школа ставила перед собой задачи: научить детей молитвам и основным правилам православной веры, научить читать русские и церковно-славянские книги, писать по-русски, считать, передавать свои мысли более или менее правильной русской речью устно и на бумаге и вместе с тем правильно мыслить. Затем школа должна была дать детям известный запас сведений и знаний и одновременно с этим оказать на детей воспитательное влияние – развить в них религиозное чувство в духе православной церкви, привить известные нравственные правила, «добрые привычки и положить начало образования доброго характера, доброй совести» [4, с. 251]. Задачи эти были сложными и решались с переменным успехом.

До 1864 года (т.е. до издания положения о начальных училищах ведения Министерства Народного Просвещения) дело народного образования на белорусских землях находилось исключительно в руках православного духовенства. Точных сведений о числе школ, открытых духовенством за это время, и о количестве учащихся в них не сохранилось. Во всяком случае, есть полное основание думать, что число таких школ было весьма значительно. Так, по Витебскому уезду, как свидетельствует уездный наблюдатель, церковные школы за указанный период были «во всех приходах» [29, с. 2].

Гораздо больше данных сохранилось о внутреннем устройстве старинных церковных школ. Особых, специально обустроенных зданий эти школы не имели либо имели в очень редких случаях. Школы располагались в домах священников, дьячков, пономарей, в церковных сторожках и в лучшем случае – в особых «истопках», находившихся в усадьбах настоятелей церквей и устроенных за их счет. Классная мебель состояла из длинного стола, перед которым с обеих сторон стояли такие же скамьи. На этих скамьях, тесно прижавшись друг к другу, сидели дети и юноши, разделяясь на «азбучников» и «вершников» (читающих «по верхам», т.е. без предварительного складывания букв).

Не выделялось никаких пособий на оборудование школ, на книги и письменные принадлежности. Все это «устроители» приобретали за церковный или даже свой личный счет, и все субсидии ограничивались только «доброхотными даяниями» родителей учеников. Зато несложной была программа церковных школ. Учени-

ки обучались молитвам, священной истории и катехизису по «начаткам», славянскому и гражданскому чтению, письму, счислению и, обязательно, церковному пению [9, с. 316]. Ученики были по большей части приходящими, и обучение продолжалось только до вечерних сумерек, т.к. дети возвращались в свои деревни. Расписаний уроков не было: предметы и продолжительность каждого урока зависели от усмотрения учителя. Занятия начинались и заканчивались молитвой, строго исполнялись также вечерняя и утренняя молитвы. Первые уроки всегда предназначались для занятий по Закону Божию, а затем, в течение дня, преподавались все остальные предметы. Так как программ в церковных школах того времени не было, то объем сообщаемых ученикам знаний определялся или желанием родителей учеников, или степенью подготовленности самих учителей, которые (например, пономари) часто обучали только простой грамотности.

Обучение начиналось со славянской грамоты. Для облегчения запоминания букв учителями использовались различные методы. Один из самых распространенных заключался в следующем: «Учитель давал в руки указку... и, раскрыв азбуку, заставлял обводить начертание буквы несколько раз, при чем говорил: «это – азъ – раскарака, ножки связаны веревкой»; переходя к следующей букве... говорил: «это – буки – с большим пузом, с глагольной покрывкой... веки – две пузатки, одна на другой, к палке припертой... глаголь – палка с покрывкой, внутри голя»... и прочее, с подходящими прибаутками» [15, с. 11]. Дети, запомнившие начертания обводимой буквы и учительские прибаутки, считались способными и многообещающими. Те ученики, которые к концу урока могли отыскать и правильно назвать выученные буквы в любом тексте, получали поощрение в виде свободного времени до окончания дневных занятий товарищей. Таким образом шло изучение букв алфавита, сначала прописных, затем строчных. Далее следовало повторение алфавита, его чтение в восходящем и нисходящем порядке, чтение с указанной буквы, нахождение заданной буквы в тексте, ее правильное называние, воспроизведение по памяти «буквенных форм» [15, с. 12].

После твердого и самого тщательного усвоения славянского алфавита приступали к изучению слогов (по буквослагательному способу), что считалось весьма трудным и растягивалось на весь учебный год. Начиная изучение слогов, ученик готовился к так называемой «слебезовке» (это чтение, «отзывающееся плачем, слезливостью, дрожью голоса»). Дело в том, что развитие «голосистости», т.е. громкого, даже крикливого, произношения составляло одну из главных сторон процесса обучения того времени. Ученик, прочитавший азбуку по слогам, доходил до последней, четвертой, ступени – чтения «по верхам», а также чтения и заучивания слов под титлами. Завершение учеником той или иной азбучной ступени сопровождалось освобождением его в этот день от занятий. А день, когда ученик заканчивал книгу, становился событием для всей школы и сопровождался определенным ритуалом: на следующий день не было занятий, виновник событий должен был принести горшок каши, обернутый в ткань, поставить его на стол и разложить нужное количество ложек. Когда все было готово, учитель и ученики подходили к столу и ели кашу. Затем пустой горшок ставили на пол, нужно было палкой (кочергой) с завязанными глазами разбить горшок. Первым начинал виновник торжества: «ему позволялось взмахнуть палкой три раза: разбивал он горшок – есть надежда на скорое прохождение новой книжки, нет – последующее учение пойдет туго» [15, с. 15].

Следующей за азбукой учебной книгой, в большинстве случаев, был или часослов, или псалтырь. При переходе к новой книге выполнялся первоначальный обряд: «Ученик клал на стол подходящую подстилку, а учитель – книгу на не. После крестного знамения и целования лицевой стороны книги ученик самолично открывал заглавную страницу и тут же выучивал ее «по верхам». Следовал незначительный отдых, во время которого учитель убирал подстилку и после которого ученик

приступал к настоящему уроку» [15, с. 16]. При этом пониманию прочитанного, умению передать содержание своими словами не уделялось должного внимания.

Следует заметить, что обучение чтению развивало в учениках благоговейное отношение ко всякой книге, особенно учебной. Ученики крестились и целовали книгу в начале и в конце урока, расправляли странички, клали книгу в угол «под образами» или на ближайшую полку, заворачивали ее в мешок или тряпку, чтобы предотвратить загрязнение. Такое бережное отношение объяснялось крайней нехваткой книг, поэтому в большинстве семей книги передавались от дедов к внукам [15, с. 17].

После достаточного усвоения механизма славянского чтения начинали читать и гражданскую печать. Эта работа не представляла для учащихся тех затруднений, какие им приходилось преодолевать при усвоении славянской грамоты. Обучение письму начиналось после достижения достаточного навыка в чтении гражданской печати и преподавалось желающим. Обязательным оно не могло быть потому, что бумага, чернила, карандаши, перья предполагали новые расходы, а так как прописей не хватало и учителям приходилось создавать их самостоятельно, то расход на письменные материалы возрастал вместе с ростом платы за отдельные учительские труды. Дети приступали к письму только после перехода к верховому чтению, что в среднем приходилось на второй год обучения. Учились копировать буквы, слова, фразы и, наконец, списывать с книги или с рукописи. Прежде чем перейти к письму пером или карандашом на бумаге, ученики немало времени практиковались с грифельной доской и грифелем, при помощи которых долго писали отдельные элементы («палки», «крючки», «эсы», «ончики»), затем так же долго писали прописные и строчные буквы по алфавиту и только после этого переходили к письму слов, которыми вначале были собственное имя, отчество и фамилия [15, с. 19–21]. Ученик, в достаточной степени подготовленный к письму слов и даже кратких речей продолжительными упражнениями на грифельной доске, переходил к письму на бумаге. Необходимо отметить, что письменность начиналась и заканчивалась одной лишь «копировкой». Совместно с буквами и словами ученик писал цифры и чисел, что опять же составляло копировально-механическую работу и выглядело следующим образом: «Когда ученик одолел начертание цифр, перед ним клалась многостраничная книга, из которой он выписывал на доску или тетрадь постраничную нумерацию; а когда нужно было писать дальнейшие большие числа, то дело шло уже по навыку, по привычке» [15, с. 23].

Обучение арифметике ограничивалось сообщением со стороны учителя и усвоением со стороны учеников механизма главнейших арифметических действий с целыми числами; в решении задач ученики не упражнялись или упражнялись очень мало. Пение изучалось по слуху и притом исключительно церковное. Таким образом, обучаться в первых церковных школах было трудно, грамотность давалась далеко не всем, а только наиболее способным [29, с. 3].

Начиная с 1848 года на помощь духовенству в деле просвещения начинает приходить правительство в лице Ведомства государственных имуществ. Заботясь о судьбе «государственных» крестьян, названное ведомство открывало для них школы. Недостатком этих школ была их немногочисленность (2–3 на уезд) и то, что они предназначались только для государственных крестьян. Зато они хорошо обеспечивались в материальном отношении: для школ устраивались особые здания, учителя получали определенное жалование (по 125 рублей в год), ученики содержались в общежитиях за казенный счет. При таком существенном отличии от других школ начальная школа Ведомства государственных имуществ по внутреннему своему характеру и направлению продолжала быть строго церковной, потому что по-прежнему оставалась в руках приходского духовенства. Учителями в этих школах были преимущественно священники, подлежащие самому строгому контролю со

стороны епархиального епископа. Представители ведомства большее внимание обращали на устройство школ в материальном отношении.

С начала 60-х годов направление народного образования на всей территории Беларуси существенно изменяется. В качестве главного фактора в этом отношении теперь выступает Министерство Народного Просвещения, прежде занимавшееся только высшей, средней и низшей светскими школами. По «Положению о начальных народных училищах» от 14 июня 1864 года ведению министерства были подчинены не только им самим открытые школы и училища Ведомства государственных имуществ, но и «церковно-приходские школы духовного ведомства, открываемые приходским духовенством в городах, посадах и селах, с пособием или без пособия от казны» [29, с. 4]. Этим актом церковным школам и деятельности духовенства по народному образованию нанесен был тяжелый удар, последствия которого сказались очень быстро. Церковные школы стали быстро исчезать целыми десятками, а вместо них столь же быстро появились школы нового типа – начальные народные училища Министерства Народного Просвещения. К началу 80-х годов церковные школы существовали как случайные и крайне редкие.

Таким образом, первые церковные школы имели много недостатков, но при всем этом их никак нельзя считать безрезультативными, т.к. они выпускали значительное число грамотных людей и тем удовлетворяли насущную потребность своего времени. Несомненную и очень крупную заслугу старинной школы составляет то, что она подготовила почву для дальнейшего развития образования.

1.3.3. Возрождение церковных школ на территории Беларуси в конце XIX – начале XX века

Фактическое возрождение церковных школ началось в 1880–1883 годах, а издание «Правил о церковно-приходских школах» в 1884 году дало толчок дальнейшему развитию церковных школ. Ключевые моменты данного документа говорят о следующем: «Церковно-приходские школы – это начальные училища, открываемые православным духовенством с целью утверждения в народе православного учения и сообщения полезных знаний; церковно-приходские школы открываются приходскими священниками или, с их согласия, другими членами причтов, на местные средства прихода, без пособия или с пособием от сельских или городских обществ, приходских попечительств и братств, земских и других общественных и частных учреждений и лиц, епархиального и высшего духовного начальства, также и казны; ведению и наблюдению духовного начальства подлежат и открываемые школы грамоты; учительские должности в церковно-приходских школах занимают преимущественно лица, получившие образование в духовных учебных заведениях и женских училищах духовного ведомства; высшее управление всеми церковно-приходскими школами и распоряжение отпускаемыми на их содержание суммами принадлежит Святейшему Синоду» [28, с. 157].

С этого момента во всех епархиях Беларуси начинается активная деятельность по поддержанию имеющихся и открытию новых церковных школ. Так в Минской епархии в 1881–1882 учебном году насчитывалось 114 церковных школ с 1965 учащимися. В 1883 году число школ увеличивается до 184 с 2730 учащимися. В 1884 году депутаты Минского Епархиального съезда высказывали мнение о «признании потребности открытия и существования церковно-приходских школ безотлагательно, так как только через религиозно-нравственное образование возможно достигнуть правильного отношения общества христиан к Богу, не по форме, но по духу, к обществу, или живой церкви – по существу любви Христовой, и ко власти, как от Бога установленному учреждению» [12]. Благодаря активной деятельности духовенства в первый же год после издания «Правил о церковно-приходских школах» в

Минской епархии было открыто 738 новых церковных школ, и общее число их достигло 922 (182 – церковно-приходские, 740 – школы грамоты). К концу 1890-го года число церковных школ составило 1299, из которых 180 – церковно-приходские и 1119 – школы грамоты.

В Полоцкой епархии общее число церковных школ в 1884 году равнялось 44, из них 43 – одноклассные церковно-приходские школы и 1 – школа грамоты. В 1885 году общее число церковных школ равнялось 71, а в 1890 году школ было 204, в том числе 2 двухклассные школы, 144 одноклассные и 58 школ грамоты. В продолжение следующего пятилетия, т.е. с 1890 по 1895 год, число церковно-приходских школ увеличилось только на 11, но зато число школ грамоты с 58 поднялось до 492. Быстрому увеличению числа школ грамоты способствовала, с одной стороны, крайняя скудость средств в распоряжении духовенства на открытие школ более высокого типа. С другой стороны, крестьянское население относилось к этому типу школ с большой симпатией. В Полоцкой епархии сельское население жило преимущественно небольшими поселками по 5–10 дворов, разбросанными иногда на довольно значительных расстояниях друг от друга, а при таких условиях самым подходящим является именно тип школы грамоты как школы в высшей степени несложной, рассчитанной на небольшое количество учеников (20–25) и не требующей от крестьян особых затрат на снаряжение учеников одеждой и содержание их в общежитиях, без которых школы грамоты легко могли обходиться. Благодаря этим условиям крестьяне Полоцкой епархии при открытии школ грамоты не только охотно шли навстречу духовенству, но нередко и сами являлись инициаторами в этом деле.

В Витебской губернии открытию церковно-приходских школ содействовало и гражданское начальство. В частности, глава губернии князь Долгоруков обратился к предводителям дворянства и уездным по крестьянским делам присутствиям с предложением, в котором говорилось: «Служа основой нравственности, составляя вернейшее условие благосостояния, удовлетворяя насущным и наиболее жизненным духовным потребностям народа, образование (народное) представляет действенное средство к поддержанию и возвышению национального самосознания в народе, почему распространение и упрочение его имеет важное значение...». Губернатор предложил уездным по крестьянским делам присутствиям оказывать всевозможное с их стороны содействие православному духовенству к открытию и дальнейшему поддержанию церковных школ при православных приходах губернии – «путем разъяснения крестьянскому населению той важной пользы, какую принесут ему эти школы, удобные для крестьян по внешним условиям их быта» [14, с. 415].

С 1895 до 1909 года увеличение числа церковно-приходских школ идет равномерно и к началу января 1909 года достигает 273. Что же касается школ грамоты, то число их также быстро и равномерно увеличивается, достигая к 1905 году 640, а с 1906 года начинает еще быстрее уменьшаться и к 1 января 1909 года падает до 331. Причины последнего явления заключались в быстром росте народных училищ Министерства Народного Просвещения, которые открывались Витебской дирекцией народных училищ именно в тех пунктах, где раньше были школы грамоты. Также с 1905 года прекратилось увеличение жалования учителям школ грамоты, окончившим второклассные школы, был уменьшен и размер пособия на школы грамоты с учителями неспособными.

В Могилевской епархии в 1885 году уже насчитывалось 896 церковных школ с 17489 учениками. Почти все школы содержались крестьянами одной или нескольких деревень, 19 школ содержались родителями учеников по взаимному соглашению, 4 школы содержались частными благотворителями. Только 343 церковно-приходские школы считались вполне обеспеченными, т.к. имели общественное помещение [23].

В Гродненской епархии количество церковных школ постепенно возрастает. В 1898 г. было 1170 церковных школ, из них 101 церковно-приходская, 1068 школ грамоты и 1 церковно-учительская с курсом сельского хозяйства; в 1899 г. было 1214 церковных школ, из них 109 церковно-приходских, 1105 школ грамоты и 1 церковно-учительская школа с курсом сельского хозяйства; в 1900 г. было 1222 церковные школы, из которых 122 церковно-приходские, 1099 школ грамоты и 1 церковно-учительская с курсом сельского хозяйства [19, с. 226]. В губернии большую поддержку церковным школам (в основном материальную) оказывали представители местной интеллигенции, отдельные учреждения и частные лица [7, с. 266]. Кроме того, здесь успешно работала церковно-учительская школа, открытая в ноябре 1888 г. По положению, успешно оканчивающие курс этой школы получали звание учителя церковно-приходской школы без особых испытаний. Курс школы трехгодичный, учебные занятия велись по программам для церковных второклассных школ в несколько расширенном объеме, т.к. дополнительно преподавались предметы сельскохозяйственного курса (ботаника, зоология, земледелие, пчеловодство, садоводство и огородничество). В школе работало пять учителей, каждый из них вел только свой предмет [20, с. 102].

По сословиям учащиеся в церковных школах почти исключительно были дети крестьян, только немногие из них, особенно в городских школах, принадлежали к другим сословиям: духовных, дворян, мещан, купцов и отставных низших воинских чинов [25, с. 56].

Преподавание в церковно-приходских школах велось по программам, утвержденным Святейшим Синодом. Успехи учеников с небольшими исключениями были удовлетворительными, о чем можно судить по сохранившимся отзывам [24, с. 44]. Так, в «Заметках по осмотру церковных школ Новогрудского и Слуцкого уездов в 1889/1890 учебном году» есть следующий отзыв об одной из школ грамоты Слуцкого уезда: «Учащиеся 1 группы крестились правильно и довольно твердо знали молитвы наизусть, а во 2 группе ученики прошли всю священную историю Ветхого и Нового Завета вкратце, праздники и символ веры с объяснением и отвечали вообще удовлетворительно. Чтение детей можно назвать порядочным, только невыразительным. Пишут отдельные слова и краткие фразы вообще порядочно. Считают удовлетворительно. Поют молитвы пока посредственно» [13].

О Заречской школе Новогрудского уезда инспектор народных училищ пишет: «Учащиеся знали молитвы твердо, крестились правильно и бойко рассказывали события из священной истории Ветхого и Нового Завета; по-русски читают по разным книгам довольно порядочно; по-славянски читают по Часослову и Евангелию порядочно. Пишут в тетрадах учащиеся старшей группы довольно порядочно. Считают до 100 удовлетворительно, но задач еще не решают. Поют пока не стройно».

28 мая 1892 года Луинецкую церковно-приходскую школу посетил директор народных училищ, присутствовал на уроках в обоих классах школы, слушал церковное и хоровое пение и объявил благодарность учителям за хорошие ответы учеников и за их стройное гармоничное пение.

Речицкий уездный предводитель дворянства в 1893 году посетил в 10 волостях уезда до 20 церковных школ, причем проверил не только положение и средства содержания этих школ, но и успехи учащихся и нашел, что «...дело обучения в осмотренных школах ведется более или менее успешно, ведется людьми простыми, взявшимися за этот почтенный труд, хотя и без достаточной подготовки, тем не менее, при руководстве местных священников, достигающими весьма удовлетворительных результатов, при ничтожном вознаграждении за свой труд, и что большего от них в данную минуту и требовать нельзя».

В Гродненской епархии во всех второклассных школах полагающийся курс в 1900/1901 уч. году пройден полностью и обучение в целом признано удовлетвори-

тельным, в двухклассных школах обучение шло успешно. Успехи учеников в одноклассных церковно-приходских школах также признаны удовлетворительными, о чем имеются следующие сведения: «По Закону Божию успехи в общем могут быть названы хорошими. Дети не только вполне сознательно усваивали молитвы, рассказы из священ. Истории Ветхого и Нового Завета, основные начала катехизического вероучения и главнейшие сведения о Православном Богослужении, но надлежащими разъяснениями со стороны законоучителей и их наставлениями приучались к доброй христианской жизни... На обучение церковному пению в отчетном году было обращено много внимания и следует сказать, что успехи обучения по сему предмету значительно повысились... Обучение церковно-славянской грамоте поставлено удовлетворительно... Дети читают бегло и довольно выразительно, без особых затруднений передают содержание прочитанного, пишут довольно четко, а многие и красиво, без искажения слов, с соблюдением главнейших правил правописания, а также приучаются выделять части простых предложений...» [21, с. 118].

В апреле 1901 г. проводились испытания в Муравьевской церковно-приходской школе г. Гродно. В результате испытаний знания учеников по Закону Божию, успехи в русском и церковно-славянском чтении, в письме и церковном пении оказались удовлетворительными. Только успехи по арифметике оставляли желать лучшего [6, с. 159].

Расписание уроков в церковных школах было составлено согласно требованиям программ и по возможности выполнялось. Точного же выполнения расписания во всех школах не было. На это было несколько причин: занятия школьников домашним хозяйством и дальность расстояния их домов от школ, а также невозможность для учителей-священников и отчасти псаломщиков, занятых исполнением духовных треб по приходу, давать уроки по расписанию. Например, классные занятия в церковных школах Полоцкой епархии начинались в 8.30 утра и продолжались до 13.00 с небольшими промежутками для отдыха. Послеобеденное время, с 16.00 до 20.00, в школах с общежитиями и ночлежными приютами посвящалось приготовлению уроков, чтению и церковному пению. В школах без общежитий дети после обеда занимались от 2 до 4 часов и затем расходились по домам. При этом некоторое время выделялось девочкам на рукоделие. В Войханской школе Городокского уезда и Межевской школе Полоцкого уезда мальчики в послеобеденное время обучались: в первой – столярному, во второй – кузнечному и слесарному делу под руководством специально нанятых мастеров [24, с. 45].

Выдающихся проступков, выражающих нравственную испорченность, учащиеся не совершали, кроме обычных: лености, ссор, драк, против которых из дисциплинарных мер практиковались выговоры, замечания, удаления провинившихся от товарищей во время игр, стояние в углу, лишение отпуска домой. Жестокие же меры и наказания вовсе не употреблялись. Чтобы воспитать в детях любовь к святой церкви, ее уставам и священнодействиям и развить в них добрые христианские чувства, воспитание велось в строго церковном духе. Во всех школах ученики ходили на богослужения в воскресные, праздничные и торжественные дни и под надзором учителей и священников участвовали в чтении и пении на клиросе с выполнением при этом и пономарских обязанностей. Церковный характер принимали и повседневные утренние и вечерние молитвы детей. Во многих школах кроме обычного классного пения молитв образовались церковные хоры, поющие все церковные службы в местных храмах.

При изучении предметов церковной школы религиозно-нравственное воспитание учащихся учителя старались соединить с практическим усвоением сведений по каждому из предметов. На уроках Закона Божия внимание учеников обращалось преимущественно на факты, которые имели нравственное применение к жизни. С этой целью приводились примеры из жизни святых и из практики современной

жизни. Вступлением к изучению Закона Божия было усвоение учащимися главных истин религии о Боге, Его свойствах и отношении к миру [24, с. 47].

Минский Епархиальный Училищный Совет в 1888 году выработал «Программу внебогослужебных собеседований и чтений в воскресные и праздничные дни по Минской епархии». Внебогослужебные собеседования и чтения здесь привились довольно быстро и стали проходить почти во всех приходах, где были церковно-приходские школы с особыми помещениями, школы грамоты или народные училища. Население охотно посещало такие чтения, в особенности, если при церкви или школе имелся хороший хор, и чтения сопровождалось исполнением песнопений религиозно-патриотического содержания. Глубокое влияние этих собеседований и чтений на народ несомненно: «Народ идет на эти беседы, предпочитая их необходимому отдыху и сну, и слушает с жадностью и благоговением все, что ему может предложить собеседник – пастырь. Нечего и говорить, что их публичные собеседования, удовлетворяя духовным потребностям народа, толпою стекающегося их послушать, увлекают рабочую массу от грязного кабака...» [30, с. 32].

Школы ведения Министерства Народного Просвещения по количеству чтений значительно отодвигаются церковно-приходскими, где чтений на одну школу было в 2 раза больше, и даже стоят ниже школ грамоты, в которых чтений было в 1,5 раза больше [24, с. 23].

В Гродненской губернии епархиальное духовенство организовывало катехизические поучения, проходившие по воскресным вечерам в Гродненском кафедральном соборе. Программа этих чтений включала поучения на религиозно-нравственные темы [5, с. 73].

О пользе и эффективности церковно-приходских школ и школ грамоты можно судить по заключениям приходских священников и церковных наблюдателей: «Обучающиеся в церковных школах дети, особенно девочки, под влиянием школьной обстановки и школьных порядков делаются более опрятными, аккуратными во всем, вежливыми, незаметно влияя в этом же направлении и на своих сверстников, которые школы не посещают, и даже на взрослых, вследствие чего грубые игры, дикая удаль, разного рода клички, брань, дикий произвол уступают место более мягкому и вежливому обращению друг с другом и почтительному отношению к старшим... Теперь, по примеру обучающихся в школах детей, редкий крестьянин или крестьянка не имеет на шее креста, крестное знамение изображают по православному и многие знают молитвы... Народ с большим усердием, чем прежде, стал посещать храм Божий и более внимательно и сознательно относится к тому, что читается и поется в церкви... Суеверия и предрассудки в народе, с распространением образования, постепенно исчезают и уступают место здоровым взглядам на жизнь и все окружающее... В воскресные и праздничные дни в настоящее время нередко встречаются группы людей, читающих или слушающих нравоучительные беседы. Это благочестивое занятие – чтение душеполезных книг не мало удерживает народ от посещения кабака... Гораздо чаще по деревням слышится настоящая русская речь, польские гимны и песни забываются и вытесняются русскими» [30, с. 40].

Официальные власти, ощущая реальную пользу, продолжали оказывать поддержку церковным школам и в начале XX в. Так, 1 апреля 1902 г. было утверждено «Положение о церковных школах ведомства православного вероисповедания», направленное на дальнейшее расширение сети начальных учебных заведений, подчиненных Синоду. В их число входили школы грамоты, церковно-приходские одноклассные (с трехлетним сроком обучения) и двухклассные (с четырехлетним или пятилетним сроком обучения).

Таким образом, политика правительства привела к тому, что в начале XX в. на территории Беларуси начальные школы, находившиеся в ведении православной церкви, занимали ведущее положение среди других типов начальных учебных заве-

дений. Однако после революции 1905–1907 гг. произошло сокращение церковных школ, в основном за счет школ грамоты, которые отличались довольно низким уровнем подготовки учащихся.

1.3.4. Преподавательский состав церковных школ

Какие бы цели ни ставились школой, они не будут достигнуты, если личность учителя окажется несоответствующей этим целям, т.к. «учитель малорелигиозный, небрежный в молитве, не воспитает в учениках твердого разумного религиозного чувства. Учитель неразвитый нравственно, ненавыкший твердо в известных нравственных правилах, не может облагораживающим и воспитывающим образом влиять на нравственность детей. Учитель малоразвитый умственно не в состоянии двигать вперед и развитие детей. Учитель сам невежественный не даст знаний и детям» [11, с. 251].

Требования выдвигались не только к образованию учителя церковной школы, но и к его личностным качествам. Учителю церковной школы должны быть присущи нравственные и умственные качества. Учитель должен быть нравственно зрелым, его должна отличать твердость или зрелость нравственных убеждений, которая является следствием глубокой веры в Бога, преданности православной церкви, неизменной любви к отечеству и осознания полезности той служебной деятельности, которую он избрал. Будучи нравственно зрелым, учитель должен любить школьное дело, любить своих учеников. Причем любовь к ученикам должна соединяться со строгостью и взыскательностью. Учитель не может существовать без таких качеств, как терпение, энергичность, настойчивость и бдительность.

Также от учителя церковной школы требуется «зрелость ума», т.е. такое развитие в нем духовных сил, при котором он не нуждался бы в постоянном руководстве в деле обучения и воспитания детей. Учитель должен знать на опережение, чему и как обучать детей, как их воспитывать, какими учебными приемами пользоваться, как распределять учебный материал, какими разумными мерами воздействовать на умственное и нравственное развитие детей, и в то же время он сам должен быть грамотным человеком, правильно мыслящим, правильно выражающим свои мысли в словах и на бумаге и имеющим достаточный запас сведений и знаний. При этом учитель не должен пренебрегать стремлением к дальнейшему самообразованию, которое будет постоянно поддерживать умственные качества учащего на желательном уровне. Чтобы в большей степени использовать свое умственное развитие и педагогическую подготовку и поставить дело обучения и воспитания в школе на должную высоту, учитель должен выработать в себе педагогический такт, т.е. умение находить наиболее уместные и действенные средства влияния на детей в каждом конкретном случае.

В церковно-приходских школах и школах грамоты всегда остро стоял вопрос наличия квалифицированных учителей. С каждым годом количество правоспособных учителей увеличивалось, однако этого было недостаточно для такого количества церковных школ.

Учителями в церковно-приходских школах Могилевской епархии в 1885 г. были главным образом крестьяне, учившиеся в народных министерских школах (420 человек), крестьяне с домашним образованием (13 человек), мещане, обучавшиеся в городских школах (23 человека), люди военного звания, обучавшиеся большей частью в полковых школах, а также в народных училищах (115 человек). Из других званий: 4 дворянина; 1 жена чиновника; 6 учительниц, окончивших курс в пансионе; 6 учительниц из институтов; 8 наставниц из окончивших гимназию; 3 сына чиновников; 142 псаломщика; 6 учителей из послушников; 9 – из бывших псаломщиков; 42 – из мужского духовного училища; 16 – из окончивших курс семинарии; 15 наставниц из Буйничского женского духовного училища; 22 – дети лиц духовного звания [23].

В церковных школах Полоцкой епархии учительские обязанности исполняли преимущественно члены причта. Так, в 1885–1886 учебном году, по отчету епархиаль-

ного училищного совета, из 72 начальных школ в 40 занимались обучением местные приходские священники, привлекая помощников. В 8 школах обучали псаломщики под наблюдением местных священников, и только в 24 – были особые учителя из окончивших духовную семинарию и училище или учительницы из окончивших курс Витебского женского и Полоцкого Спасо-Евфросиньевского училищ. В последующие годы учительский состав улучшается количественно и качественно.

Гораздо ниже сравнительно с церковно-приходскими школами был состав учителей в школах грамоты, хотя и он постепенно будет улучшаться. Число правоспособных учителей в школах грамоты начинает увеличиваться только после открытия в епархии второклассных школ, предназначенных специально для подготовки учителей для данных школ. Так, с 8% в 1895–1896 учебном году число правоспособных учителей в школах грамоты Полоцкой епархии к 1900 году возрастает до 13%, к 1905–1906 учебному году увеличивается до 36% и к 1 января 1909 года – до 55% [29, с. 5].

В церковно-приходских школах Минской епархии к 1890-му году преподавали:

а) законоучителя: 1 преподаватель семинарии, 170 приходских священников и протоиереев;

б) учителя: 24 священника, 3 диакона и 14 псаломщиков – большей частью из окончивших курс семинарии, 78 лиц из окончивших курс среднего учебного заведения и учительской семинарии, в том числе 52 учительницы из окончивших курс женского духовного училища и 70 человек, не окончивших курса среднего учебного заведения.

В школах грамоты Минской епархии к 1890-му году преподавали:

а) законоучителя: 93 священника и 1 диакон, а в остальных Закон Божий преподавали учителя под руководством священников;

б) учителя: 9 священников, 13 псаломщиков, 16 человек, получивших образование в одном из средних учебных заведений, или учителя семинарий, 1079 человек, не получивших такого образования, обучавшихся большей частью в народных училищах и церковно-приходских школах.

Число учащихся в церковно-приходских школах со средним образованием стало заметно увеличиваться лишь с 1891 года [24, с. 21].

В церковных школах Гродненской епархии также не хватало квалифицированных педагогических кадров. Во всех церковно-приходских школах губернии учителями были лица правоспособные, окончившие церковно-учительскую школу, женское или народное училище. Учителями школ грамоты состояли лица, окончившие церковно-приходские школы, народные училища и даже школы грамоты. В 1898 г. всего учащихся в церковных школах было 1177 человек, из них окончивших средние учебные заведения, второклассные школы и выдержавших экзамен на звание учителя было 113; в 1900 г. всего учащихся было 1237, из них выдержавших экзамен на звание учителя – 155. С целью повышения образовательного уровня учителей и возбуждения в них стремления к дальнейшему самообразованию в Гродненской епархии устраивались краткосрочные педагогические курсы. Так, в 1900 году при Жировицком духовном училище Слонимского уезда проходили месячные курсы для учителей церковно-приходских школ. Предметами занятий на курсах были беседы по общей дидактике, методике начального обучения по Закону Божию, церковному уставу, русскому и церковнославянскому языкам, арифметике, чистописанию и церковному пению, а также практические уроки по этим предметам. Особое внимание обращалось на изучение теории пения, обязательно было обучение игре на скрипке. Кроме того, велись беседы по ботанике (местная флора) и по школьной гигиене. Занятия начинались в 7 утра и продолжались до 10 часов вечера. Курсы прослушали 57 человек [27, с. 248].

Такие же краткосрочные курсы в 1900 г. проходили и для учителей церковно-приходских школ Литовской епархии в г. Вильно. Общее число слушателей насчи-

тивало 80 человек. Занятия состояли из образцовых уроков преподавателей в специально организованной на время курсов начальной школе, практических уроков слушателей курсов, разбора практических уроков, дидактических и методических бесед, преподавания церковного пения и бесед по садоводству и огородничеству [9, с. 251]. В целом такие педагогические курсы имели огромное значение для развития школьного дела. Они пополняли и освежали педагогические сведения и опыт учителей, расширяли горизонт понимания учителями учебно-воспитательных задач школы и воодушевляли их на дальнейшую деятельность.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что профессиональная подготовка учителей церковных школ была недостаточной и требовала улучшения. Епархиальное духовенство, осознавая проблемы подготовки квалифицированных кадров, стремилось к улучшению уровня подготовленности преподавателей, к развитию их умственных и нравственных качеств, пыталось улучшить материальное обеспечение учителей.

1.3.5. Просветительская деятельность православных братств

В мае 1864 г. император Александр II дал силу закона «Правилам о православных церковных братствах». Согласно первому параграфу этих правил, задача братств заключается в религиозно-просветительской деятельности: «Православными церковными братствами именуются общества, состоящие из православных лиц разного звания и состояния, для служения нуждам и пользам православной церкви: для противодействия посягательствам на ее права со стороны иноверцев и раскольников, для созидания и укрепления православных храмов, для дел христианской благотворительности, для распространения и утверждения духовного просвещения» [1, с. 10].

Во второй половине XIX – начале XX века активную просветительскую деятельность на территории Беларуси вели епархиальные братства: в Полоцкой епархии – Витебское Свято-Владимирское братство; в Могилевской епархии – Могилевское Богоявленское братство; в Литовской епархии – Виленское Свято-Духовское братство; в Минской епархии – Минское Свято-Николаевское братство, преобразованное в 1912 г. после объединения с Минским народным братством во имя Животворящего креста Господня в Минское православное Свято-Николаевское народное братство; в Гродненской епархии – Гродненское Софийское братство, ставшее епархиальным после выделения Гродненской епархии из состава Литовской епархии в 1900 г.

Просветительская деятельность братств была направлена, прежде всего, на распространение образования среди населения в «духе православия». Братства заботились не просто о распространении грамотности, они старались познакомить православное население Беларуси с основами православного вероучения, приобщить верующих к исполнению православных обрядов, укрепить в населении православную веру и нравственность. Все епархиальные братства старались также содействовать распространению русской культуры в рамках своей епархии. В то же время братства епархий препятствовали ополячиванию и окатоличиванию белорусского населения [3, с. 48].

С первого года существования епархиальные братства активно содействовали развитию системы народного образования. Виленское Свято-Духовское и Минское Свято-Николаевское епархиальные братства оказывали материальную помощь открываемым народным школам, не имевшим первоначально ни книг, ни подготовленных учителей. Братства высылали в такие школы учебники на русском языке и книги, устраивали при них библиотеки, выдавали денежные пособия некоторым учителям. Помимо этого братства оказывали помощь бедным ученикам. Они выдавали детям единовременные пособия и учреждали стипендии в различных учебных заведениях. Если Минское братство из-за недостатка средств не имело возможности

открывать и содержать школы, то Виленское Свято-Духовское братство, располагая значительными пожертвованиями, содержало даже некоторые благотворительные и учебные заведения. Так, оно содержало на свои средства с 1 мая 1869 г. по 23 апреля 1874 г. братскую школу, с 15 августа 1875 г. до осени 1897 г. – женскую смену при 2-классном приходском училище, которое находилось в братском доме на Зарежье, с 1872 по 1888 г. – братский приют. При этом расходы Свято-Духовского братства на народное образование ежегодно увеличивались до 1870/1871 братского года. В шестой год своей деятельности братство израсходовало на школьно-просветительские цели 3296 рублей 58 копеек, что составило 54,5% всех расходов в указанный год [18, с. 18].

С середины 70-х гг. XIX в. Свято-Духовское братство ограничивает свою поддержку народным школам. Это было вызвано как открытием учительских семинарий в Северо-Западном крае, так и увеличением расходов правительства на содержание народных школ. Ограничило свою деятельность и Минское братство. В 1874–1878, 1881–1882 гг. деятельность Свято-Николаевского братства вообще приостановилась. В эти годы не проводились общие собрания, не собирались членские взносы.

Просветительская деятельность братств усиливается только в 80-х гг. XIX в. С целью распространения грамотности и религиозного просвещения были созданы даже 2 новых епархиальных братства: в 1883 г. – Могилевское Богоявленское и в 1887 г. – Витебское Свято-Владимирское.

Цель открытия Могилевского Богоявленского братства заключалась в распространении грамотности и духовного просвещения, помощи нуждающимся и для попечения больных, душевно-страждущих и заключенных. В 1883/1884 гг. деятельность Братства главным образом была обращена на распространение грамотности и религиозно-нравственного просвещения. За этот год в 432 приходах и 6 монастырях Братством открыто 898 церковно-приходских школ, в которых обучалось 17887 учащихся. Учащие в школах принадлежали к лицам различных сословий и различного образования: учителя-священники – 220 человек, диаконы и псаломщики – 279 человек, воспитанники духовно-учебных заведений – 62 человека, воспитанники народных училищ – 311 человек, воспитанники других учебных заведений и домашнего образования – 254 человека, воспитанницы женской гимназии – 8 человек, воспитанницы женского духовного училища – 26 человек, воспитанницы других учебных заведений и домашнего образования – 36 человек. Школы по успехам учеников и своему благоустройству можно поделить на 3 разряда. Школы первого разряда, составляющие около 1/3 части всех открытых школ, находятся в удовлетворительном состоянии, как по успехам учеников по всем предметам обучения, так и по помещениям, классной мебели, учебным пособиям и обеспечению в материальном отношении. Школы второго разряда можно считать удовлетворительными по успехам учеников в чтении и изучении молитв, обучение же письму и арифметике находилось в неудовлетворительном состоянии, также был недостаток классной мебели и учебных пособий. В школах третьего разряда учащиеся показали успехи только в изучении молитв, что зависело как от недостатка учебных помещений, классной мебели и учебных пособий, так и от недостаточной подготовленности учителей. В 1883 г. Советом Братства в г. Могилеве были проведены народные чтения. Всего в течение года было 15 чтений, в которых принимали участие лица городского духовенства и преподаватели духовной семинарии и духовного училища. Слушатели принадлежали преимущественно к среднему сословию горожан и воспитанникам учебных заведений, их было в среднем 100 человек на каждом чтении. Чтения состояли из объяснений праздничных Евангелий, повествований о жизни празднуемых святых и изложения важнейших событий отечественной и церковной истории [22, с. 65].

В 80-х гг. XIX в. епархиальные братства стали оказывать помощь церковным школам, активно создаваемым после издания в 1884 г. «Правил о церковно-

приходских школах». Некоторое время все епархиальные братства, за исключением Гродненского, выполняли даже обязанности епархиальных училищных советов – епархиальных учреждений, непосредственно управляющих церковными школами.

Просветительская деятельность епархиальных братств, в целом, была плодотворной: во всех епархиях произошло увеличение количества как самих школ, так и обучающихся в них учащихся. Так, если в год передачи руководства церковными школами епархиальному братству в Полоцкой епархии (в 1887/1888 учебном году) существовало только 166 школ, то в 1892/1893 учебном году – 422 (из них 140 – церковно-приходских и 282 школы грамоты). Соответственно произошло и увеличение числа учащихся церковных школ в данной епархии: в 1887/1888 учебном году в церковно-приходских школах и школах грамоты обучалось 3418 учеников, а в 1892/1893 учебном году – 7501 учащийся. Аналогичный рост числа школ и учеников происходил и в Литовской епархии: если в 1884/1885 учебном году насчитывалось 147 церковных школ, в которых обучалось 2777 учащихся, то в 1891/1892 учебном году – 972 церковные школы с 19938 учениками. Увеличение количества церковных школ и обучающихся в них наблюдалось до начала XX века и в Минской епархии. С 1901 г. в Минской губернии количество церковных школ стало уменьшаться. Это сокращение числа школ не было связано с неудовлетворительной деятельностью Минского епархиального братства. Наоборот, братство стремилось предотвратить эту тенденцию. Однако, несмотря на все старания Свято-Николаевского братства, количество церковных школ сокращалось до начала второго десятилетия XX века, что было закономерным. Уменьшение численности школ Св. Синода было характерно в данный период как для белорусских земель, так и для Российской империи в целом. Это было связано с закрытием школ грамоты, составляющих подавляющее большинство церковных школ Беларуси, и преобразованием части из них в церковно-приходские школы.

Ограничение функций братств до одной – школьно-просветительской, которая отнимала много времени, средств и требовала неотложного решения большого количества дел, привело к тому, что все епархиальные братства постепенно отказались от исполнения обязанностей епархиальных училищных советов. Братства оказывали помощь в первую очередь тем школам, которые находились среди преобладающего иноверного населения и имели миссионерский характер. Тем не менее, после передачи церковных школ епархиальным училищным советам братства не принимали активного участия в развитии и благоустройстве начальных учебных заведений Св. Синода.

В конце XIX – начале XX в. Могилевское Богоявленское, Виленское Свято-Духовское и Витебское Свято-Владимирское братства активно занялись благотворительной школьной деятельностью. Данные братства выделяли средства на содержание некоторых учеников в учебных заведениях Св. Синода, учреждали стипендии, а Богоявленское братство с 1 октября 1900 г. до 1 сентября 1904 г. содержало приют. Только огромные затраты по содержанию приюта, а также невозможность открытия ремесленных классов для профессионального образования мальчиков заставили братство закрыть данное благотворительное учреждение, при котором существовала школа, которую посещали даже дети, приходящие из ближайших приходов. Воспитанники приюта были отправлены в Пустынский Успенский монастырь, где содержались до 1910 г. во второклассной школе, существующей при данной мужской обители. Виленское Свято-Духовское братство в 1897–1901 гг. содержало в братском доме на Заречье певческую церковную школу, успевшую подготовить несколько десятков псаломщиков для Литовской епархии.

В конце XIX в. Свято-Духовское и Свято-Владимирское братства оказывали помощь библиотекам при церковно-приходских школах. Так, в 1897 г. Свято-

Духовское братство снабдило 10 церковных школ небольшими библиотеками для чтения взрослых [16, с. 137].

Масштабы просветительской деятельности братств напрямую зависели от средств, которыми располагали братства. На протяжении 1865–1913 гг. школьная братская деятельность выразилась в проведении следующих мероприятий: 1) в открытии и благоустройстве церковных школ, оказании помощи народным училищам; 2) в содержании стипендиатов в некоторых учебных заведениях; 3) в организации и пополнении книжного фонда библиотек, существующих при церковно-приходских школах; 4) в открытии и содержании приютов-школ для сирот и детей беднейших родителей духовного сословия.

Таким образом, православные братства белорусских епархий в 1865–1914 гг. придавали большое значение просветительской деятельности, которая была направлена на распространение грамотности и религиозного просвещения среди населения Беларуси.

Глава 1.4. Участие органов городского самоуправления Беларуси в развитии системы народного образования (1875–1914 годы)

Процесс становления индустриального общества в Беларуси тесно связан с урбанизацией, ростом численности городского населения [1], изменением функций городов и усложнением их инфраструктуры. Мощный импульс развитию местного самоуправления был дан городской реформой 1870 г., которая начала проводиться на территории Беларуси с 1875 г., имела своим следствием создание принципиально новых по своему характеру и задачам учреждений. Функции органов городского самоуправления претерпели кардинальные изменения. На городские власти были возложены обязанности по проведению и финансированию мероприятий в социальной сфере, важное место среди которых занимало развитие системы народного образования. На протяжении 1875–1914 гг. количество начальных, средних и профессиональных учебных заведений на территории Беларуси постоянно увеличивалось, чему в значительной степени способствовала и поддержка со стороны органов городского самоуправления.

Однако роль городских властей Беларуси в развитии системы народного образования в пореформенный период до сих пор является малоизученной темой в историографии. В то же время систематическое изучение проблем, связанных с развитием и становлением системы народного образования, имеет глубокие корни. Отдельные аспекты деятельности органов городского самоуправления в социальной сфере были проанализированы в работах по истории народного образования, подготовленных в советский период. Среди исследований по истории народного образования можно отметить работы белорусских ученых З.А. Пастуховой, М.Н. Абраменко, а также коллективные труды «Из истории школы Белоруссии и Литвы», «Нарысы гісторыі народнай асветы і педагогічнай думкі ў Беларусі», «Асвета і педагогічная думка ў Беларусі: са старажытных часоў да 1917 г.» [2]. В более широком контексте Российской империи эта проблематика была рассмотрена в исследованиях И.М. Богданова, Н.А. Константинова, Ш.И. Ганелина, Н.К. Кузьмина, в очерках под редакцией А.И. Пискунова [3] и т.д.

В 90-х гг. XX в. были подготовлены исследования, в которых переосмыслены проблемы развития системы народного образования в пореформенной Беларуси, правительственная образовательная политика и роль в ней местных органов самоуправления – городских дум и управ, земств. В этой связи необходимо

отметить работы С.В. Снапковской – «Адукацыйная палітыка і школа на Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст.», «Гісторыя адукацыі і педагогічнай думкі ў Беларусі (60-я гг. XIX – пачатак XX ст.)»[4]

Основное внимание в этих работах было уделено описанию сети дореволюционных учебных заведений и анализу особенностей организации в них учебного процесса. В этой связи авторами приводились отдельные факты, освещавшие участие органов городского самоуправления в развитии системы народного образования. В рамках этих работ ряд вопросов даже не затрагивается: например, участие органов городского самоуправления в содержании приходских и городских училищ, в преобразовании уездных училищ в городские, в открытии новых средних и профессиональных учебных заведений, в разработке планов по введению всеобщего начального обучения накануне Первой мировой войны.

1.4.1. Мероприятия органов городского самоуправления по обеспечению функционирования начальных учебных заведений

Обеспечение функционирования начальной школы в городской черте являлось одним из основных направлений деятельности органов самоуправления. Это было законодательно закреплено еще в статьях Городового положения 1870 г. [5]. В Положении 1892 г. отмечалось: «К предметам ведомства городского общественного управления принадлежат: ...попечение о развитии средств народного образования и установленное законом участие в заведовании учебными заведениями» [6].

В белорусских городах в последней четверти XIX – начале XX в. система начального образования была представлена различными типами учебных заведений. Основную часть составляли государственные учебные заведения, находившиеся в ведении Министерства народного просвещения: приходские, уездные, городские училища, которые в 1912 г. были преобразованы в высшие начальные. В белорусских городах функционировали и другие типы учебных заведений – частные, подчинявшиеся Министерству народного просвещения, и мариинские, подчинявшиеся Ведомству учреждений императрицы Марии, училища. Начальные школы получали материальную помощь от городских властей. Выделенные средства направлялись на аренду помещений, приобретение учебных пособий, заработную плату помощникам учителей.

Наиболее распространенным типом начальных учебных заведений в белорусских городах являлись приходские училища. В этих учебных заведениях дети обоего пола могли бесплатно получить элементарное образование. Первоначально приходские училища должны были содержаться исключительно за счет городских обществ [7].

В 70–80-х гг. XIX в. органы городского самоуправления Беларуси практически не обращались с ходатайствами к правительству об открытии новых приходских училищ, а ограничивались оказанием материальной помощи уже существующим. Это было характерно для большинства уездных центров [7]. Постановления о выплате пособий училищам приняли в 1885 г. Пинская городская дума, в 1886 г. – Гомельская, в 1892 г. – Кобринская [8]. Но в целом приходские училища содержались преимущественно за счет правительственных средств. Так, в середине 1880-х гг. правительство выделило для содержания 39 училищ, функционировавших в белорусских городах, более 23 тыс. руб. В то же время органы городского самоуправления затратили на эти цели всего 7755 руб. [9]. Более того, в некоторых случаях городские власти обращались в Министерство народного просвещения с ходатайствами об освобождении от расходов на содержание приходских училищ. Соответствующие постановления были приняты в разное время в Пинске, Гродно, Лиде [10]. Они мотивировались следующим: согласно статье 139 Городового положения

1870 г. и примечаниям к ней расходы по содержанию учебных заведений не были отнесены к числу обязательных, а городские власти должны были только в течение первых трех лет после введения в действие Положения продолжать финансировать эти учебные заведения, а «по истечении же сего срока обязательным для города остается производство только тех из сих пособий, которые будут возложены на него законодательным порядком» [11].

В 1878 г. в Городовое положение было внесено дополнение к статье 11, согласно которому пособия на содержание правительственных учебных заведений по постановлениям органов городского самоуправления признавались «постоянно обязательными» для жертвующей стороны, если в постановлениях по этим вопросам не указывались сроки или какие-либо условия относительно предоставления пособий [12]. Но городские власти продолжали отказывать в выделении денежных средств училищам.

В этой связи Министерство народного просвещения выступило с предложением, чтобы содержание приходских училищ было отнесено к числу обязательных расходов городов в белорусских губерниях. В целом оно стремилось передать начальные школы низшего звена в полное ведение органов самоуправления, а на себя взять заботу о школах высшего типа [13]. Министерство видело главную причину нежелания органов городского самоуправления Беларуси финансировать приходские училища не в изъянах законодательства и бедности городов, а в особенностях этноконфессиональной структуры городского населения. В одном из министерских документов за 1886 г. в связи с отказами городских общественных управлений от финансирования приходских училищ отмечалось: «Из имеющихся в Министерстве народного просвещения сведений видно, что постановления городских дум в северо-западных губерниях, касающиеся преимущественно расходов на разные нужды городов, много зависят от влияния тех гласных, которые чаще других присутствуют на заседаниях дум. В числе гласных около одной третьей части евреи, остальные – христиане. Из общего числа гласных 25% почти никогда не присутствуют, а 15% очень редко. Из остальных 60% иногда тоже не все присутствуют. Большинство постоянно присутствующих евреи. Вследствие сего перевес в голосах бывает большею частью на стороне евреев, особенно когда дело касается денежных интересов. Так было и при обсуждении вопроса о производстве расхода на содержание Пинского приходского училища» [14]. Далее отмечалось, что в белорусских городах христиане принадлежат к низшим податным сословиям и крайне нуждаются в бесплатном элементарном образовании, которого гласные-евреи фактически пытаются их лишить, отказывая в предоставлении пособий приходским училищам [15]. Подобного мнения придерживались представители местной губернской администрации. Например, витебский губернатор В.М. Долгоруков в 1887 г. в одном из официальных документов отметил, что евреи мало заинтересованы в развитии приходских училищ, так как у них существует своя система образования, а поляки и немцы относятся к более зажиточным слоям населения и могут обеспечить своим детям обучение не только в средних, но и в высших учебных заведениях. Следовательно, приходские училища предназначены в основном для бедного христианского населения. Поэтому В.М. Долгоруков предложил все расходы по содержанию приходских училищ передать городам [16].

Только в 1891 г. был издан закон, согласно которому расходы по содержанию приходских училищ были включены в перечень обязательных расходов белорусских городов [17]. С этого времени органы городского самоуправления начали регулярно оказывать материальную помощь приходским училищам. Она выражалась в предоставлении ежегодных пособий на их содержание, выделении средств на аренду или строительство помещений. В начале XX в. постановления о предоставлении ежегодных пособий были приняты в Минске, Могилеве [18] и др. городах. За счет городских властей были арендованы помещения для училищ в Борисове, Мстиславле, Слониме [19].

Помимо предоставления денежных средств приходским училищам, органы городского самоуправления предпринимали меры по преобразованию существовавших женских смен в самостоятельные училища. Так, в начале XX в. при материальной поддержке городских властей были преобразованы училища в Речице и Лепеле [20].

В конце XIX – начале XX в. органы самоуправления наиболее крупных городов Беларуси стали предпринимать шаги по открытию новых приходских училищ за счет городских бюджетов. Соответствующие решения были приняты в Бресте в 1895 г., в Витебске в 1897, 1902, 1903 и 1911 гг., в Минске в 1902 г. [21]. Городские власти выделяли средства на открытие новых параллельных отделений в существовавших училищах, чтобы при минимальных затратах предоставить возможность получить начальное образование большему числу детей. Так, в 1908 г. Витебская городская дума выделила 1600 руб. на создание параллельных отделений при четырех приходских училищах [22].

Активизация деятельности органов городского самоуправления в этом направлении дала положительные результаты. Если в начале 1880-х гг. в городах Беларуси функционировало всего 38 приходских училищ, в которых обучалось 3500 детей, то уже к началу 1911 г. насчитывалось 134 училища и 13491 учеников. Соответственно, общее количество приходских училищ увеличилось в 3,5 раза, а учащихся в них – в 3,9. Такой рост был достигнут в значительной степени благодаря материальной поддержке со стороны городских властей: их расходы на эти цели увеличились с 7755 руб. до 45543 руб., то есть в 5,9 раз. В то же время основная часть расходов по содержанию приходских училищ обеспечивалась за счет правительственных средств: в середине 1880-х гг. данный показатель составлял 23117 руб. 7 коп., а в 1911 г. – 195748 руб. Соответственно, расходы правительства на эти цели увеличились в 8,5 раз [23].

Логичным продолжением активизации деятельности органов городского самоуправления в сфере начального образования стало их участие в разработке планов по введению всеобщего обучения. Хотя закон как таковой не был принят, ряд законодательных актов о выделении средств на расширение сети начальных учебных заведений и соответствующие циркуляры Министерства народного просвещения свидетельствовали о работе по введению всеобщего обучения. Начало этому процессу положил закон от 3 мая 1908 г., согласно которому было выделено 6,9 млн. руб. на «нужды начального образования» [24], а в течение 1909–1913 гг. расходы на эти цели увеличивались на различные суммы (от 6 до 10 млн. руб. ежегодно) [25]. Данные средства распределялись в виде пособий земствам, органам городского самоуправления, сельским обществам на расширение сети бесплатных начальных учебных заведений [26]. Кроме того, в 1909 г. при Министерстве народного просвещения был создан школьно-строительный фонд, из которого земства, городские общественные управления, волостные и сельские управления могли получить средства на строительство или покупку новых зданий для начальных учебных заведений, ремонт зданий существующих училищ [27].

Принятие этих законодательных актов и предоставление дополнительных источников финансирования активизировало деятельность органов городского самоуправления по введению всеобщего начального обучения. К 1914 г. городские власти как крупных губернских центров (Минска, Витебска, Могилева) [28], так и небольших уездных городов (Бреста, Речицы, Пинска, Городка, Лиды и пр.) [29] завершили разработку планов, рассчитанных примерно на десятилетний период. Предполагалось, что в результате реализации этих планов будут открыты новые учебные заведения, а все дети горожан смогут получить бесплатное начальное образование.

По инициативе органов городского самоуправления материальная помощь предоставлялась школам, находившимся в ведении православной церкви. Например, пособия церковно-приходским школам в размере 100–300 руб. неоднократно выделялись из городских бюджетов Могилева, Бобруйска, Речицы, Минска, Витебска, Городка [30] и т.д. В некоторых городах (в Игумене, Бобруйске, Минске, Гродно) [31] органы самоуправления выделяли денежные средства для еврейских училищ, находившихся в ведении Министерства народного просвещения. Размер пособий колебался от 100 до 1350 руб.

В последней четверти XIX – начале XX в. в белорусских городах были повсеместно открыты городские училища. Их главное отличие от приходских состояло в увеличенном сроке обучения и большем перечне изучаемых предметов. Учебный курс был рассчитан на 6 лет, в течение которых учащиеся изучали не только грамоту (русскую и церковно-славянскую), чтение, арифметику, Закон Божий (как в приходских училищах), но и геометрию, географию, историю, основы естествознания и физики. Городские училища содержались за счет правительственных средств и пособий со стороны земских и городских органов самоуправления, сословий, частных лиц [32]. Фактически училища по Положению 1872 г. объединили две ступени начального образования – низшую и высшую. В данных учебных заведениях дети горожан могли получить сравнительно качественное образование за небольшую плату.

Первоначально городские училища создавались через преобразование уездных, причем этот процесс затянулся до начала XX в. Определяющую роль в медленных темпах преобразования сыграло то обстоятельство, что органы городского самоуправления были обязаны предоставить городским училищам здания. В циркулярах Министерства народного просвещения указывалось, что содержание и ремонт помещений для училищ также должны осуществляться за счет средств городских бюджетов. Если городские думы откажутся устроить удобное помещение, то уездные училища будут переведены в те города, где на их преобразование найдутся средства [33]. В связи с тяжелым финансовым положением некоторые белорусские города отказались выделить средства, а потому для последующего преобразования были переведены уездные училища из Речицы в Минск, из Городка в Динабург [34].

В 1878 г. были реорганизованы в городские уездные училища в Лепеле, Борисове, Новогрудке, Могилеве, Орше, Рогачеве, в 1882 г. – в Мстиславле, в 1897 г. – в Витебске, в 1901–1902 гг. – в Вилейке, Дисне, Лиде, Ошмянах, Дриссе, Сураже, Волковыске, Кобрине, Пружанах, Слониме, Игумене, Быхове, Климовичах, Чаусах и Черикове. Медленными темпами открывались и новые городские училища. В 1898 г. было открыто училище в Городке, в 1899 г. – в Гродно, Бресте, Гомеле, в 1900 г. – в Речице и Полоцке, Копыси, в 1902 г. – в Докшицах, Слуцке, Бобруйске, Сморгони, в 1905 г. – в Пинске, в 1907 г. – в Мозыре, Радошковичах, в 1908 г. – в Несвиже, в 1909 г. – в Видзах. В ряде белорусских городов в начале XX в. при активном участии городских властей создавались новые училища в дополнение к уже существовавшим. Так, в Витебске были открыты училища в 1903 и 1905 гг., в Минске – в 1905 и 1907 гг., в Могилеве – в 1907 г., в Полоцке и Гомеле – в 1908 г. [35].

Большое влияние на темпы процесса преобразования уездных и открытия новых городских училищ оказывал недостаток свободных бюджетных средств белорусских городов, а не сознательный отказ городских властей от участия в развитии народного образования. Так, Дриссенское собрание уполномоченных в 1900 г. в связи с реорганизацией уездного училища вынуждено было обратиться к витебскому губернатору И.И. Чепелевскому за разрешением открыть в уезде добровольную подписку по сбору средств для строительства отдельного здания для городского училища [36]. По мере возможностей городские власти предоставляли участки земли для строительства зданий, самостоятельно строили либо арендовали помещения, выде-

ляли пособия. Решения о выделении дополнительных средств были приняты в 1894 г. в Докшицах, в 1899 г. – в Гомеле и Бобруйске, в 1902 г. – в Пинске, в 1905 г. – в Витебске, в 1907 г. – в Мозыре [37]. В Слуцке, Игумене, Несвиже, Полоцке, Городке органы местного самоуправления не только предоставляли денежные средства, но и арендовали за свой счет помещения для училищ [38]. Участки городской земли для строительства зданий безвозмездно предоставили городские власти Пинска, Минска, Полоцка, Слонима [39]. Средства на строительство зданий училищ были выделены в Игумене, Докшицах, Речице, Минске, Городке [40] и пр.

По инициативе органов самоуправления, в том числе и небольших городов, неоднократно вносились предложения о преобразовании городских училищ (это касалось увеличения количества классов), выделялись средства на введение преподавания иностранных языков и т.п. В 1895 г. Мстиславская городская дума, возглавляемая А.К. Ботвинковым, а в 1903 г. Докшицкое собрание уполномоченных под председательством К.И. Сипайло возбудили ходатайства о преобразовании городских училищ из двухклассного в трехклассный состав [41]. Собрание уполномоченных Речицы в 1905 г. и Витебская городская дума в 1906 г. выделили средства для приглашения учителей немецкого и французского языков [42].

Городские власти стремились установить контроль над деятельностью тех низших учебных заведений, которым оказывали материальную помощь. В частности, по поручению Витебской думы Управа в 1906 г. ходатайствовала «о предоставлении городу права участвовать в педагогических советах субсидируемых городом городских и приходских училищ с правом решающего голоса чрез своих представителей, избираемых Думою, хотя бы пропорционально уплачиваемой городом субсидии на содержание училищ» [43]. В ответ на это ходатайство Министерство народного просвещения уведомило, что по Положению в педагогических советах городских училищ участие представителей от города не предусмотрено, а при приходских училищах педагогических советов нет. Было рекомендовано обратиться с ходатайством о создании при местных городских училищах попечительских советов, а при приходских – попечительств. Городская дума Витебска своим постановлением от 3 октября 1908 г. поручила Управе возбудить соответствующее ходатайство, которое вскоре было удовлетворено. На заседании 19 августа 1909 г. Дума избрала 6 представителей в попечительские советы 3 городских училищ и 5 почетных блюстителей для 4 приходских и 1 начального училища. Среди них были гласные А.О. Волкович, В.П. Федорович, Б.А. Бялыницкий-Бируля и др. [44].

В Минске городские власти получили разрешение избирать почетных блюстителей в приходские училища еще в 1881 г. [45]. В 1911 г. Минская городская дума, возбудившая ранее перед Министерством народного просвещения ходатайство о разрешении через своего представителя участвовать в работе Дирекции народных училищ Минской губернии, получила такое право [46]. В следующем году Дума поставила вопрос о передаче в заведование города хозяйственной части тех приходских училищ, которые получали субсидии от городских властей. Но Министерство народного просвещения ответило отказом на это ходатайство [47].

Через десять лет после завершения процесса преобразования уездных училищ в городские начался новый этап их реформирования. В соответствии с принятым в 1912 г. законом городские училища планировалось преобразовать в высшие начальные в течение трех лет. Высшие начальные училища могли открываться и содержаться как правительством, так и земскими, городскими учреждениями общественного управления, сословиями, обществами, торгово-промышленными товариществами, частными лицами. Кроме того, содержатели данных учебных заведений имели право избирать почетных попечителей для содействия благоустройству училищ [48].

На территории Беларуси процесс преобразования городских училищ в высшие начальные завершился к 1914 г. Их финансирование осуществлялось как за счет государства, так и за счет органов городского самоуправления. Так, на содержание 46 училищ в 1914 г. было затрачено более 400 тыс. руб., из этой суммы 83,3% были обеспечены за счет правительственных средств, 7,4% – городских [49].

В изучаемый период в белорусских городах функционировали начальные учебные заведения, предназначенные исключительно для девочек (мариинские четырехклассные училища). Однако широкого распространения они не получили по нескольким причинам. Во-первых, обучение в них было бесплатным, а Ведомство учреждений императрицы Марии не располагало достаточными средствами для повсеместного открытия таких училищ. Во-вторых, при открытии училищ возникали различные бюрократические препятствия: кроме согласия Ведомства, нужно было получить одобрение со стороны попечителя округа и Министерства народного просвещения. В итоге переписка по этому вопросу между различными учреждениями могла затянуться на неопределенный срок. В начале XX в. мариинские училища при поддержке городских властей начали функционировать в Минске и Лепеле [50], ходатайства об их открытии направляли Брестская городская дума и Городокское собрание уполномоченных [51].

Органы городского самоуправления не только оказывали материальную поддержку начальным учебным заведениям, но и учреждали стипендии для учащихся. Широкое распространение эта практика получила в начале XX в. В связи с празднованием столетнего юбилея Отечественной войны в 1912 г. специальные стипендии учредили городские думы Витебска, Минска, Бреста, Мстиславля, Орши, собрания уполномоченных Городка, Новогрудка, Мозыря [52]. В честь пятидесятилетия отмены крепостного права в 1911–1912 гг. средства на стипендии выделили городские власти Минска, Пинска, Мозыря, Орши [53]. Размер стипендий, как правило, приравнивался к размеру платы за обучение в конкретном учебном заведении. Получение стипендией не налагало никакой ответственности на учащегося в дальнейшем.

Благодаря участию органов самоуправления городское население Беларуси было сравнительно хорошо обеспечено начальными учебными заведениями. Так, к 1910 г. в среднем по Российской империи на 1 начальную школу в городе приходилось 2054 человека, для белорусских городов этот показатель составлял 2199 человек [54]. Хотя прогресс в этой сфере на протяжении 1875–1914 гг. очевиден, сохранялись и определенные проблемы. В частности, процент детей, лишенных возможности получить начальное образование, оставался высоким. В начале XX в. этот показатель для белорусских городов составлял 61,8%, а в целом по Российской империи – 58% [55]. К 1911 г. в училищах различного типа обучалось 29,2% мальчиков и 14,3% девочек в возрасте от 8 до 11 лет. Кроме того, очень высоким был процент отказов при приеме в начальные учебные заведения – до 15% (при приеме в младшие отделения этот показатель составлял 29,5%) [56]. Однако по этому показателю белорусские города находились в русле общероссийской тенденции: в целом по государству процент отказов составлял чуть более 15% [57].

Таким образом, на протяжении последней четверти XIX в. органы городского самоуправления Беларуси практически не принимали участия в развитии системы начального образования. Этому способствовали два фактора: во-первых, неопределенность формулировок статей Городовых положений, в которых не были зафиксированы права и обязанности городских властей в сфере начального образования; во-вторых, финансовые проблемы. Правительство старалось переложить большую часть расходов по открытию и содержанию новых учебных заведений в белорусских городах на органы самоуправления, а последние не обладали достаточными ресурсами. В этой связи развитие системы начального образования в

городах Беларуси происходило очень медленно. Перелом наметился на рубеже XIX–XX вв. К этому времени обязанности органов городского самоуправления были детально регламентированы, а также были выделены дополнительные источники финансирования. В результате органы самоуправления не только крупных белорусских городов, но и небольших уездных центров начали выделять пособия начальным школам, обеспечивать их помещениями, ходатайствовать об открытии новых учебных заведений и преобразовании уже существующих. Благодаря их усилиям в ряде городских училищ было введено преподавание иностранных языков, за счет городских бюджетов начали учреждаться стипендии для учащихся. Накануне Первой мировой войны органы городского самоуправления Беларуси разрабатывали проекты расширения сети учебных заведений, чтобы обеспечить всеобщее обучение детей школьного возраста. Однако на практике эти проекты не были полностью реализованы в связи с началом военных действий.

1.4.2. Вклад органов городского самоуправления в развитие системы средних учебных заведений

В белорусских городах функционировали различные типы средних учебных заведений: правительственные и частные гимназии и прогимназии (как мужские, так и женские), реальные училища. Все они находились в ведении Министерства народного просвещения. Следует отметить, что к началу 80-х гг. XIX в. в белорусских городах эти учебные заведения были представлены в незначительном количестве: 5 мужских гимназий (в Минске, Витебске, Могилеве, Гродно, Слуцке) и 4 прогимназии (в Мозыре, Гомеле, Бресте, Бобруйске), 2 реальных училища (в Пинске и Минске), ни одного министерского среднего женского учебного заведения. Количество учащихся в них составляло всего 3410 человек [58].

Такое скромное число средних учебных заведений можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, Министерство народного просвещения было ограничено в своих финансовых возможностях, а потому оно не могло вкладывать значительные средства в расширение сети средних учебных заведений. Поэтому Министерство старалось открывать новые гимназии и прогимназии только в тех случаях, когда их содержание можно было обеспечить за счет поступающей платы за обучение и местных средств. Во-вторых, в процессе открытия новых учебных заведений на территории Беларуси возникали различные бюрократические ограничения, окончательное решение вопроса в Министерстве народного просвещения могло затянуться на неопределенный срок.

В этих условиях участие органов городского самоуправления в развитии среднего образования выражалось в предоставлении единовременных или ежегодных пособий учебным заведениям. Эти средства использовались, как правило, на хозяйственные потребности. Так, в 1880 г. Бобруйская городская дума выделила 7 тыс. руб. для строительства нового здания шестиклассной мужской прогимназии, лишившейся собственного помещения из-за пожара [59]. Минская дума с 1880 г. выделяла ежегодное пособие в размере 5330 руб. на содержание реального училища [60]. Но в целом средние учебные заведения финансировались преимущественно за счет средств государства и поступающей платы за обучение. В середине 1880-х гг. правительство выделило на их содержание 243183 руб. 20 коп., а местные власти городов Беларуси – всего 6830 руб. [61].

Со второй половины 1880-х гг. начали появляться первые ходатайства органов городского самоуправления о преобразовании существовавших в городах прогимназий. В частности, в 1886 г. Гомельская городская дума возбудила ходатайство перед Министерством народного просвещения о преобразовании мужской прогимназии в восьмиклассную гимназию с 1887 г., пообещав при этом выделить

ежегодное пособие в 1,5 тыс. руб. [62]. Брестская городская дума, ходатайствуя в 1898 г. о преобразовании четырехклассной мужской прогимназии в восьмиклассную гимназию, выразила готовность построить за свой счет здание [63]. Ходатайства о преобразовании мужской шестиклассной прогимназии в восьмиклассную гимназию в 1896 и 1899 гг. представляло и Мозырское собрание уполномоченных. Чтобы окончательно принять решения по этим вопросам, Министерству народного просвещения потребовался длительный срок: прогимназия в Гомеле была преобразована в гимназию только в 1897 г., в Бресте – в 1901 г., в Мозыре – в 1909 г.

В 1887 г. министр народного просвещения И.Д. Делянов выступил с предложением закрыть все приготовительные классы при гимназиях и прогимназиях, так как они облегчали поступление в средние учебные заведения представителям низших сословий, для которых, по мнению министра, было бы достаточно получить начальное образование [64]. Однако эта идея не получила одобрения в Государственном совете. В итоге был принят компромиссный вариант: было решено сохранить приготовительные классы в тех случаях, когда их содержание будет обеспечено за счет местных средств и платы за обучение. Правительство же прекратило выделять средства на эти цели. Соответствующие положения были закреплены в законе от 30 мая 1888 г. [65]. Чтобы не допустить закрытия приготовительных классов, городские думы Бобруйска, Мозыря, Пинска, Минска, Гродно, Слуцка решили ежегодно выделять из своих бюджетов дополнительные средства. Витебская городская дума в 1888 г. возбудила перед правительством ходатайство о сохранении правительственного пособия. В ответ последовало положительное решение, причем в законодательном порядке. 3 апреля 1889 г. был утвержден закон, согласно которому с 1890 г. правительственные пособия на содержание приготовительных классов должны были получать 3 гимназии и 2 прогимназии Российской империи. В их число попала и Витебская мужская гимназия.

Развитие женского среднего образования существенно отставало от мужского в последней четверти XIX в. Первые женские средние учебные заведения на территории Беларуси были открыты Ведомством учреждений императрицы Марии (так называемые мариинские гимназии): в 1863 г. – в Могилеве, в 1865 г. – в Минске, в 1866 г. – в Витебске. Эти гимназии содержались исключительно за счет платы за обучение [66].

Высшие органы власти при открытии женских средних учебных заведений в белорусских городах, опасаясь всплеска общественной инициативы, старались не допустить участия органов городского самоуправления в заведении ими. На территории Беларуси женские гимназии и прогимназии открывались в соответствии с Положением 1869 г., а в центральных губерниях Российской империи – по Положению 1870 г., которое предполагало широкое привлечение общественных средств для содержания данных учебных заведений и непосредственное участие в заведении ими представителей органов самоуправления.

Несмотря на эти ограничения, городские власти Беларуси уже с 70-х гг. XIX в. ходатайствовали об открытии женских гимназий и прогимназий. Гомельская городская дума первое ходатайство по этому вопросу направила в 1877 г., а женская прогимназия была открыта в 1882 г. По ходатайству Минской думы в городе была открыта женская гимназия в 1899 г. В начале XX в. процедура открытия новых учебных заведений (как государственных, так и частных) была упрощена, а Министерство народного просвещения стало активно содействовать, прежде всего материально, развитию среднего образования. Даже небольшие уездные города Беларуси начали ходатайствовать об открытии новых гимназий и прогимназий, причем весьма успешно. Органы городского самоуправления стали в больших объемах выделять пособия, вести строительство новых зданий, учреждать стипендии для наименее состоятельных учащихся.

Практически повсеместно городские власти Беларуси направляли в Министерство народного просвещения ходатайства об открытии женских средних учебных заведений, принимали на счет городских бюджетов часть расходов по их содержанию. При открытии женской гимназии в Полоцке местная Дума в 1902 г. приняла на себя обязательство выплачивать ей ежегодное пособие в размере 1200 руб. В Витебске в 1902 г. городские власти по просьбе попечителя Виленского учебного округа приняли на себя часть расходов по содержанию женской гимназии, в которую планировалось преобразовать частное училище Р.А. Милинарской. А в 1903 г. Дума возбудила уже от своего имени ходатайство о преобразовании училища в гимназию, пообещав в случае положительного решения увеличить ежегодное пособие на 1,5 тыс. руб. На подобных условиях были возбуждены ходатайства об открытии женских гимназий в Бобруйске и Пинске в 1905 г., в Минске в 1908 г. В 1908 г. Игуменское собрание уполномоченных при обсуждении вопроса об открытии частной женской четырехклассной прогимназии учительницей З.Н. Козловской решило бесплатно предоставить в течение пяти лет здание для ее размещения, но при условии, что 10% бедных учениц будут освобождены от платы за обучение [67]. В Мозыре в 1908 г. Собрание уполномоченных выразило готовность принять в свое ведение частную женскую гимназию Е.И. Равво. Брестская городская дума участвовала в содержании женской гимназии: в 1912 г. на ее содержание было выделено 300 руб., а для строительства нового здания гимназии был бесплатно предоставлен участок земли.

В начале XX в. органы городского самоуправления представляли в Министерство народного просвещения ходатайства об открытии новых мужских средних учебных заведений. Ходатайства об учреждении мужских прогимназий направили в 1900 г. Мстиславская городская дума и в 1908 г. Игуменское собрание уполномоченных, об открытии гимназий – городские думы Минска в 1909–1911 гг. (но безрезультатно), Полоцка в 1908–1910 гг. (разрешение последовало в 1914 г.), Слонима в 1914 г., а также собрания уполномоченных Лиды в 1910–1911 гг., Речицы в 1910 г., Лепеля в 1911 г., Кобрина в 1913 г. Как правило, эти постановления сопровождались обязательствами выделить пособия, предоставить участки земли для строительства собственных зданий, арендовать временные помещения и пр.

Благодаря активному участию органов городского самоуправления в начале XX в. на территории Беларуси значительно увеличилось количество мужских и женских гимназий и прогимназий. По данным на 1913 г. их насчитывалось 74, а число учащихся составляло 20320 человек. Однако почти 70% этих средних учебных заведений содержалось исключительно за счет поступавшей платы за обучение. Только 23 гимназии и прогимназии получали материальную помощь со стороны правительства, которая составляла более 370 тыс. руб. В то же время органы городского самоуправления финансировали эти учебные заведения в меньшей степени: с их стороны было выделено менее 20 тыс. руб. [68].

В 1875–1914 гг. на территории Беларуси функционировали и мужские реальные училища. В количественном отношении их было гораздо меньше по сравнению с мужскими гимназиями и прогимназиями. В расширении сети реальных училищ принимали участие органы городского самоуправления. Городские власти обращались с ходатайствами об их открытии, принимая при этом на себя обязательства по выделению денежных пособий на их содержание и о предоставлении зданий для их размещения. Но, как и при учреждении прогимназий и гимназий, процесс открытия этих учебных заведений иногда затягивался из-за различных бюрократических препятствий на годы.

Минская городская дума на протяжении 1877–1879 гг. обсуждала вопрос об открытии реального училища. Так как финансовые возможности города на тот момент были ограничены, городские власти сумели привлечь пожертвования со

стороны дворянства. Со своей стороны Дума отвела участок земли для строительства здания. Но этих средств оказалось недостаточно для открытия училища в полном составе, а потому в 1879/80 учебном году было разрешено открыть только 2 класса реального училища с основным и механико-техническим отделениями. В Витебске городские власти направили в Министерство народного просвещения первое ходатайство об открытии реального училища еще в 1880 г., но оно не принесло результата. Вновь этот вопрос был поднят в 1907–1911 гг. В соответствующих постановлениях Городская дума предоставила участок земли и выделила средства для строительства здания, выразила готовность арендовать временное помещение. В итоге реальное училище было открыто в 1911 г. [69]. В Могилеве шестиклассное реальное училище было открыто с 1 июля 1885 г. Оно содержалось за счет казны и совместного ежегодного пособия города и Общества взаимного кредита в размере 4,5 тыс. руб., а к 1911 г. Могилевская городская дума уже самостоятельно выплачивала ежегодную субсидию, превышавшую 3 тыс. руб.

В начале XX в. ходатайство об открытии реального училища возбудила Городская дума Гродно. Городские власти сначала выразили готовность принять на себя 1/3 расходов по строительству здания (примерно 70 тыс. руб.) и арендовать за свой счет временное помещение. В 1905 г. Гродненская дума согласилась взять на себя сверх указанных выше расходов на строительство еще 25 тыс. руб. Ходатайства об открытии реальных училищ возбуждали и небольшие уездные города, а не только губернские центры. Например, соответствующие постановления были приняты в Полоцке в 1880 и 1904 гг., в Рогачеве в 1880 г., в Лиде в 1881 г.

На территории Беларуси к 1913 г. функционировало 9 реальных училищ. Финансирование этих учебных заведений осуществлялось за счет поступающей платы за обучение, а также правительственных (более 168 тыс. руб.) и городских (более 12 тыс. руб.) средств.

Органы городского самоуправления выделяли средства для учреждения стипендий во всех типах средних учебных заведений. В честь празднования столетнего юбилея победы в Отечественной войне Витебская городская дума в 1912 г. учредила специальные стипендии в мужской гимназии, реальном училище, Алексеевской и Мариинской женских гимназиях [70], Полоцкая городская дума – в женской гимназии. Брестская дума в честь столетнего юбилея со дня рождения А.С. Пушкина выделила средства на стипендию его имени в мужской прогимназии. Стипендия была сохранена и после преобразования прогимназии в полную гимназию. На заседании 26 января 1912 г. Лидское собрание городских уполномоченных постановило учредить в честь трехсотлетия царствования династии Романовых в планировавшейся к открытию мужской правительственной гимназии две стипендии на сумму в 150 руб.

В ряде случаев стипендии учреждались в честь государственных деятелей. Например, в 1911 г. Гродненская дума постановила учредить в память П.А. Столыпина по одной стипендии в мужской и женской гимназиях. Стипендиатов должны были определять городские власти [71]. Встречались случаи, когда органы городского самоуправления учреждали стипендии в честь наиболее проявивших себя горожан. Так, Минская городская дума в 1910 г. учредила в мужской гимназии стипендию имени доктора С.К. Свенцицкого, в 1913 г. – стипендию в память городского санитарного врача А.Ф. Недзведзкого. В минском реальном училище на средства города были учреждены одна стипендия имени бывшего минского губернатора князя Н.Н. Трубецкого и одна – имени бывшего директора училища И.И. Самойло.

Благодаря активной поддержке со стороны органов городского самоуправления к концу исследуемого периода были достигнуты достаточно высокие показатели по обеспечению населения средними учебными заведениями. Если в городах Российской империи к 1910 г. на одно учебное заведение приходилось 12806 городских жителей, то для белорусских городов этот показатель составлял 10596 [72].

Таким образом, на протяжении последней четверти XIX в. участие органов городского самоуправления Беларуси в развитии среднего образования было минимальным. Оно проявлялось в выделении материальной помощи в небольших размерах, предоставлении помещений для учебных заведений и ходатайствах об их дальнейшем преобразовании. В целом правительство стремилось сдерживать любые инициативы органов городского самоуправления в этой области (в этом заключалась одна из отличительных особенностей функционирования системы самоуправления в белорусских губерниях). Однако в начале 1900-х гг. наметились положительные тенденции. В условиях либерализации законодательной базы и повышения спроса на среднее образование Министерство народного просвещения начало содействовать реализации ходатайств как городских властей, так и частных лиц об открытии новых учебных заведений. Это привело к тому, что на фоне всей Российской империи городское население Беларуси было гораздо лучше обеспечено средними учебными заведениями. Несмотря на эту положительную тенденцию, продолжали сохраняться проблемы по финансовому обеспечению функционирования средних учебных заведений: они содержались преимущественно за счет правительственных средств и платы за обучение. Городские власти не имели возможности осуществлять значительную материальную помощь в связи с ограниченностью бюджетных средств.

1.4.3. Роль городских властей Беларуси в организации профессионального образования

В исследуемый период в белорусских городах функционировали различные типы профессиональных учебных заведений: ремесленные отделения, курсы, классы при приходских, городских и других начальных училищах. В конце 80-х – начале 90-х гг. XIX в. начали открываться ремесленные училища по уставу 1889 г., школы ремесленных учеников по закону 1893 г., низшие ремесленные школы по закону 1895 г., где обучение ремеслам проводилось в свободное от основных занятий время. Их открытие и дальнейшее содержание осуществлялось преимущественно за счет правительственных средств. Среднее профессиональное образование можно было получить в коммерческих училищах, которые начали появляться на территории Беларуси в начале XX в. Для подготовки учителей начальных школ открывались учительские семинарии и учительские институты. В начале XX в. появились проекты открытия университета, разработанные думами наиболее крупных белорусских городов.

Благодаря финансовой помощи органов городского самоуправления при приходских училищах в Гомеле в 1877 г. и в Слуцке в 1908 г. были открыты ремесленные курсы и отделения [73]. Ремесленные классы были открыты при городских училищах в Могилеве, Орше, Рогачеве. В остальных случаях на все предложения со стороны губернской администрации, попечителя Виленского учебного округа и Министерства народного просвещения открыть ремесленные курсы, отделения, классы или выделить средства на их содержание городские власти отвечали отказом. Соответствующие постановления приняли органы самоуправления Полоцка в 1899, 1903 и 1909 гг., Лепеля в 1901 г., Городка и Дриссы в 1903 г., Бобруйска и Речицы в 1908 г. Этому способствовало не только отсутствие средств у городских властей, но и невысокий спрос среди населения на такие учебные заведения. Хотя Министерство народного просвещения «поощрительно относилось к профессионализации образования в городских училищах в ущерб общему образованию, к введению в учебные планы таких предметов, как коммерческое счетоводство и бухгалтерия, к открытию при училищах ремесленных классов. И все же ни дополнительные предметы, ни ремесленные классы не привились: коммерческие, бухгалтерские, почтово-

телеграфные курсы – потому что они были платными; ремесленные классы – потому что быть ремесленником по окончании городских училищ мало кого устраивало» [74].

Однако потребность в недорогих учебных заведениях, где дети из городских семей могли бы получить профессиональные навыки, постоянно увеличивалась. В этих условиях Министерство народного просвещения предпринимало шаги по открытию новых профессиональных классов и курсов по разным специальностям, стараясь привлечь к реализации этих проектов органы городского самоуправления. В циркуляре от 15 ноября 1913 г. за № 7917 Министерство сообщило о выделении дополнительных средств для открытия и дальнейшего содержания таких классов и курсов. Это заявление принесло положительные результаты: органы городского самоуправления Беларуси принимали постановления об открытии новых профессиональных классов и курсов при высших начальных училищах, выделяя со своей стороны пособия в дополнение к министерским средствам. В большинстве случаев городские власти ходатайствовали об открытии электротехнических, строительных, почтово-телеграфных и бухгалтерских курсов. Соответствующие постановления были приняты в Могилеве, Витебске, Полоцке, Городке, Дриссе, Лепеле, Лиде и др. городах. Насколько эффективно они были реализованы – оценить нельзя, так как эти постановления были приняты накануне Первой мировой войны.

Министерство выступало с инициативами организовать для взрослых вечерние и воскресные курсы профессиональных знаний при местных учебных заведениях. Соответствующий циркуляр был разослан по городам в 1895 г. В нем органам самоуправления предлагалось выделить средства на эти цели. В большинстве случаев городские власти отказались обеспечить финансирование данного проекта, как, например, в Слониме. Только в Пинске в 1897 г. при реальном училище курсы были учреждены и сразу стали очень популярными (на 40 мест было подано 118 заявлений). Но Городская дума в 1901 г. начала ходатайствовать перед Министерством народного просвещения об освобождении от уплаты пособия в 300 руб. на их содержание.

При открытии ремесленных училищ, школ ремесленных учеников, низших ремесленных школ в конце XIX в. инициативу проявляли органы городского самоуправления, но чаще она исходила от попечителя Виленского учебного округа и местных дирекций народных училищ. На заседании в 1894 г. Минская городская дума решила возбудить ходатайство об учреждении ремесленного училища за счет правительственных средств. Со своей стороны город обязался предоставить здание и выделить разовую помощь в размере 500 руб. Но вместо ремесленного училища в 1896 г. была открыта школа ремесленных учеников. Встречались случаи, когда проекты открытия ремесленных училищ оставались нереализованными. Например, Полоцкая городская дума в 1894 г. и Витебская городская дума, возглавляемая А.О. Волковичем, в 1900 г. направили соответствующие ходатайства в Министерство, выразив при этом готовность предоставить здания и денежные пособия для открытия данных учебных заведений. Однако ни в одном из этих случаев открытия училища не последовало.

В ряде белорусских городов с конца XIX в. органы местного самоуправления обсуждали возможность открытия низших ремесленных школ по закону 1895 г. и необходимой материальной помощи им со своей стороны. В одних случаях городские думы в связи с ограниченностью бюджетных средств принимали отрицательные решения, как, например, в Пружанах в 1895 г., в Гомеле в 1901 г. В других случаях органы местного самоуправления выделяли пособия школам, предоставляли здания, как, например, в Городке в 1902 и 1912 гг., в Слониме в 1905 г. Несмотря на готовность городских властей обеспечить всем необходимым низшие ремесленные школы, их открытие откладывалось на неопределенный срок из-за бюрократических препятствий. Переписка по этому вопросу между Витебской думой и Министерст-

вом велась с 1903 по 1911 г., Брестской думой – с 1905 г., но к 1914 г. вопрос так и не был решен окончательно.

К 1914 г. в городах Беларуси функционировало 6 низших ремесленных школ (в Витебске, Дриссе, Городке, Речице, Быхове и Мозыре), а также школа ремесленных учеников в Минске и четырехклассное ремесленное училище для христиан в Гродно, в которых обучалось 838 человек. Эти учебные заведения содержались преимущественно за счет правительственных средств. В 1914 г. правительство выделило на их содержание более 30 тыс. руб., а органы городского самоуправления – более 6 тыс. руб. Плата за обучение в этих учебных заведениях была невысокой и колебалась в пределах 3–8 руб. в год [75].

Со своей стороны Министерство народного просвещения предпринимало шаги, направленные на дальнейшее расширение сети низших профессиональных учебных заведений, стараясь привлечь к реализации этих проектов органы городского самоуправления. Соответствующие предложения содержались в циркуляре № 7915, разосланном в 1913 г. В циркуляре отмечалось, что городские власти обязаны подготовить постановления об учреждении того или иного типа профессионального учебного заведения. Их открытию не мог помешать небольшой размер пособий со стороны органов самоуправления или их отсутствие. Таким образом, правительство выразило готовность взять на себя большую часть расходов по созданию новых профессиональных учебных заведений.

Реакция городских властей на циркуляр Министерства народного просвещения была самой разной. Например, Собрание уполномоченных Дриссы заявило, что город не может принять никакого участия в развитии сети ремесленных учебных заведений из-за отсутствия средств, Собрание уполномоченных Лепеля постановило предварительно уточнить сумму расходов со стороны города для практической реализации этого циркуляра. В Лиде городские власти решили ходатайствовать об открытии в городе ремесленного учебного заведения по металлу и дереву (для строительства здания город решил отвести участок земли) и женской ремесленной школы «по портняжеству, шляпному и корсетному ремеслу, ручному рукоделию и домоводству» и выделить на это 200 руб. в год. Но в постановлении было отмечено, что если будет предложено построить казенное здание, то вместо выделения денежных средств город безвозмездно отдаст участок земли. Остальные расходы Собрание просило принять на счет казны [76]. В Городке Собрание уполномоченных предложило не открывать новые учебные заведения, а усовершенствовать уже существовавшую низшую ремесленную школу, открыв в ней в дополнение к кузнечно-слесарному и столярному отделениям литейное, чтобы иметь возможность производить сельскохозяйственные орудия и машины.

Органы городского самоуправления в отдельных случаях оказывали помощь профессиональным учебным заведениям, которые не имели непосредственного отношения к потребностям горожан и городского хозяйства. Например, в Бобруйске городские власти принимали активное участие в содержании школы садоводства, огородничества и хмелеводства. Эта школа в 1896 г. была переведена из Петрович в Бобруйск, после чего она была преобразована из второго разряда в первый с двухлетним подготовительным классом. Дума отвела участок земли в пользование школы на 12 лет и взяла на себя обязательство устроить и вести на этом участке хозяйство со всеми отраслями согласно курсу обучения, возвести все хозяйственные и жилые постройки, обеспечить школу всем необходимым инвентарем и учебными пособиями. На эти цели городские власти обязались выделить 5 тыс. руб. единовременно и по 1 тыс. руб. ежегодно в течение 12 лет, а Департамент земледелия – по 3,5 тыс. руб. в год. Все средства, поступающие на содержание школы от частных лиц, обществ и т.п., передавались в ведение Бобруйской думы. Городские власти обязались содержать в школе не менее 30 учеников. Эти положения были закрепле-

ны в специальном контракте, заключенном между Думой и Департаментом земледелия [77].

В низших профессиональных учебных заведениях за счет городских бюджетов выплачивались стипендии учащимся. В 1896 г. Бобруйская городская дума, которую в то время возглавлял К.К. Стефанович, учредила специальную стипендию для одного беднейшего ученика школы садоводства, огородничества и хмелеводства. Стипендии из городских средств выплачивались в низших ремесленных школах Речицы и Городка.

Средние профессиональные учебные заведения в виде коммерческих училищ на территории Беларуси стали появляться в начале XX вв. Как правило, предложения об их открытии поступали от местных купцов, владельцев крупных торговых и промышленных предприятий (зачастую являвшихся представителями еврейского общества), а органы городского самоуправления возбуждали соответствующие ходатайства перед Министерством финансов, а с 1905 г. – перед Министерством торговли и промышленности, в чье ведение были переданы вопросы коммерческого образования [78]. Кроме того, городские власти выделяли пособия из собственных средств, ходатайствовали о введении дополнительных налогов для обеспечения стабильного источника содержания училищ и выступали с предложениями об увеличении процентной нормы приема евреев.

В Минске первое ходатайство об открытии коммерческого училища городские власти возбудили в 1897 г., второе – в 1900 г. После того как Учебный отдел Министерства финансов одобрил устав коммерческого училища, Дума в 1901 г. избрала на четырехлетний срок попечительный совет училища (в его состав вошли Е.И. Любанский, К.Э. Чапский, Р.К. Яновский, М.И. Поляк, А.Е. Лурье). Городские власти выделили ежегодное пособие на содержание коммерческого училища в размере 5 тыс. руб. В 1902 г. училищу был безвозмездно предоставлен участок земли для строительства собственного здания.

После открытия этого учебного заведения Минская дума в 1905 г. направила ходатайство об увеличении процентной нормы приема евреев до 60% или об ее полной отмене. Хотя городским властям удалось добиться некоторых уступок в этом вопросе, но через несколько лет прием евреев в коммерческое училище был сокращен до 15% в соответствии с законом от 22 августа 1909 г. «Об условиях приема евреев в средние учебные заведения». Городские власти безрезультатно пытались сохранить прежнюю процентную норму, но вынуждены были принять эти изменения в уставе в 1911 г.

В Витебске с предложениями открыть коммерческое училище к городским властям обращались местные купцы и промышленники в 1901 и 1902 гг. Причем они выразили готовность принять на себя дополнительные расходы – выплачивать новый налог с торговых и промышленных свидетельств. После того как был составлен проект устава, в 1902 г. Городская дума обратилась в Министерство финансов с ходатайствами об открытии училища и введении дополнительного налога на его содержание. Согласно первоначальному варианту устава, который был поддержан городскими властями, свободные христианские вакансии планировалось замещать евреями, однако Учебный отдел Министерства финансов рекомендовал исключить этот пункт. Училищной комиссии и Думе пришлось внести в устав соответствующие изменения. Несмотря на эти уступки, вопрос об открытии коммерческого училища так и не был решен, поэтому на заседании 17 января 1905 г. Витебская городская дума вновь рассмотрела предложение Управы об открытии училища и решила возбудить еще одно ходатайство.

Городские власти были готовы принять в свое ведение частные коммерческие училища. Так, в 1911 г. Брестская городская дума постановила в честь пятидесятилетия освобождения крестьян от крепостной зависимости принять в ведение города

мужское и женское коммерческие училища, учрежденные А.А. Синкевичем. Однако Губернское по городским делам присутствие Гродненской губернии отменило это постановление, посчитав, что в городе нецелесообразно содержать два таких училища на средства города, и рекомендовало направить эти средства на открытие новых начальных и средних учебных заведений.

Нужно отметить и стремление городских властей оказывать помощь коммерческим училищам. Например, материальную помощь от городских властей получило в 1910 г. частное женское коммерческое училище И.И. Самойло в Минске, в 1911 г. – коммерческое училище в Могилеве.

Органы городского самоуправления поддерживали инициативы, направленные на открытие коммерческих училищ, ходатайствуя при этом об увеличении процентной нормы приема евреев. Но в непосредственном заведовании городских властей Беларуси не было ни одного такого учебного заведения. К 1911 г. из 13 коммерческих училищ 3 были открыты на средства обществ, 10 – на частные средства [79].

Городские власти Беларуси в незначительной степени участвовали в обеспечении функционирования учительских семинарий, в которых проходили подготовку учителя начальных школ. К 1913 г. в белорусских городах существовало 3 мужские (в Полоцке, Несвиже, Рогачеве) и 1 женская (в Орше) учительские семинарии. Они содержались преимущественно за счет правительственных средств: правительство выплачивало на содержание этих учебных заведений 111125 руб., а органы городского самоуправления всего 200 руб. [80].

Можно утверждать, что на протяжении 1875–1914 гг. органы городского самоуправления относились индифферентно к проблеме обеспечения подготовки достаточного числа учительских кадров. В начале XX в. при открытии новых учительских семинарий, особенно женских, Министерство народного просвещения безуспешно старалось добиться содействия со стороны городских властей. Например, в 1903 г. при обсуждении вопроса о возможном открытии женской семинарии в Витебской губернии органы городского самоуправления Витебска, Городка, Дриссы по финансовым соображениям отказались принять участие в реализации этого проекта. Принципиальное согласие дало Лепельское собрание уполномоченных, но позже выяснилось, что город не в состоянии выделить ежегодное пособие, хотя и пообещал в случае открытия семинарии предоставить разовую материальную помощь. В Полоцке Дума согласилась выделить ежегодное пособие только в размере 300 руб.

Новую попытку расширить сеть учебных заведений для подготовки педагогических кадров Министерство народного просвещения предприняло в 1913 году, приурочив ее к празднованию трехсотлетнего юбилея царствования династии Романовых. Государственная дума одобрила проект, согласно которому предполагалось за счет правительственных средств открыть 93 учительские семинарии с образцовыми училищами при них, преимущественно в сельской местности. Органы самоуправления должны были предоставить только участки земли для строительства зданий (не менее 5 десятин в селе, не менее 2 десятин в городе) [81]. Соответствующие предложения были направлены всем органам земского и городского самоуправления. В этой связи по просьбе Речицкой уездной земской управы городские власти безвозмездно отвели в распоряжение Министерства народного просвещения 5 десятин земли вблизи города (в урочище Грушевица). В Лепеле к ходатайству уездного земства об открытии учительской семинарии в городе присоединилось Собрание уполномоченных в 1914 г. В постановлении по этому вопросу в качестве одного из аргументов приводился тот факт, что в городе проживает преимущественно бедное белорусское население, которое нуждается в новых учебных заведениях. Минская городская дума также поддержала предложение Губернской земской управы об открытии семинарии в городе. Городские власти решили подыскать участок

земли для строительства здания семинарии, постановили выделить на ее содержание со второй половины 1914 г. 1,5 тыс. руб. Ходатайство об открытии женской учительской семинарии в 1914 г. направила и Городская дума Мстиславля. Однако в связи с началом Первой мировой войны не представляется возможным проследить, насколько полно были реализованы эти постановления и к каким результатам они привели.

Учительские семинарии готовили кадры преимущественно для приходских и начальных народных училищ. В городских училищах (преобразованных в 1912 г. в высшие начальные) и правительственных еврейских училищах должны были преподавать более квалифицированные специалисты, выпускники учительских институтов или других средних учебных заведений (при условии сдачи специальных экзаменов). Первоначально на территории белорусских губерний функционировало всего два института: еврейский (открыт в 1873 г.) и христианский (открыт в 1875 г.). Они были расположены в Вильно. Но накануне Первой мировой войны учительские институты при активном содействии органов городского самоуправления были учреждены в наиболее крупных губернских центрах Беларуси – Витебске, Минске и Могилеве. Нужно отметить, что учительские институты ни в коем случае нельзя отождествлять с высшими учебными заведениями. Их выпускники не могли свободно поступить в университеты, не имели права преподавать в гимназиях или реальных училищах. Исходя из объема преподававшихся дисциплин и содержания учебного процесса, учительские институты можно считать средними профессиональными учебными заведениями.

В Витебске учительский институт был открыт в 1910 г. Здесь городские власти предоставили для его размещения казармы Ленкоранского полка, а также выделили ежегодное пособие в 2,5 тыс. руб. В 1912 г. Городская дума решила приобрести участок земли у гласного В.П. Сулимы-Самуйло для строительства собственного здания учительского института, учредить стипендию в память Отечественной войны 1812 г. в размере 25 руб. В Минске Городская дума в 1913 г. предоставила на выбор Министерства народного просвещения 2 участка земли (в районе Комаровского выгона или Ново-Московской улицы) для строительства здания учительского института. Кроме того, Дума выразила готовность выделять на его содержание по 3 тыс. руб. в течение первых 3 лет. Могилевская дума, как видно из постановлений за 1909, 1912 и 1913 гг., отвела участок земли для строительства здания учительского института и выразила готовность в течение первых десяти лет с момента его открытия выплачивать ежегодное пособие в размере 1 тыс. руб. На таких же условиях в 1913 г. пособие институту в Могилеве выделило и местное земство.

В белорусских городах функционировали учительские семинарии и институты, предназначавшиеся для подготовки учителей начальных училищ. Участие органов городского самоуправления в их содержании было минимальным, хотя учительские институты были открыты при их активном содействии. Это объяснялось тем, что в условиях отсутствия высшего учебного заведения на территории Беларуси городские власти воспринимали открытие учительских институтов как первый шаг на пути создания университетов.

Существовали учебные заведения и для подготовки медицинских кадров среднего звена (фельдшеров и акушеров). Например, в Могилеве были открыты повивальная школа (1865 г.) и школа для подготовки фельдшеров (1875 г.), в Гродно – повивальная школа (1875 г.). Они функционировали за счет земских сборов и платы за обучение, а городские власти не участвовали в их содержании. В эти учебные заведения принимали преимущественно представителей крестьянского сословия. Выпускники должны были отработать по 1,5–2 года за каждый год обучения в штатной должности повивальной бабки или фельдшера в той губернии, за счет которой они обучались [82]. По мнению современных исследователей, уровень подготовки аку-

шерок и фельдшеров в этих учебных заведениях был достаточно высоким. Его отчасти можно сопоставить с современной вузовской подготовкой студентов сестринского факультета. Причем в начале XX в. уже ставилась цель повысить уровень подготовки фельдшерско-акушерского персонала через организацию специальных курсов.

В начале XX в. существенных изменений в подготовке медицинских кадров среднего звена не произошло. По-прежнему главное место среди учебных заведений занимали Центральные фельдшерская и акушерская школы в Могилеве, которые в 1913 г. были преобразованы в Могилевскую объединенную фельдшерско-акушерскую школу. В 1910 г. Гродненская повивальная школа была преобразована в Центральную фельдшерско-акушерскую школу для Виленской, Гродненской и Ковенской губерний. Также существовали и частные учебные заведения: фельдшерско-акушерские школы в Минске и Витебске, повивальная школа в Гомеле, зубо-врачебная школа в Минске.

Органы самоуправления наиболее крупных белорусских городов, Минска и Витебска, в начале XX в. предпринимали меры для открытия высшего учебного заведения. Но если Витебская городская дума настойчиво добивалась учреждения классического университета, то Минская городская дума поддерживала и любые инициативы различных обществ и организаций по открытию не только классического университета, но и специализированного высшего учебного заведения (коммерческого или земледельческого института).

В Минске в 1901 г. Дума создала особую комиссию под председательством городского головы К.Э. Чапского для обсуждения вопроса о возможности учреждения земледельческого института в городе [83], но ни к каким конкретным результатам ее работа не привела. В январе 1913 г. к городским властям обратился Комитет лесной биржи с просьбой поддержать его ходатайство об открытии коммерческого института для выпускников коммерческих училищ белорусских губерний. Минская городская дума одобрила эту инициативу и приняла на себя обязательство предоставить единовременное пособие в размере 20 тыс. руб. Но к октябрю 1913 г. стало известно об отказе в учреждении института.

На заседаниях Минской и Витебской дум в 1903, 1906, 1908 и 1913 гг. неоднократно обсуждались проекты открытия классического университета. Думы направляли соответствующие ходатайства в Министерство народного просвещения, в которых содержались обязательства выделить средства и безвозмездно предоставить участки земли для строительства учебных корпусов [84]. Но ни по одному из этих ходатайств не было принято положительного решения. Это было обусловлено двумя основными причинами. Во-первых, правительство опасалось, что открытие университета в белорусских губерниях будет способствовать распространению оппозиционных настроений среди молодежи и сепаратизму на фоне нерешенного «польского вопроса» и преобладания евреев среди городского населения, по отношению к которым проводилась ограничительная политика. Во-вторых, при открытии нового высшего учебного заведения правительство стремилось переложить основную часть расходов на органы местного самоуправления, а городские власти и Минска, и Витебска не располагали достаточными денежными средствами. Как видно из соответствующих постановлений и ходатайств, деньги, необходимые для открытия высшего учебного заведения, они планировали получить путем займов или кредитов.

Однако на территории Беларуси все же был создан филиал высшего учебного заведения – Отделение Московского археологического института. Оно было открыто в 1911 г. при содействии Витебской архивной комиссии и местных городских властей. Городская дума выделила Отделению ежегодное пособие в размере 1 тыс. руб. Отделение Московского археологического института стало единственным учебным заве-

дением на территории Беларуси накануне Первой мировой войны, которое по содержанию учебного процесса можно приравнять к университету [85].

Таким образом, первоначально участие органов городского самоуправления Беларуси в развитии системы профессионального образования было явно недостаточным. Городские власти располагали ограниченными бюджетными средствами, их инициативы не находили одобрения в Министерстве народного просвещения. Поэтому органы самоуправления оказывали минимальную материальную помощь профессиональным учебным заведениям низшего звена. Положительные перемены наметились только в начале XX в. после того, как Министерство народного просвещения выразило готовность выделить дополнительные средства на открытие и содержание профессиональных классов и курсов, училищ. Со своей стороны органы городского самоуправления начали направлять ходатайства об их учреждении. Что касается системы средних профессиональных учебных заведений, то они были представлены преимущественно коммерческими училищами и учительскими семинариями. Коммерческие училища открывались, как правило, по инициативе частных лиц и различных обществ при поддержке органов городского самоуправления. Городские власти также направляли ходатайства об увеличении процентной нормы при приеме евреев в эти училища. Однако в непосредственном ведении органов самоуправления не было ни одного такого училища. Учительские семинарии содержались преимущественно за счет правительственных средств, а материальная помощь им со стороны городских властей практически отсутствовала. Накануне Первой мировой войны при активном участии местных органов самоуправления в наиболее крупных городах Беларуси были открыты учительские институты, а также возбуждены ходатайства об открытии высшего учебного заведения. Однако к какому-либо положительному результату они не привели.

* * *

На основании вышеизложенного можно утверждать, что изменение структуры обязанностей органов городского самоуправления Беларуси в связи с распространением нового Городового положения способствовало активизации их деятельности по развитию начального и среднего образования. Если в последней четверти XIX в. городские власти, как правило, ограничивались выделением денежных пособий учебным заведениям и направлением ходатайств об открытии новых, то к началу XX в. размер участия органов самоуправления в развитии народного образования значительно вырос. Городские власти не только увеличивали расходы на содержание учебных заведений, но и за счет собственных средств арендовали или строили для их размещения здания, открывали новые учебные заведения, учреждали стипендии для учащихся и т.д. Деятельность органов городского самоуправления в этой сфере являлась в значительной мере отражением государственной политики, ориентированной на развитие, в первую очередь, начального образования. Это обеспечило дополнительные источники финансирования со стороны государства и способствовало тому, что именно в этой сфере городские власти Беларуси добились наибольших успехов. Расходы органов городского самоуправления на развитие народного образования в общей структуре городских расходов увеличились с 1,8% до 6,1% на протяжении 1875–1914 гг. Однако в этой сфере сохранялся ряд проблем, над решением которых работали городские власти: обеспечение доступным и бесплатным начальным образованием всех детей школьного возраста, расширение сети средних учебных заведений.

Участие органов городского самоуправления Беларуси в развитии системы профессионального образования было довольно скромным на фоне их активной деятельности по поддержке общеобразовательных учебных заведений, что было обусловлено дефицитом денежных средств и нежеланием Министерства народного

просвещения поддерживать инициативы городских властей в этой сфере. Именно поэтому на протяжении последней четверти XIX в. органы городского самоуправления ограничивались оказанием незначительной материальной помощи профессиональным учебным заведениям низшего звена. Однако в начале XX в. наметилась положительная динамика. Органы городского самоуправления увеличивали расходы на содержание профессиональных учебных заведений, особенно низшего звена, учреждали стипендии для учащихся, поддерживали ходатайства попечителей Виленского учебного округа, местных дирекций народных училищ и частных лиц об открытии новых учебных заведений и др. В качестве специфической черты белорусских губерний можно отметить активную поддержку городскими властями ходатайств об открытии новых коммерческих училищ и повышении процентной нормы приема евреев. В начале XX в. в наиболее крупных городах Беларуси при поддержке органов городского самоуправления были открыты учительские институты, разрабатывались проекты открытия высших учебных заведений. Но в связи с ограниченностью бюджетных средств в городах финансирование профессиональных учебных заведений осуществлялось преимущественно за счет правительства и частных лиц.

ГЛАВА 1.5. Школьное дело и просвещение Витебской губернии (вторая половина XIX века – 1917 год)

1.5.1. Становление и развитие народного образования Витебской губернии во второй половине XIX в. (1855–1900 гг.)

Вторая половина XIX в. явилась переломным периодом в истории восточно-славянских государств, объединенных под началом Российской империи. В 1855 г. на престол взшел Александр II. В ходе его царствования был произведен ряд радикальных реформ, в том числе в сфере школьного дела и просвещения. Восстание 1863 г. предопределило политику Российской империи в отношении Северо-Западного края, в частности, в сфере образования. Во второй половине XIX в. на белорусских землях, включая Витебскую губернию, под влиянием общественно-экономических и политических факторов произошли значительные изменения в системе образования. Несмотря на негативные моменты, обострение отдельных противоречий, начальная и средняя школа региона приобрели более демократичный характер, была заложена основа для дальнейшего развития новых отраслей образования – профессионального и дошкольного.

В Западной Европе теоретические и практические основы **дошкольного образования** были разработаны в первой трети XIX в. немецким педагогом Ф. Фребелем. В 30-е гг. XIX в. по его инициативе в Германии был открыт первый детский сад, послуживший прообразом современных детских садов. Первым воспитательным дошкольным учреждением в Российской империи, по мнению российского педагога Н.П. Флегонтовой [78, 79], можно считать школу для малолетних детей-сирот Е.О. Гугеля, открывшуюся в 1832 г. при Гатчинском воспитательном доме. Опыт работы Е.О. Гугеля перенял В.Ф. Одоевский, знаменитый русский педагог, меценат и просветитель. В 1839 г. при его участии было составлено «Положение о детских приютах», которое затрагивало вопросы общественного воспитания детей-сирот дошкольного возраста. Новое «Положение...» с незначительными отступлениями было составлено в 1891 г. [77]. Во второй половине XIX в. в Петербурге и Москве были открыты первые детские сады, функционирующие по системе Ф. Фребеля. Разработкой теории и методики деятельности дошкольных заведений нового типа занимались Е.Н. Водовозова, Е.И. Конради, А.С. Симонович и др.

В целом, на протяжении XIX в. дошкольное образование на территории Российской империи, в том числе и на белорусских землях, развивалось в двух направлениях: в русле благотворительности, благодаря чему были открыты детские дома и приюты, где содержались дети дошкольного возраста беднейших слоев населения; как отклик фребелевскому движению на Западе, обусловивший распространение детских садов на территории Восточной и Центральной Европы.

Первый детский приют в Витебске был открыт в 1808 г. Вероятно, он принадлежал ведомству учреждений императрицы Марии, организованному в 1797 г., занимавшемуся организацией детских домов и приютов [17]. Позже, в 1838 г., Е.А. Дьякова, жена Витебского и Могилевского генерал-губернатора, открыла в Витебске так называемую «залу приюта» для бедных девиц, расположенную в здании бывшего тринитарского монастыря. 1 июля 1844 г., на основании «Положения о детских приютах», указанного выше, было учреждено Губернское попечительство детских приютов. Приюты давали постоянное, а также «дневное призрение детям, остающимся во время дневных работ их родителей или родственников без надзора или лишенным по семейным обстоятельствам возможности получить дома первоначальное образование и воспитание...» [77, с. 210–211]. По инициативе попечительства 23 декабря 1844 г. «зала приюта» была преобразована в приют для детей обоего пола, рассчитанный на 37 человек. В приют принимали детей в возрасте от 3 до 12 лет. Для поступления в данное учреждение необходимо было предоставить свидетельство о бедности родителей, оспопрививании, а также метрические выписки о крещении. В приюте преподавали Закон Божий, учили чтению, письму, 4 правилам арифметики, священной истории, пению, давали элементарные знания по географии. Девочек обучали рукоделию. После 10-летнего обучения в приюте воспитанники получали соответствующее свидетельство [3, с. 415–416].

По инициативе преемницы Е.А. Дьяковой С.П. Голициной здание приюта в 1847 г. было перенесено в приобретенный ею трехэтажный дом, где были открыты два «высших» отделения и так называемое «переходное заведение», что позволило увеличить число воспитанников приюта. К 1863 г. в «переходном заведении» приюта находились 48 девочек, а в «высших» – 100 приходящих детей (70 девочек и 30 мальчиков) [61, 1865 г., с. 223–235].

24 октября 1870 г. по инициативе Витебского губернатора П.Я. Ростовцева было создано Витебское благотворительное общество, которое содействовало функционированию и расширению сети благотворительных заведений для детей, в том числе дошкольного возраста. К концу XIX в. в Витебской губернии попечением о подкидышах, круглых сиротах, «беспомощных детях бедных родителей» занимались Приказ общественного призрения, приют ведомства императрицы Марии, а также частные благотворительные общества (Витебское, Двинское и Велижское) [53, с. 59–62].

Особенностью региона конца XIX в. было отсутствие воспитательных домов, где могли бы содержаться брошенные дети младенческого и раннего возраста, так называемые «подкидыши». Последние, преимущественно мальчики, поступали в ведение Приказа общественного призрения, который передавал их на воспитание частным лицам за ежемесячную плату в 3 рубля из собственных средств. По достижении 8-летнего возраста дети либо оставались в опекунских семьях, либо возвращались в приюты Приказа и обучались в школах или мастерских. К 1893 г. на попечении Приказа находилось 39 детей, в том числе 16 мальчиков и 23 девочки в возрасте до 12 лет. Из благотворительных учреждений ведомства императрицы Марии в Витебской губернии находился детский приют в Витебске для девочек в возрасте от 6 до 16 лет, преимущественно сирот и детей бедных родителей. В 1893 г. в этом приюте находилось 75 девочек. В Витебском городском приюте для бедных

мальчиков, перешедшем в 1878 г. от Витебского благотворительного общества в ведение города, в 1893 г. призревалося 32 мальчика в возрасте от 10 до 19 лет, дети дошкольного возраста находились в опекунах семьях. В ведении Витебского благотворительного общества в 1893 г. состояли приют для мальчиков и девочек и богадельня. В приюте призревалося 4 мальчика и 36 девочек. Среди детей дошкольного возраста состояли только девочки [61, 1895 г.].

Собственно детский сад как тип дошкольного заведения на белорусских землях возник лишь в конце 1880-х гг. Впервые данное учреждение было открыто в Витебске в 1887 г. Е. Сасс-Тиссовской. Основную цель воспитания дошкольников Е. Сасс-Тиссовская видела в возможности «путем различных необременительных для их возраста занятий, игр и развлечений воспитать и направить их душевные способности и тем приготовить малюток к серьезным занятиям в школе» [41, д. 1659, л. 36]. Видение преемственности между дошкольным и школьным образованием было прогрессивным явлением в то время, поскольку Министерство народного просвещения официально не рассматривало дошкольное образование как некую ступень, предшествующую школьному обучению.

Программа детского сада, предложенная Е. Сасс-Тиссовской, была направлена на воспитание детей обоего пола 3–8 лет и включала 3 отделения: старшее (6–8 лет), среднее (4–6 лет) и младшее (3–4 года). Занятия с детьми организовывались по системе Ф. Фребеля, включая рукоделие, гимнастику, музыку и пение, обучение письму и чтению, беседы на религиозную тематику, элементарные знания в области ботаники, истории и географии, «разговоры на французском и немецком языках» [41, д. 1659, л. 37–38]. Продолжительность ежедневных занятий составляла 3,5 часа (с 10.00 до 13.30). Детский сад был платным. Содержание ребенка в саду составляло 60 рублей в год при единовременном пособии 5 рублей на материалы. Разумеется, определить ребенка в дошкольное учреждение могли только состоятельные родители. Поэтому в 1887 г. детский сад посещали всего 10 детей (2 девочки и 8 мальчиков).

Несмотря на то, что возникновение детских садов было делом частной инициативы, их деятельность носила коммерческий характер, не зависящий от перечислений из городского бюджета, власти не всегда способствовали открытию дошкольных заведений. Так, в 1891 г. в дирекцию народных училищ Витебской губернии поступило прошение М. Фобель о намерении открыть в г. Динабурге русско-французский детский сад для детей обоего пола в возрасте от 3 до 8 лет. Предполагаемая плата за посещение дошкольного учреждения составляла 15 рублей за полугодие, что было почти вдвое ниже, чем у Е. Сасс-Тиссовской. Однако М. Фобель со стороны властей на свою просьбу получила отказ, обоснованный тем, что просительница страдает глухотой [41, д. 1827].

Сохранились сведения об открытии в 1898 г. в Витебске Ф. Слоним детского сада для еврейских детей [41, д. 2167]. Однако дальнейшая судьба этого заведения остается неизвестной.

Таким образом, к концу XIX в. на территории региона существовали 2 канала развития общественного дошкольного воспитания – детские приюты и детские сады. И если первый имел длительную историю и был обусловлен функционированием сети разнообразных благотворительных заведений и обществ, то второй к концу XIX в. только зарождался.

Наиболее многочисленным типом школы указанного времени являлась **начальная школа**. Современная историко-педагогическая наука располагает достаточным количеством работ, освещающих различные аспекты становления и развития школьного дела и просвещения на белорусских землях указанного периода (О.И. Ершова, Е.Л. Евдокимова, М.А. Ступакевич и др.). В имеющихся литературно-публицистических источниках, освещающих процесс развития народного обра-

зования на территории Беларуси во второй половине XIX в., Витебская губерния нередко представлена как наиболее проблемный регион [13, л. 135], [14, с. 560–563], [68, с. 122]. Согласно данным, приведенным в дореволюционном издании [68], до 1861 г. на территории Витебской губернии было открыто только 7 «начальных народных училищ всех ведомств» (для сравнения, в Минской губернии – 30, Могилевской – 19) [68, с. 122]. Однако это противоречит свидетельствам современников, например, Н.Я. Никифоровского, описывающего состояние дореформенной школы [49]. В частности, этнограф приводит сведения о существовании прицерковных, примонастырских, польских (помещичьих) и др. школ региона до реформы 1861 г.

По мнению современного историка О.И. Ершовой, в 1855 г. в пяти белорусских губерниях насчитывалось 215 начальных учебных заведений, наименьшее количество которых находилось в Витебской губернии – 25, при этом в Виленской – 42, Гродненской – 71, Минской – 41 [13, л. 135].

По сведениям [41, д. 526], хранящимся в НИАРБ в Минске, в 1855 г. в ведомстве Дирекции училищ Витебской губернии, предшествующей Дирекции народных училищ (год создания – 1863), насчитывалось 34 учебных заведения, включая гимназию, дворянские мужские и женские училища (табл. 1). Начальные мужские училища были созданы в каждом уездном городе, частные женские заведения находились в Витебске (3), Полоцке (2), Невеле (1) и м. Освея Дриссенского уезда (1). Кроме этого, в уездах, подведомственных дирекции, насчитывалось 10 сельских приходских училищ Министерства государственных имуществ (далее – МГИ). В уездных городах для непривилегированных слоев населения были созданы приходские училища (9), в Витебске существовала «школа для начального обучения бедных девочек» [41, д. 526, л. 1–1 об.].

Необходимо отметить, что в рассмотренном документе не содержатся сведения относительно учебных заведений г. Динабурга и Динабургского уезда Витебской губернии. Тем не менее, известно о приходских училищах Динабургского уезда, действовавших в 20–30-е гг. XIX в. Вероятно, в 50-е гг. они принадлежали ведомству дирекции Динабургской гимназии, документы о которой в НИАБ не сохранились. Вышеуказанное позволяет по-новому взглянуть на дореформенное состояние школьного дела региона и предположить, что статистические сведения относительно системы образования Витебской губернии в данный период времени были неполными, реальная цифра количества начальных учебных заведений региона могла быть выше. Несмотря на это, общее количество начальных училищ в губернии накануне реформы было мизерным, что было характерно для всех белорусских губерний.

В 1862 г. правительство Александра II приступило к организации и осуществлению школьного дела в северо-западных губерниях. 23 марта 1863 г. были приняты «Временные правила для народных школ Виленской, Ковенской, Минской, Могилевской и Витебской губерний» Согласно этому документу, в состав учебных предметов начальной народной школы входили: Закон Божий, русский язык, четыре действия арифметики, церковное пение [71].

В первые годы после отмены крепостного права число начальных учебных заведений на территории Витебской губернии значительно возросло. Заметим, что, по официальным данным, количество «всех учебных заведений» в Витебской губернии, открытых с 1863 по 1868 г., представлено от 24 до 105. Но, по сведениям журнала Витебского губернского статистического комитета [41, д. 763, л. 26–30 об.], в 1863–64 гг. в Витебской губернии насчитывалось 582 учебных заведения. В них обучались 7943 учащихся (7114 лиц мужского пола, 829 – женского). Учительский контингент составлял 877 человек (827 мужчин и 50 женщин) (табл. 1).

Таблица 1 – Учебные заведения Витебской губернии в 1863–64 гг.

В уездах				
Начальных	Мужских	Женских	Смешанных	Итого
	196	1	51	248
В городах				
	Мужских	Женских	Смешанных	Итого
Начальных	306	18	5	329
Средних	4	–	–	4
Специальных	1	–	–	1
Итого	507	19	56	582

507 учебных заведений губернии были предназначены для мальчиков, 19 – для девочек, 56 – для лиц обоего пола. К разряду средних принадлежало 4, специальных – 1, низших – 577 учебных заведений. В число последних входили городские уездные и приходские училища, еврейские начальные школы (талмуд-торы, эшиботы и хедеры), женские училища, а также сельские начальные училища. Из общего числа всех учебных заведений в городах насчитывалось 334, в уездах – 248. Последние были представлены штатными сельскими училищами, сельскими школами и волостными училищами крестьян-собственников. В них обучалось 3229 учащихся [41, д. 763, л. 26–26 об., 30 об.].

Однако в следующем учебном году количество сельских школ сократилось до 188. По-видимому, их сокращение было обусловлено дальнейшим реформированием и упорядочиванием системы образования. В первые послереформенные годы возникали школы, действующие только формально. По свидетельству современника, служащие, «собрав крестьянских детей в какую-нибудь избу, раздавали им по букварю и, приказав волостному писарю или одному из церковнослужителей обучать детей грамоте, доносили своему начальству об открытии ими училищ... Открытые таким порядком школы как быстро возникали, так скоро же и прекращали свое существование...» [12, с. 366]. В первые годы после реформы отмечалось низкое качество организации школьного дела, обусловленное не только отсутствием подготовленного персонала, но и специально обустроенных школьных помещений.

Дирекция народных училищ Витебской губернии, начавшая работу в 1863 – 64 гг., оказала положительное влияние на дальнейшее развитие школьного дела и просвещения в регионе. Так, помимо расширения штата начальных училищ, дирекция оказывала методическую помощь учителям, а также занималась практической подготовкой кандидатов «для замещения учительских должностей в народных училищах... преимущественно из воспитанников духовных семинарий» [12, с. 366–368]. В 1866 г. в Дирекцию народных училищ были переданы приходские училища, а в 1867 г. – училища Министерства государственных имуществ. В 1874 г. в ведение Дирекции перешли все городские и уездные училища, женские, низшие, казенные и частные еврейские школы, в том числе талмуд-торы, эшиботы и хедеры [20, с. 21–22]. В итоге к середине 1870-х гг. Витебская дирекция народных училищ управляла начальными училищами региона всех типов.

По нашему мнению, в истории Витебской дирекции начальных училищ второй половины XIX в. можно выделить три периода: с 1863 по 1875 г.; с 1875 по 1891 г.; с 1891 по 1900 г. Такая градация обусловлена особенностями изменения численности начальных заведений, подведомственных ведомству. Так, в первый период происходило расширение штата учебных заведений; второй период характеризуется относительным понижением темпов роста численности начальных школ, свойственным не только Витебской губернии, но и всему Виленскому учебному округу; следует заметить, что в 1875–1880 гг. в ведомстве Дирекции насчитывалось не менее

200 учебных заведений [20, с. 26], что несколько выше официальных цифр, приведенных в дореволюционных изданиях; с 1891 г. и до конца XIX в. наблюдался относительно интенсивный рост числа начальных учебных заведений. Количество учащихся в училищах возросло с 3961 в 1865 г. до 21961 в 1900 г. [20, с. 8, 21].

В 80-е гг. XIX в. в образовательной политике Российской империи происходят серьезные изменения, обусловленные вступлением на престол Александра III. С этого времени в сфере начального образования наметились тенденции к усилению религиозности. Были воссозданы все типы школ министерства Св. Синода: учительские (церковно-учительские, второклассные) и начальные (одноклассные и двухклассные церковно-приходские, школы грамоты, воскресные) [5, с. 52].

13 июня 1884 г. были приняты «Правила о церковно-приходских школах», а в 1885 г. Синодом были утверждены единые программы и учебный план для церковно-приходских школ, согласно которым в школах изучались Закон Божий, церковное пение, чтение церковной и гражданской литературы, русская и церковно-славянская грамота, начальные сведения из арифметики. Курс обучения в одноклассной школе устанавливался двухлетний, в двухклассной – четырехлетний. 4 мая 1891 г. были утверждены «Правила о школах грамоты», по которым в них преподавалось: изучение молитв, чтение на русском и церковно-славянском языках, простейшие действия арифметики. Обучение в школах грамоты длилось чаще всего одну–две зимы [76, с. 64].

К концу XIX в. основную массу церковных училищ Витебской губернии (Полоцкой епархии) составляли школы грамоты, в которых обучалось 15799 учащихся, в то время как в церковно-приходских школах – 8389 [72, с. 9–10] (табл. 2).

Таблица 2 – Учебные заведения Полоцкой епархии

Годы	Церковно-приходские школы			Школы грамоты		
	Количество школ			Количество учащихся	Количество школ	Количество учащихся
	Однокл.	Двукл.	Второкл.			
До 1884	22	0	0	Нет сведений	1	Нет сведений
1884	43	0	0	Нет сведений	1	Нет сведений
1885	71	0	0	1390	1	652
1890	144	2	0	8464	58	8464
1895	148	9	0	5685	492	11334
1900	190	10	3	8389	587	15799

Современные исследователи [71] отмечают положительное влияние школ Св. Синода на развитие школьного дела и просвещения в крае, поскольку благодаря соперничеству между народными школами Св. Синода и Министерства народного просвещения повышалось качество учебно-воспитательного процесса в начальных школах Виленского учебного округа. В 1880-е гг. в Витебской губернии уровень профессиональной подготовки учителей школ церковного ведомства значительно уступал уровню подготовки учителей министерских училищ, поскольку в церковно-приходских школах и школах грамоты в большинстве случаев преподавали члены причта, не имевшие специального педагогического образования. Однако к середине 90-х гг. более 80% учителей школ ведомства св. Синода имели специальное образование [72, с. 16–17]. С 1898 г. в одноклассных церковно-приходских школах разрешалось вводить 3-летний курс обучения (вместо 2-летнего), а в местностях с иногородним населением – 4-летний. Впоследствии 3-летний курс обучения был введен во всех школах Полоцкой епархии [6, л. 44].

Начиная с 90-х гг. XIX в. в начальных учебных заведениях Витебской губернии большое внимание уделяется воспитательной составляющей образовательного процесса. В этот период активизируется внешкольная и внеклассная работа: осуществляются экскурсии, проводятся литературно-вокальные вечера, устраивается «патриотическое пение», открываются народные библиотеки; для взрослого населения организуются воскресные школы и народные чтения. Следует заметить, что первые *школы для взрослых* на территории региона возникли еще в 60-е гг. XIX в. Известно о деятельности 3-х таких школ в 1869–1870 уч. г. – Бочейковском Лепельского, Храповицком Витебского и Стернянском Режицкого уездов. В отчетном году эти школы посещало 50 человек, из них пятая часть – женщины. Возраст учащихся был до 35 лет [57, с. 35]. К концу XIX в. количество таких школ и учащихся в них значительно возросло.

Большой популярностью среди населения пользовались «чтения с туманными картинками», основной целью которых выступало религиозно-нравственное просвещение и воспитание. К началу XX в. «чтения с туманными картинками» регулярно организовывались во всех народных училищах Себежского уезда, 12 народных училищах Лепельского уезда, а также в большинстве уездных и городских училищах [20, с. 55].

В целом начальная школа региона на протяжении указанного периода была разнотипной и разноплановой. Каждый тип училища имел свою программу и установленный срок обучения. Наиболее полноценное образование осуществлялось в городских, по положению 1872 г., училищах. К программам городских училищ были близки программы уездных. Круг предметов в городских народных и приходских училищах был приблизительно тем же, что и в сельских.

Несмотря на определенные достижения в русле организации школьного дела и просвещения, в Витебской губернии значительное количество детей выбывало из народных училищ до окончания установленного срока. В качестве основной причины данного явления выступала организация крестьянской жизни: дети оставляли обучение с началом полевых работ, так как были в них задействованы наравне со взрослыми. Еще одной причиной выступало неудобство размещения училищ для детей из отдаленных деревень. И, наконец, причины экономического характера также оказывали отрицательное воздействие на школьную статистику: дети вынуждены были оставлять школу, поскольку родители не могли приобрести для них учебники, школьные принадлежности и одежду по сезону.

Вышеперечисленное было характерным не только для Витебской губернии, но и для других регионов округа. Тем не менее, в 1896 г. среди учащихся начальных училищ Виленского учебного округа, выдержавших экзамен на получение льготы по отбыванию воинской повинности, наибольшее количество было зафиксировано в Витебской губернии – 14,11%. При этом в Виленской – 9,1%, Минской – 8,2%, Могилевской – 8%, Гродненской – 7,9% от общего числа державших испытания [13, л. 198]. Показатели образованности среди новобранцев Витебщины 1896 г. превысили среднеимперские 1898 г. [47, с. 3]. Это свидетельствует о том, что результаты учебно-воспитательного процесса в Витебской губернии могли быть выше, чем в других регионах государства.

Важным показателем уровня развития образования региона, в том числе начального, выступало количество грамотного населения. Согласно всеобщей переписи 1897 г., в шести губерниях ВУО средняя грамотность оказалась на уровне 17% [29, с. 516–517]. В Витебской губернии уровень грамотности среди населения в 1897 г. составил 24,6% [7, с. 54], что превысило среднее значение по округу.

С середины XIX в. на территории Витебской губернии происходило развитие **среднего образования**. В это время средняя школа Витебщины была представлена гимназиями в Динабурге и Витебске, кадетским корпусом и духовной семинарией в Полоцке. Помимо этого, до 1854 г. получить неполное среднее образование дворян-

ские сыновья могли в 5-классных дворянских училищах, находившихся в Полоцке и Лепеле. Согласно положению 1836 г., они были основаны с целью подготовки дворянских детей к поступлению в гимназии. Их курс был согласован с курсом первых пяти классов гимназии. Однако после 1854 г. изменения, произошедшие в программах этих учебных заведений, по сути, ликвидировали преемственность между ними [67, л. 1–3 об.].

В 1861 г. с целью разрешения данного противоречия И.П. Корниловым, находящимся в должности помощника Санкт-Петербургского учебного округа, был разработан проект о преобразовании дворянских училищ Витебской и Могилевской дирекции в 4-классные прогимназии. Подобным образом предполагалось восстановить существовавшую ранее преемственность. По мысли И.П. Корнилова, прогимназии в уездах и городах должны были стать доступными не только для дворян, но и для прочих городских и сельских сословий [67]. По-видимому, осуществлению этого начинания помешало восстание 1863 г., в результате чего помыслы государственных деятелей относительно развития средней школы Беларуси, в частности, Витебской губернии, изменились. Уже в 1864 г. по проекту М.Н. Муравьева гимназии были оставлены только в губернских городах Витебске и Могилеве, а также в виде исключения – в уездном городе Динабурге Витебской губернии. Лепельское и Полоцкое дворянские 5-классные училища, а также 3-классные Витебское, Велижское и Невельское училища Витебской дирекции и Режицкое Динабургской упразднились. На их месте были открыты 2-классные городские училища для мальчиков и женские смены для девочек, которые не давали воспитанникам возможность продолжать обучение в гимназии [65].

Известно о существовании в 1850-х – начале 1860-х гг. сети женских дворянских пансионов, воспитанницам которых предоставлялась возможность получения среднего образования. Примером могут служить пансионы Кошко и Яковлевой в Витебске. Последний в 1851 г. по результатам ревизии женских частных школ Витебской и Могилевской губерний был признан образцовым [64]. В 1855 г. образцовые пансионаты находились в Витебске и Полоцке – В. фон Крузе и Э. Лапицкой [41, д. 526, л. 1 об.]. Преподавание в частных пансионах осуществлялось на польском языке, русский был введен лишь в качестве отдельного предмета. Заметим, что пансионы были предназначены для представительниц привилегированных, зажиточных сословий. До середины XIX в. у девушек из других слоев не было возможности получить среднее образование. Однако в 1844 г. на территории губернии было открыто Спасо-Ефросиньевское епархиальное училище, первое женское учебное заведение духовного ведомства, учрежденное на белорусских землях [10, с. 200; 61, 1862 г., с. 205]. По мнению современных российских историков Э.Д. Днепров, Р.Ф. Усачевой, училища подобного типа выступали источником развития женского среднего образования. Вплоть до конца XIX в. Спасо-Ефросиньевское епархиальное училище было единственным учебным заведением данного типа на территории Виленского учебного округа [10, с. 282].

После восстания 1863 г. царское правительство подняло вопросы относительно развития женского образования, в том числе и среднего. Создание ряда правительственных женских гимназий, по мнению И.П. Муравьева, могло послужить цели «парализации размножения женских школ», содержащихся поляками [65, л. 17]. Иными словами, сеть женских учебных заведений создавалась исключительно с целью предотвращения польско-католического влияния на женское население губернии. Однако благодаря этому в 1860-е гг. количество средних женских школ и контингент в них на белорусских землях, в том числе в Витебской губернии, значительно возросли. Процесс развития женской средней школы не только находился под пристальным взором царских властей, но и определенным образом поощрялся с их стороны. Таким образом, восстание 1863 г., имевшее отрицательное влияние на

развитие мужской средней школы Беларуси, косвенным образом оказало позитивное воздействие на развитие женского образования белорусских губерний, в том числе Витебщины. В первую очередь, правительство сделало упор на развитие женских школ духовного ведомства, служащих источником проведения национально-охранительной политики царской власти. Так, российские историки педагогики Э.Д. Днепров, Р.Ф. Усачева в пособии «Женское образование в России» приводят слова из всеподданнейшего доклада 1863 года в отношении западных губерний империи: «Развитая образованная женщина духовного сословия могла бы быть великою нравственною силою в крае, где и воспитанники, и образование духовного юношества находятся в очень неудовлетворительном состоянии» [10, с. 203]. Уже в 1864 г. в Витебске было открыто женское духовное училище для дочерей священнослужителей. Целью обучения и воспитания в училище объявлялась подготовка к учительской деятельности в народных училищах и церковно-приходских школах.

С середины 1860-х гг. развивается государственное светское женское образование. В 1866 г. в Витебске была открыта первая женская 3-классная гимназия ведомства учреждений императрицы Марии. Состав гимназисток был более демократичным, чем состав пансионерок. Зачастую гимназию посещали представительницы беднейших городских слоев, благодаря чему преодолевалась сословная и имущественная замкнутость в получении женского среднего образования.

Как отмечает отечественный историк М.А. Ступакевич, наряду с государственными учреждениями на белорусских землях в 1860-е гг. продолжали существовать частные пансионы, а также открывались правительственные. Например, в 1868 г., был открыт правительственный пансион в Полоцке [73, с. 32; 35–36]. На содержание правительственных пансионов выделялись средства из государственного казначейства. Меры, принимаемые властями, позволили увеличить число средних женских учебных заведений, а также контингент учащихся в них.

Новый виток развитие среднего образования на Витебщине получило в 1870–1880-е гг. Несмотря на то, что в истории образования указанное время известно как период контрреформ, в эти годы была расширена сеть христианских частных учебных заведений, обеспечивающих получение среднего и неполного среднего образования. Были учреждены частная 7-классная гимназия И.Р. Неруша в Витебске (1871) и учительская семинария в Полоцке (1872). В 1879 г. была основана Динабургская женская прогимназия, преобразованная в 1882 г. в гимназию [12, с. 361–363]. В 1880 г. впервые в губернии было открыто Динабургское частное мужское училище. В 1884 г. в Витебске на базе частного 7-классного училища Варвариной было открыто первое частное женское училище I разряда, обеспечивающее девушкам получение полноценного среднего образования [41, д. 763, л. 92].

К 1886 г., по сведениям составителя «Памятной книжки Витебской губернии», в регионе насчитывалось 9 частных учебных заведений: 2 мужских и 7 женских. Мужские школы находились в городах Полоцке (училище Черемшанского) и Динабурге (училище Шафрановой). Обучение в этих учебных заведениях осуществлялось по программам низших классов мужских гимназий; училища готовили мальчиков к поступлению в низшие классы кадетских корпусов и реальных гимназий [61, 1886 г., с. 215]. Частные мужские училища послужили основой для открытия гимназий и прогимназий в более поздний период.

Среди частных женских училищ 2 принадлежала к училищам 2-го разряда, 5 – к училищам 3-го разряда. 2-разрядные училища находились в Витебске (7-классное) и Полоцке (4-классное). Обучение в них осуществлялось по программам женских министерских гимназий с незначительными отступлениями [12, с. 215–216]. Учебные заведения 3-го разряда находились в Невеле, Велиже, Витебске, Динабурге и Дриссе. По учебному курсу училища соответствовали приготовительным классам женских гимназий «с прибавлением кратких сведений из географии и начальных упражнений в новых

языках» [12, с. 216]. В отличие от мужских, большинство христианских частных женских школ Витебщины конца 1880-х гг. получали пособия со стороны правительства, за исключением Витебского, Динабургского и Дриссенского 3-разрядных училищ. Несмотря на то, что деятельность всех учебных заведений была строго регламентирована циркулярами и предписаниями, носила «охранительный» характер, поощрение не только государственной, но и частной школы со стороны государства способствовало дальнейшему развитию среднего образования, в особенности женского.

Что касается численного состава учащихся средних школ региона, то в период 1850–1880-х гг. в казенных учебных заведениях превалировал контингент мужской школы. До 1880 г. частных мужских школ, обеспечивающих получение среднего образования, в регионе не было. После 1880 г. среди учащихся частных учебных заведений по-прежнему преобладала женская составляющая. Частные женские училища 2 разряда компенсировали недостаточное количество правительственных женских гимназий и прогимназий в регионе и по сути явились основой для развития среднего женского образования (табл. 3) [12, с. 216].

Таблица 3 – Количество учащихся в частных учебных заведениях

Количество учащихся в частных учебных заведениях	Годы									
	1874	1875	1876	1877	1878	1879	1880	1881	1882	1883
В мужских	–	–	–	–	–	–	60	67	20	26
В женских	159	227	195	218	230	206	277	314	336	287

Еще одним типом учебных заведений, являющихся переходным звеном между начальной и средней школой, были бесплатные мариинские училища, предназначенные для девочек из беднейших слоев населения. В Витебской губернии к концу XIX в. таких училищ было 2 – в Витебске и Полоцке. Особенностью этих училищ было наличие преемственности с женскими гимназиями Министерства народного просвещения; по курсу эти училища соответствовали курсу министерских прогимназий, их выпускницам предоставлялись соответствующие права [73, с. 43].

Таким образом, средняя женская школа Витебщины второй половины XIX в. была более демократичной и более разнообразной по сравнению с аналогичной школой, предназначенной для лиц мужского пола.

Сравнивая развитие средней школы Витебской губернии с другими губерниями Виленского учебного округа в 1883 г., необходимо отметить некоторые положительные моменты. Витебская губерния занимала второе место в округе по количеству школ, обеспечивающих получение полного среднего образования, а также по численности контингента, уступая только наиболее многолюдной Минской губернии. Так, в указанном году в 9 средних учебных заведениях Витебщины обучалось 1899 учащихся (для сравнения, в 6 средних учебных заведениях Гродненской губернии обучалось 1557 человек, в 9 средних учебных заведениях Могилевской губернии – 1878 человек, в 12 средних учебных заведениях Минской губернии – 2492 человека) [14, с. 563]. В 1894 г. по численности казенных учебных заведений, обеспечивающих получение общего среднего образования, Витебская губерния занимала третье место в округе [10, с. 269–270].

Средняя школа Витебщины второй половины XIX в. характеризовалась разнотипностью. Изначально существовали мужские и женские учебные заведения. В Витебской губернии для мальчиков были созданы классические гимназии, реальное училище, семинарии (учительская и духовная), кадетский корпус и, начиная с 1880 г.,

частные училища наподобие прогимназий. Девочки имели возможность получить среднее и неполное среднее образование в женских гимназиях ведомства императрицы Марии, Министерства народного просвещения, мариинских училищах, Полоцком епархиальном училище и Спасо-Евфросиньевском училище духовного ведомства, а также в частных школах и казенных пансионах.

Каждому типу учебных заведений соответствовало доминирование определенного сословия. Так, в наиболее престижной Витебской мужской классической гимназии изначально преобладали дети дворянского происхождения православного вероисповедания. Однако в период с 1865 по 1887 г. в гимназии прослеживается рост количества учащихся иудейской веры – с 0,8% в 1865 г. до 15,1% в 1886 г. После выхода знаменитого циркуляра «о кухаркиных детях» 1887 г. в губернской гимназии число представителей иудейской веры сократилось к 1888 г. до 11,7%. Удельный вес лиц католического исповедания среди учащихся гимназии сокращался, начиная с 1865 года – с 52,2% до 30,1% в 1888 г. Доля лиц православного происхождения, напротив, возросла с 45,4% в 1865 г. до 50,9% в 1888 г. Также увеличилось количество учащихся лютеранской веры – с 1,6% в 1865 г. до 7,3% в 1888 г. [12, с. 356–357]. Как видим, в указанные годы на Витебщине существовали определенные ограничения в получении мужского среднего классического образования в отношении лиц католического и иудейского исповедания. Однако это не распространялось на представителей лютеранской веры, преимущественно латышской и немецкой национальностей.

Сословно-конфессиональные ограничения, имевшие место в мужской средней школе губернии, в меньшей степени проявились в отношении женской средней школы. Например, после 1888 г. среди учащихся Мариинской гимназии Витебска и министерской гимназии Двинска доля лиц иудейской веры была выше, чем в мужской классической гимназии – около 18% и 36 % соответственно [12, с. 362–363]. Тем не менее, в мужских и женских гимназиях рассматриваемого исторического периода доля крестьянских детей была мизерной. Женские духовные училища региона конца 1880-х гг. были предназначены преимущественно для дочерей священнослужителей, что также отражалось на их составе.

Характеризуя учебно-воспитательный процесс средней школы региона, необходимо отметить, в первую очередь, разнотипность и расхождения в программах средних учебных заведений различных типов и ведомств.

По уставу 1864 г. основным типом средней школы объявлялась гимназия: классические и реальные. Классическая гимназия предусматривала изучение двух древних языков – греческого и латинского. В реальной гимназии вместо древних языков предусматривалось изучение двух новых языков – немецкого и французского, больше времени уделялось изучению естествознания, физики, математики, космографии, черчения и рисования. Срок обучения в гимназии составлял 7 лет [3, с. 441; 21, л. 83–84; 23, с. 4].

По уставу 1871 г. предусматривалось учреждение только классических гимназий с двумя древними языками, на преподавание которых отводилось более 40% времени. Период учения в них увеличился с 7 до 8 лет. В 1872 г. был принят устав о реальных училищах, которые учреждались вместо реальных гимназий с 6–7-летним сроком обучения и профессиональным уклоном [21, л. 89; 25, л. 48]. По уставу 1887 г. в гимназии ограничивался прием детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и т.п., а также детей евреев – не более 10% от общего состава учащихся [3, с. 441–442; 43, л. 2–4].

Средняя школа Витебщины претерпевала изменения, которые следовали за уставами. В первую очередь, это коснулось Динабургской реальной гимназии, преобразованной в 1872 г. в реальное училище [12, с. 357–358]. Витебская Александровская гимназия и гимназия Неруша оставались классическими.

Анализируя учебные планы и программы средней мужской школы второй половины XIX в., можно выделить определенный универсальный общеобразовательный компонент, который присущ каждому типу – Закон Божий, русский язык, древнеславянский язык, новые иностранные языки, математика, география, естествознание, физика, история, чистописание, музыка [3, с. 441]. Каждый тип учебных заведений имел специфический образовательный компонент. Например, курс классической гимназии, как было указано выше, включал изучение древних языков, реального училища – предметов реального цикла, духовной семинарии – богословских наук, кадетского корпуса – специальных военных дисциплин и др.

Программы Мариинских и министерских женских гимназий несколько различались, однако круг преподаваемых в них предметов совпадал и в общих чертах соответствовал выделенному базовому компоненту, дополняясь рукоделием и танцами. В Полоцком училище девиц духовного звания помимо обязательных предметов девочки обучались гигиене, элементарному уходу за больными, иконописанию (с 1891 г.) и музыке. Программа Полоцкого епархиального (Свято-Евфросиньевского) училища была более элементарной. Срок обучения в гимназиях и училище девиц духовного ведомства губернии был 7-летним, в Полоцком епархиальном училище – 6-летним [3, с. 472–473].

В организации воспитательного процесса также наблюдались расхождения. Несмотря на то, что воспитание во всех учебных заведениях базировалось на принципах «православие, самодержавие, народность», наиболее суровым оно было в училищах духовного ведомства и Полоцком кадетском корпусе. Относительно мягким воспитание было в гимназиях, где предусматривалось большее количество развлечений и менее жесткие дисциплинарные взыскания. Однако вплоть до конца XIX в. отмечалась излишняя регламентация, отсутствие демократических начал как в организации мужской, так и женской школы Витебщины [6, л. 41–42; 15; 16; 42, д. 10].

Во второй половине XIX в. на Витебщине были заложены основы **профессионального образования**. Вопросы профессиональной подготовки населения белорусских губерний на правительственном уровне рассматривались с середины 60-х гг. XIX в. Так, 2-классные уездные училища, открываемые в губерниях Северо-Западного края, предполагались быть «с законченным практическим курсом» [65, л. 31]. С 60-х гг. XIX в. при Витебской гимназии существовали землемерно-таксомоторные классы, в которых осуществлялась подготовка лиц со средним специальным образованием [41, д. 763, л. 27]. В 1866 г. последовало правительственное распоряжение, на основании которого с 1867 г. во всех двухклассных уездных училищах Виленского учебного округа вводилось обучение ремеслам. Открытие ремесленных классов и отделений предполагалось в городских (по положению 1872 г.) училищах. Ремесленные классы и отделения открывались, начиная с 1860-х гг., при сельских училищах округа на средства сельских обществ [23, с. 8].

В 70–80 гг. XIX в. развиваются различные направления среднего специального образования. Известно об открытии в 1871 г. фельдшерской школы при городской больнице, а в 1875 г. – Витебской повивальной школы. С 1880 г. в губернском городе действовала школа полицейских урядников [50, л. 20].

В 1884 г. при Министерстве народного просвещения было образовано особое отделение Ученого комитета по техническому и профессиональному образованию, на которое возлагалось составление общего плана развития промышленного образования империи. Были установлены различные типы промышленных училищ, обеспечивающие получение соответствующей профессиональной подготовки: 1) ремесленные училища; 2) школы ремесленных учеников; 3) низшие ремесленные школы [41, д. 2395, л. 2–2 об].

Характеризуя ситуацию, складывающуюся в сфере развития профессионально-технического образования Витебской губернии второй половины XIX в., необхо-

димо отметить, что на протяжении указанного периода происходило зарождение и становление профессиональной школы региона. Для Витебской губернии было характерно наличие низших ремесленных школ, а также профессиональных классов и отделений при начальных учебных заведениях различных типов. С середины 1860-х гг. обучение ремеслам стало вводиться в сельских 1-классных министерских училищах губернии. Известно, что в 1866 г. в 2-х народных училищах Люцинского уезда мальчики обучались столярному ремеслу, рукоделие преподавалось в 3-х городских школах Витебска, Полоцка и Велижа [56, с. 30]. К 1870 г. обучение ремеслам осуществлялось уже в 4-х училищах региона [57, с. 35]. Что касается женских ремесел, то, как отмечал Н.И. Горбачевский, обучение рукоделию в народных училищах Лепельского уезда выступало важнейшим средством привлечения девочек к занятиям в школе. Этнограф писал: «В Чертовятском училище раньше не обучались девочки, но жена учителя А.М. Пучковская начала привлекать их в училище, обучая домоводству, кухонному делу, кройке, шитью, вышиванию и другим женским рукоделиям. И число учениц при этих условиях скоро перевалило за десять» [8, с. 21].

С 1880-х гг. обучение ремеслам и рукоделию вводится в школах духовного ведомства. По мнению современного историка С.М. Восовича, Полоцкая епархия лидировала среди белорусско-литовских епархий по количеству школ, где преподавались ремесла и рукоделие [6, л. 93]. Следует заметить, что преподавание мужских ремесел в училищах Министерства народного просвещения и школах духовного ведомства оплачивалось, в то время как обучение рукоделию осуществлялось учительницами, женами и сестрами учителей и священнослужителей безвозмездно [41, 4694, л. 1–2 об.].

К 1885 г. в 6 сельских училищах, подведомственных Дирекции, осуществлялось обучение столярному и «выпильному по дереву» ремеслам, переплетному мастерству. Рукоделие преподавалось ученицам всех женских школ и тех смешанных училищ, где учительские обязанности выполняли женщины [62, 1886 г., с. 214].

Первые низшие ремесленные школы возникли в западных уездах региона в последней четверти XIX в. К 1887 г. известно о 3-классном еврейском училище в г. Двинске [12, с. 350].

К 1897 г. при 4-х городских училищах губернии в городах Витебске, Двинске (2) и Режице, уездном Невельском училище были организованы кузнечные классы для обучения кузнечно-слесарному и столярно-токарному мастерству. Из еврейских училищ в том же году обучение аналогичным ремеслам производилось в Велижском, Полоцком и Лепельском начальных училищах и Двинском ремесленном училище [9, л. 39]. В целом в период с 1891 по 1900 г. при училищах, находящихся в ведомстве Дирекции, было открыто 15 ремесленных классов: 7 – по кузнечно-слесарному, 8 – по столярно-токарному делу. Из них – 7 при городских училищах, 8 – при сельских [21, с. 4].

К концу XIX в. назрела потребность в подготовке квалифицированных кадров в сфере сельского хозяйства. В 1894 г. на территории Витебской губернии возникла Зачернянская низшая 4-классная сельскохозяйственная школа (1894–1903), открытая по инициативе владельца м. Зачерня. При школе имелись фруктовый питомник и метеорологическая станция [50, л. 120; 52]. В 1897 г. в имении Амбросовичи Витебского уезда была открыта еще одна низшая сельскохозяйственная школа, принадлежащая помещику Перотту [9, л. 38].

Таким образом, во второй половине XIX в. осуществлялось последовательное развитие системы образования Витебской губернии. Начальная и средняя школы региона претерпели ряд существенных изменений, школьная сеть и количество учащихся постоянно увеличивались. В последней четверти XIX в. зарождается

современное дошкольное образование, обусловленное возникновением первых детских садов. К концу XIX в. в регионе были сформированы основные каналы профессионального образования, включавшего педагогическое, ремесленное, медицинское и сельскохозяйственное.

1.5.2. Структура системы образования Витебской губернии начала XX в. (1901–1917 гг.)

В начале XX в. на белорусских землях обострились противоречия между системой образования и возросшими общественными потребностями. Развитие капитализма во всех сферах народного хозяйства требовало подготовки квалифицированных кадров соответствующего профиля. В педагогической печати обсуждались вопросы качества образования, необходимости введения всеобщего начального, доступности среднего, развития профессионально-технического образования и др. Народное просвещение не удовлетворяло возросшим экономическим и социально-культурным потребностям населения белорусских губерний, в том числе Витебской. В обострившейся внутривластной ситуации со стороны правительства были предприняты определенные шаги в сторону удовлетворения требований мощного общественно-педагогического движения, и, таким образом, позитивные тенденции, наметившиеся в отдельных отраслях системы образования второй половины XIX в., в начале XX в. получили дальнейшее развитие.

Дошкольное образование. В 1904 г. А.Д. Чепелевской, председателем Витебского благотворительного общества, был открыт «приют для подкидышей» [11, с. 51–65]. В приют помещались младенцы и дети, не достигшие 3-летнего возраста. По достижении указанного возраста дети переводились в другие заведения общества. Так, девочки переходили в приют ведомства учреждений императрицы Марии, где они получали элементарные знания и где осуществлялось их религиозно-нравственное, трудовое и гражданское воспитание, «дабы таким образом не только дать им в детском возрасте приют и призрение, но подготовить... к честной трудовой жизни и сделать их полезными семье и обществу» [59, с. 12]. Мальчики воспитывались в ремесленном приюте [58, с. 1–4].

С начала XX в. в губернском городе действовал приют «Убежище», созданный Витебским обществом попечения о детях. В «Убежище» содержались дети дневного пребывания в возрасте от 5 до 12 лет. Воспитанники приюта делились на две–три группы, с каждой из которых проводились отдельные занятия, включая изучение Закона Божьего, чтение и письмо. Режим работы приюта был приближен к режиму современных детских садов. Так, в разные годы заведение работало с 7–8 часов утра и до 18–19 часов вечера. В 8 часов дети завтракали, время с 9 до 12 часов было отведено на обучение. Затем наступало время обеда, по истечении которого дети занимались ручным трудом: шили платья, вязали чулки, убирали в комнатах, мыли посуду и помогали на кухне. Начиная с 1910 г. обучение в приюте было организовано только для дошкольников, дети более старшего возраста после завтрака «отправлялись по школам» [46, д. 45, л. 26–70 об.]. Известно, что в период 1904 по 1913 г. «Убежище» ежедневно посещали от 18 до 33 детей. В 1916 г. для детей лиц, призванных в действующую армию, на базе «Убежища» был открыт «Очаг», что позволило увеличить число воспитанников приюта до 60 человек [46, д. 45, л. 70].

В 1908 г. Римо-католическое благотворительное общество в м. Креславка Двинского уезда открыло дневные приют-ясли для детей католиков. По сохранившимся сведениям, в приюте-яслях содержались 12 мальчиков и 20 девочек не старше 8 лет. В указанном заведении работала надзирательница, окончившая фребелевские курсы. Исходя из этого, можно предположить, что в приюте-яслях также осуществлялось дошкольное образование и воспитание [46, д. 485, л. 31].

В 1900-е гг. в Витебской губернии увеличилось количество частных детских садов. В июне 1906 г. в Витебске женой священнослужителя Н.И. Прокопович был открыт частный детский сад. Педагогический состав дошкольного учреждения был следующим: содержательница, окончившая фребелевские курсы, 2 бонны (немка и француженка), преподаватели гимнастики, танцев, рукоделия и рисования. В детский сад принимались дети обоего пола в возрасте 4–8 лет. Плата составляла до 60 рублей в год. При определении ребенка в детский сад родителям или опекунам необходимо было предоставить свидетельство о его здоровье, что было нововведением [41, д. 2307, л. 1–27].

Основной задачей детского сада, по определению Н.И. Прокопович, было «правильное, всестороннее воспитание детей дошкольного возраста и подготовка их к поступлению в училище» [41, д. 2307, л. 13]. Программа детского сада была составлена в духе так называемого «русского фребелизма» [79, с. 33]: детям предоставлялось больше свободы в творчестве, не выставлялись оценки, наказания были запрещены. Занятия, кроме традиционных, фребелевских, включали чтение русских народных сказок, знакомство с народными пословицами, поговорками и загадками, а также беседы на русском, французском и немецком языках. Длительность каждого занятия составляла не более 25 мин. В младшей группе занятия длились с 10.00 до 13.00, в старшей – на час дольше. В 1909 г. детский сад был передан С.К. Ульрих [41, д. 2307, л. 13–18, 35–37].

В октябре 1910, в дирекцию народных училищ г. Витебска поступило прошение домашней учительницы М.Р. Каган об открытии в г. Витебске детского сада с приготовительным классом для еврейских детей обоего пола. Разрешение было получено в январе 1911 г. [41, д. 4227, л. 1–4].

Необходимо заметить, что сведения о детских садах С.К. Ульрих и М.Р. Каган встречаются в «Памятной книжке Витебской губернии за 1914 г.» [61, 1914 г.].

Первым уездным городом, в котором в начале XX в. было разрешено открыть детский сад, стал Невель. Инициатором открытия дошкольного заведения являлся домашний учитель Нейштадт, получивший разрешение на открытие детского сада в 1908 г. Согласно программе, детский сад предназначался для детей иудейской веры обоего пола 4–7 лет. При поступлении ребенка в детский сад требовалось свидетельство врача о состоянии здоровья. Предполагалось открыть 2 отделения в зависимости от возраста детей; внутри отделений планировались группы по 15 человек в каждой.

Предусматривались занятия, организованные специально подготовленными лицами по методике Фребеля. Продолжительность каждого занятия планировалась не более 25 минут. Длительность занятий в младшем отделении предусматривалась с 10.00 до 13.00, в старшем – с 10.00 до 15.00 ежедневно, кроме субботы, еврейских праздников, торжественных дней и каникул.

Занятия должны были вестись на русском языке и включали: рассказы из священной истории и русского народного быта, беседы по картинкам, наглядное обучение, рисование, плетение, складывание лучинок, сгибание бумаги, вырезание и наклеивание, выкалывание, вышивание, лепку, построение из кубиков, кирпичиков и проч., первоначальное обучение грамоте и подвижные игры с пением. Программа включала трудовое воспитание, в частности, работу в саду. Согласно проекту автора, дети максимально возможное время должны были находиться на свежем воздухе; по возможности, там же могли быть организованы занятия [41, д. 3604, л. 8–10 об.].

Первым уездным городом Витебской губернии, в котором в 1912 г. было получено разрешение на открытие христианского детского сада, стал Полоцк. Инициатива исходила от содержательницы женской гимназии О.И. Ильяшенко [41, д. 3908, л. 1–4 об.].

В начале XX в. своеобразную альтернативу дошкольным учебным заведениям составляли приготовительные училища. Приготовительные классы также открыва-

лись при женских и мужских гимназиях региона. В 1910 г. в Двинске было учреждено первое подготовительное училище для детей обоего пола 7–11 лет. Занятия в училище организовывались с 20 августа по 20 мая. Целью деятельности училища было «доставить детям всех сословий начального умственного и религиозно-нравственного образования». К 1912 г. в городе существовало 5 аналогичных училищ. Несмотря на то, что оплата в них была невысокой, ее размер согласовывался с родителями, популярностью данные училища не пользовались [41, д. 3921, л. 2, 5; д. 4377, л. 7–7 об.].

Начальное образование. Вопреки положительным изменениям, происходившим в области развития народного просвещения Витебской губернии на протяжении второй половины XIX в., начало XX в. в сфере развития начальной школы характеризовалось неудовлетворительным состоянием. Развитие капиталистических отношений и социально-демократической мысли обнажило многочисленные проблемы и противоречия. Несмотря на относительный рост числа начальных училищ, к началу XX в. их количество было явно недостаточным для того, чтобы удовлетворить потребность в элементарном образовании всех слоев населения, и в первую очередь – крестьян. Так, к 1 января 1903 года доля сельских детей региона школьного возраста, не посещающих школу, варьировалась от 81,1% до 87,2% [47, с. 3; 69, с. 26]. Прогрессивные общественные деятели и педагоги обсуждали вопросы повышения качества учебно-воспитательного процесса, материального обеспечения народных училищ, введения 4-летнего срока обучения в министерских школах, увеличения количества двухклассных училищ, развития профессионально-технического образования, а также увеличения доли женского контингента среди учащихся начальной школы. В периодической печати начала XX в. появляются статьи, призванные обратить внимание общественности на организацию учебного процесса в сельских начальных училищах региона.

Типичная сельская школа Витебщины была учреждением, где ученики не только учились, но и проживали на протяжении всего учебного года, за исключением «рождественских и пасхальных праздников и трех–четырёх дней сырной недели» [26, с. 64]. Учебный год в большинстве училищ Витебской губернии был короче установленного министерской нормой. Так, вместо 1 сентября занятия начинались 1–15 октября, а заканчивались до 15 апреля. Такое расписание было обусловлено особенностями крестьянского быта. Дети школьного возраста участвовали в сезонных сельскохозяйственных работах наравне со взрослыми. А поскольку школы обычно находились в отдалении от дома учащихся, родители были вынуждены забирать детей из училищ с началом сельскохозяйственных работ [26, с. 63–72; 42, д. 47, л. 17 об.].

Зачастую народные училища Витебщины напоминали школы-интернаты. Так называемые «спальни» нередко размещались в самом школьном здании, иногда в классах, столовых и даже подсобных помещениях [42, д. 10, л. 264]. Общежития содержались на средства волостных сборов; в них нанимались кухарка и сторож. Основным недостатком сельских школ-интернатов было отсутствие собственных зданий, а также нарушение санитарно-гигиенических требований, таких, как недостаточные размеры классных помещений, кубические объемы воздуха на одного учащегося, отсутствие должной мебели, больших окон и др. [70].

В начале XX в. на территории региона продолжали действовать 2 основных типа *начальных школ*: училища Министерства народного просвещения, находящиеся в ведомстве Витебской дирекции народных училищ, и школы церковного ведомства. Министерские училища были представлены школами двух типов: 1- и 2-классными училищами. Причем количество последних, с 5-летним сроком обучения, было незначительным.

На протяжении первой половины 1900-х гг. увеличивалось количество школ Св. Синода и учащихся в них. В 1902 г. вышло «Положение о церковных школах

ведомства православного исповедания», включающие разделы о новых типах школ: второклассных и церковно-учительских. В последних осуществлялась подготовка учителей для школ грамоты; учебные планы были дополнены обязательным обучением игре на скрипке или фисгармонии, а также преподаванием знаний в области сельского хозяйства [6, л. 45].

К началу XX в. г. в Полоцкой епархии действовали 3 второклассные, а также 10 двуклассных школ. Помимо этого, существовало 190 одноклассных церковно-приходских школ и 587 школ грамоты. Общее число учащихся во всех низших учебных заведениях церковного ведомства составляло 8389 человек [72, с. 9].

Несмотря на критику, которой подвергались школы церковного ведомства, в начале XX они были более результативными по сравнению со школами Министерства народного просвещения. В 1907 г. число окончивших курс с льготой по отбыванию воинской повинности в церковно-приходских школах составило 14,2%, в то время как в народных училищах – 10,6% к общему числу учащихся, подвергшихся испытаниям [72, с. 21–22]. И, тем не менее, школы ведомства Св. Синода в образовательном плане значительно уступали школам Министерства народного просвещения. Особенно в неудовлетворительном положении оказывались школы грамоты, учебно-методическое обеспечение которых было в наихудшем положении. Заметим, что в некоторых школах подобного типа Полоцкой епархии обучение осуществлялось по программам одноклассных школ церковного ведомства и ученики успешно выдерживали экзамены [42, д. 47, л. 17]. Сыгравшие положительную роль в деле развития народного просвещения региона в 1880–1890-х гг., когда на фоне общего недостатка начальных училищ появление школ грамоты было вполне оправданным, в начале XX в. подобные школы себя изживали как устаревшие.

К 1905 г. количество всех типов церковных школ увеличилось, и, таким образом, число второклассных составило 6, двуклассных – 11, одноклассных – 248, школ грамоты – 640. Численность учащихся возросла с 1900 г. по 1905 г. до 13599 человек и достигло своего максимума. К 1908 г. количество второклассных и двуклассных школ оставалось неизменным, количество одноклассных увеличилось до 256, а численность школ грамоты, напротив, уменьшилась более чем вдвое – до 331. Одновременно уменьшилось количество детей, посещающих школы церковного ведомства, до 12564 человек [72, с. 9–10]. Происходившие изменения были обусловлены, в первую очередь, открытием сети земских училищ, более прогрессивных по сравнению со школами церковного ведомства.

Земство сыграло значительную роль в развитии народного образования Витебской губернии. Известно, что в центральных европейской губерниях Российской империи земское управление было введено в 60-е гг. XIX в. На территории Витебской и Могилевской губерний с 1903 по 1911 г. действовало так называемое укороченное земское управление по Положению 2 апреля 1903 г. [22, с. 23]. В указанный период на территории региона была значительно расширена сеть начальных народных училищ. Земство выделяло средства на выплату жалованья учителям, стипендий учащимся, содержание школ и т.п.

В деятельности земства до 1917 г. можно выделить несколько периодов: 1903–1907; 1907–1910; 1910–1917 гг. Первый период был направлен на улучшение материального состояния существующих школ: постройку и ремонт школьных зданий, снабжение школ книгами и учебными пособиями и др. Заметим, что в 1907 г. доля всех ассигнований на начальное образование со стороны земств в регионах Виленского учебного округа наибольшей была в Витебской губернии и составила 54,4% [28, с. 352]. В этот период губернским земским комитетом был разработан проект плана школьной сети с целью введения всеобщего обучения, рассчитанного на осуществление в 30-летний срок [30, с. 25–33], т.е. к середине 1930-х гг. Необходимо заметить, что план всеобщего обучения рассчитывался исходя из статистических данных пере-

писей 1897 и 1907 гг. Количество детей школьного возраста (8–11 лет) отдельно не фиксировалось. Для определения их доли по циркулярному предложению управления Виленского учебного округа одни статисты рассматривали 1/7 часть от всего населения. Однако другие для определения количества детей указанного возраста предлагали рассматривать 1/10 часть населения [69, с. 23]. По данным переписи 1897 г., в регионе количество детей 8–11 лет равнялось 121335 человек, но по результатам переписи 1907 г. эта цифра оказалась значительно меньшей – 120490 человек. На 1 января 1907 г. «Таблицами сметного исчисления расходов Министерства народного просвещения на введение всеобщего начального обучения в Российской империи» официальная цифра детей региона школьного возраста была принята в количестве 140748 человек (максимальная из возможных). Однако признавалось, что наблюдавшаяся в губернии эмиграция могла стать причиной сравнительно небольшого увеличения числа детей [22, с. 34–35]. Таким образом, для введения всеобщего обучения в Витебской губернии было решено открыть 2815 школ с 50 учащимися в каждой, а также разрешить вопросы кадрового обеспечения.

С сентября 1907 по ноябрь 1910 г. земством было открыто 608 училищ с 29 комплектами, т.е. в среднем за год учреждалось 212 школ. К началу 1910 г. во всех типах начальной народной школы работало 700 учителей и 742 учительницы [30, с. 29–31]. Женская составляющая в составе педагогического персонала Северо-Западного края преобладала только в Витебской губернии. По-видимому, необходимость в короткий срок решить вопрос кадрового обеспечения вынуждало земство устраивать на работу в школы выпускниц женских гимназий и духовных училищ, поскольку мужские учительские семинарии не могли в полной мере обеспечить решение кадровой проблемы.

Анализируя изменения в структуре грамотности населения региона, произошедшие за 10-летний период (1897–1907), необходимо обратиться к данным переписи 1907 г. Заметим, что они во многом противоречили результатам переписи 1897 г. В первую очередь это касалось доли грамотных среди уездного населения губернии. Так, в 1897 г. доля грамотного населения старше 10-летнего возраста среди мужчин была зафиксирована в 34,56%, среди женщин – в 28,40%. [62, с. 13]. Перепись 1907 г. показала более низкие цифры. Доля грамотного мужского населения в регионе составила 30,2%, женского – 5,2%; последнее было ниже более чем в 5 раз по сравнению с результатами 1897 г. [80, с. 42]. Обращает на себя внимание и тот факт, что по данным переписи 1897 г. наиболее грамотным являлось население западных уездов (без городов) – Люцинского (52,61%), Двинского (47,88%) и Режицкого (46,02%). Наименьшая грамотность была характерна для жителей восточных уездов – Городокского (13,58%), Себежского (15,06%) и Невельского (15,62%) [62, с. 8]. Спустя 10 лет наибольшая доля грамотных лиц была зафиксирована в восточных уездах – Витебском, Городокском и Себежском, самые низкие показатели грамотности выявились в Люцинском и Режицком уездах.

В качестве возможной причины таких расхождений следует отметить то, что перепись 1907 г. касалась исключительно крестьянского и мещанского населения губернии, строения которых подлежали обязательному страхованию [19, с. 8]. Перепись была неполной и охватывала не более 80% сельского населения региона [80, с. 24], [22, с. 31–32]. С другой стороны, статистические данные 1897 г. фиксировали грамотность населения старше 10-летнего возраста, тогда как данные переписи 1907 г. – грамотность населения старше 8-летнего возраста. Понижение возрастных границ могло привести к более низким результатам грамотности. Можно предположить, что в 1907 г. фиксировали лиц, владеющих русской грамотой. А поскольку в западных уездах повсеместно преобладало латышское население, не посещающее русские школы, этим объясняется незначительная доля грамотных в Режицком и Люцинском уездах. Грамотность населения восточных уездов за 10-летний период, на-

против, значительно возросла, что свидетельствует о положительных изменениях, произошедших в системе образования региона.

В 1907 г. около 22,7% сельских мальчиков и 5,6% сельских девочек в возрасте 8–13 лет посещали начальные школы [80, с. 45]. Как отмечалось в отчете из Управления Виленского учебного округа, в 1907 г. по степени доступности министерских училищ в наиболее выигрышном положении находилась Витебская губерния – одна школа приходилась на 3324 обоого пола жителей, в то время как по округу в среднем – на 4264 [28, с. 346–347]. На одного учителя в министерских училищах региона приходилось в среднем 46 учащихся, что было ниже установленной нормы в 50 человек. В то же время средняя цифра по округу относительно наполняемости школьных классов составляла 58 человек [28, 349]. Относительно невысокое количество детей в классах способствовало результативности школьного обучения. В 1907 г. доля детей, окончивших курс в начальных училищах, в среднем по округу составила 8% [28, с. 351], тогда как на Витебщине она равнялась 10,6% в министерских училищах и 14,2% в школах церковного ведомства [72, с. 22].

Отличительной особенностью контингента учащихся народной школы Витебщины являлась более высокая составляющая доля девочек по сравнению с другими регионами края. К концу 1907 г. в начальных училищах Виленского учебного округа доля мальчиков составляла в среднем 79%, девочек – 21% , в то время как в Витебской губернии доля девочек составляла более 26% от всех учащихся в министерских училищах, а их количество (7464) уступало только количеству девочек-учащихся наиболее многочисленной Минской губернии (9120). Доля девочек, обучающихся в школах церковного ведомства, на Витебщине была еще выше [27, с. 149–150]. Данное обстоятельство не могло объясниться преобладанием женщин в структуре населения региона. Например, еще в 1881 г. было замечено: в Витебской губернии на 100 девочек рождалось 107 мальчиков, в то время как в России на 100 девочек – 104 мальчика [61, 1881 г., ч. 2, с. 135]. Значительное преобладание мужского населения в регионе сравнительно с другими губерниями округа показала перепись 1897 г. В переписи 1907 г. отмечалось, что в уездном населении губернии «по сравнению с другими местностями европейской России процент женщин... очень незначителен» [80, с. 25]. По нашему мнению, в основе гендерных аспектов грамотности лежали определенные региональные социально-культурные особенности и традиции, что отражает точку зрения современного белорусского историка П.В. Терешковича [75, с. 172]. В последующие годы количество девочек, обучающихся в народных училищах Витебской губернии, увеличилось. Такая тенденция сохранялась вплоть до 1914 г. (табл. 4) [35, с. 78].

Таблица 4 – Гендерный анализ состава учащихся начальных училищ Виленского учебного округа на 1 января 1914 г.

Губернии	Мальчиков	Девочек	Всего	% девочек к общему количеству обучающихся
Виленская	35221	13425	48646	27,6
Витебская	42143	20920	63063	33
Гродненская	50740	16590	67330	24,6
Ковенская	29365	13915	43280	32
Минская	75238	25187	100425	25
Могилевская	61850	21764	83616	26
Итого	294557	111801	406354	27,5

К 1910 г. во всех *правильно организованных* училищах обучалось 53133 человека [22, с. 37]. Большинство детей региона посещало школы Министерства народного просвещения – 39934, в то время как в школах церковного ведомства обучалось лишь 13199 человек. На 1 января 1911 г. число народных училищ в губернии равнялось 1262, т.е. 44% от количества запланированного плана всеобуча. Темпы расширения школьной сети, задаваемые земством в 1907–1910 гг., способствовали тому, что план по введению всеобуча в регионе мог быть достигнутым на 10 лет ранее установленного срока, т.е. к началу 1920-х гг. Однако Министерство народного просвещения после 1911 г. не выделило дополнительных средств на открытие новых училищ в регионе, сославшись на расхождения в подсчетах детей школьного возраста [31, с. 32–33]. Тем не менее, благодаря усилиям земства в 1910–1911 уч. г. в школах Витебской губернии, преимущественно народных, обучалось 59573 учащихся, т.е. приблизительно 42%–46% от количества детей школьного возраста [22, с. 37; 31, с. 28].

Данные переписи 1911 г. позволяют рассмотреть начальное образование региона в сравнении с другими губерниями округа. Согласно статистике, по количеству школ в уездах Витебская губерния занимала 4-е место в округе. Однако по степени доступности сельских школ Витебщина превысила средние показатели: одна школа приходилась на 1214 жителей и на 24,2 кв. версты, в то время как по округу одна школа приходилась на 1416 жителей и на 29,8 кв. верст.

Витебская губерния занимала второе место по количеству школ Министерства народного просвещения, более прогрессивных по сравнению со школами церковного ведомства; число народных училищ на Витебщине было 1027 (для сравнения, в Виленской губернии – 589, Гродненской – 754, Ковенской – 493, Минской – 962, Могилевской – 1103). В Витебской губернии к 1911 г. значительно увеличилось количество так называемых «правильно организованных» школ – земских и министерских училищ, а также церковно-приходских школ, исключая школы грамоты; число «правильно организованных школ» в регионе превышало средние показатели по округу [54, с. 6].

Характеризуя внутригубернские, локальные особенности, необходимо заметить, что наибольшая доля учащихся ко всему уездному населению по-прежнему фиксировалась в восточных уездах – Витебском (5,24%), Невельском (4,87%) и Велижском (4,66%). Наименьшая доля учащихся, напротив, наблюдалась в западных уездах – Двинском (2,92%), Режицком (3,49%) и Дриссенском (3,58%), что отчасти повторяло данные переписи 1907 г. Витебская губерния в 1911 г. по-прежнему лидировала по количеству детей обоего пола, окончивших курс в начальных училищах; их доля в регионе равнялась 7,6%, в то время как по округу этот показатель составил 6,6% [54, с. 6–7].

Необходимо заметить, что в сравнении с переписью 1907 г. доля детей, окончивших народные училища региона, снизилась до 7,6% [54, с. 8]. Можно предположить, что увеличение числа учащихся на одного учителя, а также недостаточно квалифицированная подготовка педагогических кадров Витебской губернии снижали результативность учебно-воспитательного процесса.

Несмотря на закрепившиеся положительные тенденции, перепись 1911 г. обнажила наиболее отрицательные моменты в сфере народной школы Витебской губернии. Так, 88,4% всех школ региона имели 3-летний курс обучения и только 11,6% – повышенный курс, тогда как среднее значение этих показателей в крае было 66% и 34% соответственно. Число школ с курсом более 3-х лет в регионе выступало наименьшим по сравнению со школами других губерний Виленского учебного округа [54, с. 7].

Параллельно с развитием начального образования в уездах происходило развитие *начального образования в городах*. К началу XX в. уездные училища были преобразованы в городские по положению 1872 года училища [20, с. 30–31]. В 1912 г. был утвержден закон о преобразовании городских по положению 1872 г. училищ в

высшие начальные училища [32, с. 275]. В 1913 г. закон вступил в силу [33, с. 453]. К 1914 г. численность высших начальных училищ губернии достигла 26, а число обучающихся в них – 3738. По количеству высших начальных училищ Витебская губерния заняла второе место в округе, уступая только наиболее многолюдной Минской губернии. По-видимому, рост числа высших начальных училищ в регионе был вызван компенсацией учебных заведений повышенного типа. Из государственного казначейства на содержание высших начальных училищ губернии отпускалась сумма в 199885 руб. 14 коп., превышающая суммы, выделяемые на содержание аналогичных учебных заведений во всех других губерниях края, за исключением Минской [35, с. 76].

В целом, с 1901 по 1914 г. сеть начальных училищ региона различных типов была значительно расширена. Количество учащихся в них также возросло. В период с 1910 по 1914 г. их цифра увеличилось почти на 10000 человек – с 53133 до 63063 [35, с. 78].

Городские начальные учебные заведения Витебской губернии, как и в прежние годы, отличались разнотипностью и разноплановостью учебных программ. Более полноценная подготовка до 1913 г. осуществлялась в городских по положению 1872 г. училищах. Обучение в них было 6-летним. Плата составляла от 8 до 18 рублей. Программа 1–2 отделения соответствовала 1 и 2 классам народных училищ. Таблица недельных уроков в 3–6 отделениях городских училищ включала: Закон Божий, русский и церковно-славянский языки, арифметику, геометрию, историю, географию, естествознание, физику (в 5 и 6 отделениях), черчение и рисование, чистописание (в 3 и 4 отделениях). За отдельную плату в училищах преподавались пение и гимнастика [28, с. 344].

Высшие начальные училища, возникшие в регионе после 1913 г., состояли из 4 классов с годичным курсом в каждом. На территории региона существовали мужские, женские и смешанные высшие начальные училища. В училище принимались дети 10–13 лет, имевшие начальное образование. В училищах преподавались: Закон Божий, русский язык и словесность, арифметика и начала алгебры, геометрия, география, история России со сведениями из всеобщей истории, естествознание и физика, рисование и черчение, физические упражнения; в женских училищах преподавалось рукоделие [3, с. 451].

С начала XX в. наблюдалось усовершенствование учебно-воспитательного процесса во всех типах начальных училищ региона, активизировалась внеклассная и внешкольная работа. Организовывались народные чтения по различным отраслям знаний. Была расширена сеть воскресных школ и вечерних школ для взрослых [41, д. 3227, 3912]. В 1906 г. их насчитывалось не менее 25. В Витебском, Двинском, Дриссенском, Лепельском и Режицком уездах в школах для взрослых обучалось 269 мужчин и 284 женщины [55, с. 31.]. Рассматривались вопросы открытия вечерних курсов для взрослых не только в городах, но и в сельской местности [41, д. 2963]. В этот период в начальных учебных заведениях широко практикуются новые формы воспитательной деятельности – экскурсии, музыкально-литературные вечера, чтения «с туманными картинками». Увеличивается сеть бесплатных библиотек при начальных училищах [20, с. 55].

Начиная с 1905 г. в городских училищах Витебской губернии вводится предметная система преподавания вместо классной; к 1907 г. она действовала в Полоцком [41, д. 3172], Витебском первом [41, д. 3303], Городокском, Дриссенском, Лепельском, Невельском, Режицком, Себежском и Суражском городских училищах [41, д. 3451]. В 1913 г. в некоторых высших начальных училищах региона было введено преподавание французского и немецкого языков [41, д. 4442, л. 1–13]. Количество желающих обучаться соответствующим предметам возрастало вплоть до начала военных и революционных событий 1914–1917 гг. [41, д. 4442, л. 14 об.].

В 1900-е гг. актуализировались вопросы физической подготовки детей. В 1909 г. комиссией при управлении Виленского учебного округа по вопросу о мерах содействия физическому, нравственному и умственному развитию учащихся были предложены новые формы организации работы с детьми – детские площадки, ученические дачи, занятия фотографией [63, с. 68]. В 1914 г. со стороны Министерства народного просвещения предлагалось выделить особый кредит для организации площадок для детских игр при училищах Витебской губернии. Средства местного и государственного казначейства планировалось вложить в устройство подобной площадки в 1915 г. в г. Невеле. Был разработан проект сооружения, согласно которому предусматривалось наличие ограждения, открытой эстрады, приспособлений для гимнастических упражнений, а также спортивного инвентаря – мячей, кеглей, стойки для прыгания, лестницы и т.д. Проект предполагал назначение руководителей – «фребеличек» и их помощниц. По-видимому, планировалось устройство площадки для детей всех возрастов, в том числе дошкольного [41, д. 4615, л. 1, 18–19, 32 об. – 34]. Однако осуществлению данного начинания помешали военные события 1914 г.

В годы Первой мировой войны часть уездов Витебской губернии была оккупирована. Занятия на оккупированной территории были прекращены. Несмотря на многочисленные отрицательные моменты, на 1 января 1917 г. система образования Витебской губернии находилась в более благоприятном положении относительно других регионов округа. Например, в указанный период только в Витебской и Могилевской губерниях действовали воскресные школы и школы для взрослого населения. Первые существовали в Витебской губернии в 2-х пунктах с 43 учащимися и 1-м пункте Могилевской губернии с 30 учащимися. В Витебской губернии действовала школа для взрослых; в течение года было дано 268 уроков для 135 посетителей (для сравнения, в Могилевской губернии действовали 3 школы и было дано 553 урока для 144 учащихся). Из 14 низших ремесленных школ, размещенных на территории округа, 6 находилось в Витебской губернии (в Витебске, Городке, Двинске, Режице, м. Ловжа) [40, д. 20, л. 10 об., 21–21 об.].

В указанный период в педагогическом составе учебных заведений округа преобладали женщины. Учителей насчитывалось 4084, учительниц – 4358 человек. Отметим, что среди учительниц Витебщины было наибольшее количество педагогов со специальным образованием – 318 (для сравнения, в Виленской губернии – 59, Гродненской – 120, Ковенской – 99, Минской – 138, Могилевской – 181 человек) [40, д. 20, л. 5 об. – 6, 17].

Витебская губерния лидировала по числу городских училищ в округе; на 1 января 1917 г. их насчитывалось 63. По количеству сельских училищ (1258) Витебская губерния уступала только более многолюдным Минской и Могилевской. Число учащихся составило 40507 мальчиков и 26503 девочки. По их общему количеству также Витебщина уступала только Минщине и Могилевщине [40, д. 20, л. 4 об., 20 об.].

В начале XX в. на территории Витебской губернии более интенсивными темпами начинает развиваться **среднее образование**. Возросшая потребность в его получении способствовала тому, что в некоторых гимназиях региона стали открываться параллельные отделения и вечерние классы. Например, в 1900–1901 уч. г. были открыты первые вечерние отделения при Витебской женской Мариинской гимназии. В течение 1900–1905 гг. эти отделения действовали со второго по седьмой классы гимназии [66, л. 9, 19, 22, 30, 43–44, 54].

В начале XX в. в уездных городах Витебской губернии на базе частных училищ I и II разрядов учреждаются гимназии и прогимназии. В 1903 г. в Полоцке на базе частного училища Рульковиус была открыта Полоцкая женская гимназия [3, с. 446], 1 июля 1905 г. учредилась Витебская Алексеевская женская гимназия [3, с. 448]. И, таким образом, в 1905 г. на территории региона насчитывалось не менее 3 мужских гимназий, 1 реального училища и 4 женских гимназий, обеспечивающих получение

общего среднего образования. Кроме этого, функционировали 2 семинарии (духовная и учительская), кадетский корпус, а также 2 женские училища духовного ведомства, обеспечивающие общеобразовательную и профессиональную подготовку.

Вплоть до революционных событий 1905 г. на территории Витебской губернии среднюю и неполную среднюю общеобразовательную подготовку можно было получить также в 5 частных женских учебных заведениях I и II разрядов. Училища Милинарской, Варвариной и Броерской соответствовали гимназическому курсу министерских гимназий, училища Дубинской, Савицкой и Мулярчик – курсу женских прогимназий [41, д. 3030, л. 1–3 об.]. Однако выпускницы не пользовались соответствующими правами.

После революционных событий 1905 года частные училища I и II разрядов были преобразованы в женские гимназии и прогимназии. Кроме этого, был открыт ряд новых учебных заведений. В 1910 г. на территории Витебской губернии насчитывалось не менее 9 частных женских гимназий и прогимназий. В этот период открываются частные мужские заведения I разряда. К 1910 г. таковых в регионе насчитывалось не менее 5 [61, 1910 г.]. В указанный период времени начали открываться частные иудейские женские средние школы. По количеству средних учебных заведений женская школа Витебщины значительно превалировала над мужской [10, с. 269–270].

Существенные изменения в структуре общеобразовательной школы региона произошли в 1915 г., когда учащимся высших начальных училищ было разрешено поступать во 2-е и 3-и классы мужских гимназий, прогимназий и реальных училищ [37, с. 171]. Это позволило установить преемственность между начальной и средней школами региона.

В начале XX в. наметились тенденции уравнивания программ и правил мужской и женской школы [44, д. 21]. Этот процесс особенно активизировался после революционных событий 1905 г. Например, в 1907 г. на съезде преподавателей русского языка и истории средних учебных заведений был поднят вопрос об увеличении числа недельных уроков по русскому языку и истории в женских гимназиях Виленского учебного округа [74, с. 33–69]. С 1905 г. в Витебской Алексеевской гимназии было введено преподавание латинского языка [45, д. 25, 26, 94]. Начиная с 1907 г. в гимназии изменилось количество уроков по русскому и иностранным языкам, географии, а также были заменены учебники по русской литературе, географии, русской грамматике, педагогике и французскому языку на учебники других авторов [45, д. 57, л. 1–6].

Изменения, наметившиеся после революционных событий 1905 г., затронули, в первую очередь, программы женских гимназий. Например, в Полоцкой гимназии в 1906–1907 уч. г. было введено преподавание гигиены в 6 и 7 классах, а также преподавание французского языка в приготовительных классах. С 1908–1909 уч. г. в гимназии было разрешено преподавание польского языка [44, д. 179, л. 8]. С 1911–1912 уч. г. во всех классах гимназии было введено преподавание гимнастики по 2 урока в неделю [44, д. 179, л. 8]. После 1906 г. в женских гимназиях Витебской губернии в качестве обязательного предмета было введено преподавание рукоделия [40, д. 21, л. 13], а с 1912 г. в женских гимназиях и прогимназиях было введено преподавание домоводства. Курс домоводства включал: кулинарное искусство, уход за бельем и платьем, а также уход за помещением [44, д. 158, л. 2].

Характеризуя учебно-воспитательный процесс в средних учебных заведениях Витебщины начала XX в., следует отметить, что он имел свои особенности в зависимости от типа учебного заведения. По-прежнему различия касались мужской и женской школы. Сравнивая планы мужских и женских гимназий, отечественный исследователь М.А. Ступакевич приходит к выводу о том, что в женских гимназиях естественным наукам уделялось больше внимания, чем в мужских, где гуманитарные предметы составляли 81%. На преподавание географии в женских гимназиях

отводилось на два урока больше, истории – на два урока меньше, математики – на урок больше, чем в мужских гимназиях, в значительно большем объеме преподавались новые языки [73, с. 103–104].

Воспитательная составляющая имела также свои особенности в зависимости от типа учебного заведения. Характерным явлением для всей средней школы выступала весомая доля религиозного и гражданского воспитания. Первое осуществлялось преимущественно на уроках Закона Божьего. Новый учебный день начинался с чтения утренней молитвы, обычно продолжавшегося 15 минут – с 8.45 до 9.00. Учащиеся православной веры обязаны были носить нательные крестики, посещать воскресные и праздничные богослужения, соблюдать посты и совершать религиозные обряды [24, л. 6, 12–13, 16, 20].

Развитие патриотических и гражданских чувств осуществлялось на уроках истории, а также посредством торжественных чествований выдающихся исторических событий и лиц, организации литературно-музыкальных вечеров, участия в добровольных пожертвованиях и т.п. [16, с. 12; 24, л. 16–19]. Главной целью воспитания в мужских гимназиях было «развитие и укрепление в учащихся религиозно-нравственного и патриотического чувства, любви к труду, уважения к старшим, вежливости и дружелюбия к сотоварищам и соблюдение правил учебной дисциплины» [18, с. 21–22]. Главной целью воспитания в женских гимназиях объявлялось нравственное воспитание. Как писалось в отчете Двинской гимназии, «с этой целью отдавая должное воспитанию в девицах ума, гимназия обращает серьезное внимание на развитие высших проявлений человеческого духа: на развитие добрых чувствований и укрепление воли...» [16, с. 12].

Воспитательная работа в мужских гимназиях ложилась преимущественно на плечи классных руководителей и их помощников – классных надзирателей [18, с. 19–22; 24, л. 6]. В женских гимназиях за порядком и нравственным обликом воспитанниц следили классные надзирательницы и классные дамы [16, с. 12, 19]. В первую очередь от учащихся требовалось неуклонное исполнение регламента занятий и правил поведения в учебном заведении и общественных местах. Например, гимназисты в городе обязаны были появляться в форме. Существовало два варианта формы: летний и зимний. Цвета мужской формы были преимущественно серыми, темно-синими и черными. Учащиеся женских гимназий Витебска имели форменную одежду, более разнообразную по цвету. Платья учениц Алексеевской гимназии были темно-бордовые, Мариинской – коричневые, Варваринской – серые, Червинской – темно-зеленые, ученицы епархиального училища носили фиолетовые платья с белыми пелеринами. Гимназистки имели форменные пилотки с эмблемами своего учебного заведения [24, л. 25–26, 28–29].

В средних учебных заведениях допускались наказания. Сравнивая дисциплинарные меры, применявшиеся к учащимся в начальной и средней школе, необходимо отметить, что в последней наказания были значительно жестче. Особенно взыскательные требования предъявлялись к учащимся духовной семинарии. Суровостью дисциплины и жесткостью режима отличалась Полоцкая учительская семинария (среднее специальное учебное заведение) [1; 6, л. 41–42; 15; 41, л. 20–22].

В мужских гимназиях начала XX в. физические наказания были запрещены, однако использовался перечень взысканий, предъявляемых к гимназистам за те или другие нарушения дисциплины. За совершенный проступок гимназист мог быть задержанным на час после уроков с оповещением о том родителей, получить особые занятия на дом, выговор со стороны администрации, а также попасть в карцер на 24 часа или лишиться обеда и др. [60, с. 49]. Высшей мерой наказания являлось исключение из гимназии с так называемым «волчьим билетом», т.е. без права поступления в какое-либо учебное заведение, что в будущем затрудняло возможность устроиться на государственную службу. По воспоминаниям полоцкого краеведа

И.П. Дейниса, за годы его обучения в Витебской гимназии (1910–1918) только один воспитанник был исключен из учреждения за то, что «он заявил на уроке Закона Божьего, что не верит в Бога» [24, л. 22]. Вопреки проведенной с ним воспитательной беседе, гимназист не отказался от своих убеждений, за что и получил «волчий билет». По свидетельству современников, крайние меры по отношению к учащимся, совершившим проступки, в витебских гимназиях применялись редко. Например, за участие в «сходках», предшествующих событиям 1905 г., никто из учащихся мужской гимназии не был уволен. Исключением являлся только один гимназист, оскорбивший педагогический совет. Однако и ему была дана возможность в качестве экспромта получить свидетельство об окончании гимназического курса [1].

Характеризуя внешкольную и внеклассную работу в городских учебных заведениях Витебщины, необходимо отметить, что в начале XX в. она стала значительно более разнообразной. Учащиеся городских школ могли посещать театр и кинотеатр с разрешения родителей и педагогического руководства учебного заведения. Устраивались ежегодные общешкольные экскурсии и прогулки за город. Например, учащиеся Витебской мужской гимназии весной ходили в Мазурино [24, л. 29]. Школьный досуг включал устройство вечеров, организуемых родительскими комитетами в благотворительных целях. Средства, вырученные от продажи билетов, перечислялись в фонды так называемых «обществ вспомоществования нуждающимся ученикам и ученицам». Подобные общества в начале XX в. состояли практически при всех общеобразовательных заведениях региона и некоторых городских начальных училищах [16, с. 17; 24, л. 29 – 30; 45, д. 30; 46, д. 55, 60, 195, л. 43, 48; д. 485, л. 396, 488].

Типичный школьный вечер предусматривал хоровое пение, чтение стихов, ба-сен, игру на музыкальных инструментах, а также постановку сенок или отдельных элементов пьес, поскольку учащимся возбранялось организовывать полные театрализованные представления [2, с. 13]. Обязательным было исполнение гимна «Боже, царя храни». Проанализировав программы школьных вечеров в учебных заведениях Витебской губернии за период с февраля 1908 г. по май 1909 г., необходимо отметить, что только в единственном учебном заведении, Дриссенском городском училище, на школьном вечере было прочитано стихотворение на белорусском языке – «У судзе» М. Бурачка. Сохранились сведения о музыкально-литературных вечерах, организованных в указанный период в 10 городских учебных заведениях региона, включая частные прогимназии в Велиже и Двинске, городские училища в Дриссе, Двинске, Полоцке, Люцине и Режице, Лепельское Мариинское женское училище и Витебское свято-лютеранское приходское училище [41, 3541, л. 1–7 об.].

Нередко для учащихся губернии начала XX в. устраивались экскурсии с целью расширения их кругозора и ознакомления как с техническими достижениями современности, так и памятниками старины. Например, в период второй половины 1900-х гг. учащиеся гимназий и городских училищ посещали древлехранилище, Центральную станцию трамвая в Витебске, монастыри и достопримечательности г. Полоцка и др. [4, с. 111; 45, д. 120, л. 30–45].

В начале XX в. в качестве метода обучения и воспитания во внеклассной работе общеобразовательных учебных заведений была возрождена литературная беседа, известная в 1860-е гг. в Витебской классической гимназии. Например, в 1908 г. литературная беседа была организована в Велижской частной прогимназии для учащихся 5 и 6 классов; темой послужила биография и творчество А.Н. Островского [41, д. 3541, л. 20–21 об.].

В начале XX в. в Витебской губернии особенно остро актуализировались вопросы развития **профессионального образования**. Это было обусловлено социально-экономическими факторами. Развивающаяся промышленность и сельское хозяйство требовали подготовки соответствующих кадров. На общеимперском уровне проблема подготовки квалифицированных профессионально-технических кадров,

как известно, рассматривалась еще в конце XIX в. В свою очередь, это актуализировало потребность в подготовке педагогических кадров соответствующего профиля. И, таким образом, перед государством остро встал вопрос дальнейшего развития профессионального образования по различным направлениям.

Положительные тенденции в сфере *низшей профессиональной школы* Витебской губернии, наметившиеся во второй половине XIX в., закрепились в начале XX в. Подготовку учителей школ грамоты осуществляли второклассные и церковно-учительские школы. Однако это не удовлетворяло возрастающую потребность в педагогических кадрах. Начиная с 1902 г. при Втором приходском училище Витебска организовывались ежегодные педагогические курсы. В период с 1902 г. по 1907 г. курсы окончили 63 учителя, однако ввиду короткого срока обучения педагоги были плохо подготовлены к профессиональной деятельности, а потому с 1907 г. были утверждены 2-годичные курсы. Учебная часть курсов включала «повторение усвоенных знаний по общеобразовательным предметам, теоретическое усвоение сведений из педагогики и методики преподавания учебных предметов курса начальной школы», а также дополнялась гигиеной, естествознанием, садоводством и огородничеством, гимнастикой, кузнечно-слесарным и столярным делом (на выбор слушателей) [27, с. 222; 41, д. 5136, л. 1, 3–3 об.].

В начале XX в. продолжало развиваться низшее ремесленное образование. В 1901 г. на территории Витебской губернии насчитывалось 15 ремесленных классов при училищах Министерства народного просвещения, а также действовала низшая ремесленная школа в г. Двинске [20, с. 4]. В школах церковного ведомства также осуществлялись ремесленная подготовка мальчиков и обучение рукоделию девочек. Например, к 1901 г. ремесленные занятия по токарно-столярному и кузнечно-слесарному ремеслам были организованы при 2-х школах, а обучение рукоделию осуществлялось при 6 школах Полоцкого уезда [42, д. 47, л. 19]. По-прежнему в большинстве женских школ преподавание рукоделия было безвозмездным. В начале XX в. в Витебской губернии вновь открываются низшие ремесленные школы. К 1906 г. известно о 3 подобных школах – Двинской и Режицкой, а также Двинском 3-классном еврейском ремесленном училище, открытом еще в XIX в. [12, с. 350]. В 1908 г. создаются Городокская и Дриссенская низшие ремесленные школы [23, с. 9; 34, с. 35–36]. В 1913 г. в Лепеле открывается ткацкая школа [36, с. 391].

С введением земского управления в губернии, после 1903 г., деятельность по развитию профессионального образования активизировалась. По постановлению Губернского земского комитета с 1904–1905 уч. г. в некоторых одноклассных училищах губернии основывались особые 4-е сельскохозяйственные отделения [7, с. 55–56]. В эти годы был открыт ряд новых сельскохозяйственных школ. Зачастую инициаторами открытия училищ соответствующего профиля выступали частные лица. Например, 20 марта 1905 г. по инициативе жены действительного статского советника Е.В. Румовой в имении Боровляны Витебского уезда была учреждена практическая женская школа садоводства, огородничества и пчеловодства. Несмотря на то, что обучение в школе предполагалось быть платным, на ее содержание предусматривалось ежегодное казенное пособие в размере 1500 рублей. Согласно проекту, в школу принимались девочки не моложе 15 лет, преимущественно окончившие низшие школы, «здоровые, предпочтительно из детей крестьян, мелких земледельцев и сельского духовенства» [39, л. 8–8 об.]. Целью указной школы выступало практическое обучение девочек в русле названных отраслей сельского хозяйства. Согласно правилам, ученицам сообщались основные сведения по естествознанию, а также велись повторительные занятия по общеобразовательным предметам по программе одноклассных министерских училищ. Курс обучения в школе распределялся на 2 года. По окончании предполагались испытания (устные ответы и «производство ученицами собственных работ»). Выдержавшие испытание получали сви-

детельство об окончании школы [39, л. 8–8 об.]. К сожалению, других сведений о школе не сохранилось.

В 1907 г. по инициативе А.Ф. Анисимова в имении Малое Лосвидо Городокского уезда была открыта практическая школа садоводства, огородничества и пчеловодства [51, с. 15]. Школа проектировалась в самом доме Анисимова. Для практических занятий были предусмотрены 2 питомника плодовых и декоративных растений, фруктовый сад и огород, пчельник и оранжерея [38, л. 3–6 об.]. В том же году в имении помещика Бобытянского в Дриссенском уезде была открыта Хрустелевская школа садоводства, сыроварения и маслоделания второго разряда [51, с. 15]. В 1910 г. в имении Заобыль Городокского уезда было открыто сельскохозяйственное училище [50, л. 122].

Таким образом, к 1910 г. сохранились сведения о 5 сельскохозяйственных школах, включая Зачернянскую сельскохозяйственную (1894–1903). Как отмечает отечественный историк Н.Е. Новик, «в Витебской губернии все сельскохозяйственные школы по источнику финансирования могли быть либо частными, либо общественными» [51, с. 15]. Сравнивая положение сельскохозяйственных школ в восточных губерниях Виленского учебного округа, исследователь считает, что число и положение последних в Минской и Могилевской губерниях было более стабильным по сравнению с Витебской губернией, поскольку «государство внесло решающий вклад в их развитие», выделяя материальные средства на открытие и содержание [51, с. 15].

В отношении развития низшего женского профессионального образования значительная роль отводилась иудейским обществам. В 1909 г. комитетом ремесленного и земледельческого труда был разработан проект женского 2-классного еврейского училища в Полоцке. Согласно проекту, школа, рассчитанная на 150 человек, предназначалась для сирот и бедных еврейских девочек. Цель обучения заключалась в том, чтобы девочки могли «приобрести вместе с общим элементарным образованием практические познания в ремесле: белошвейном, портняжном и др.». Проектируемая школа включала 2 класса. Обучение в первом классе предполагалось 3 года, во втором – 1 год. Круг преподаваемых предметов включал русский язык, арифметику, русскую историю, географию и чистописание, закон иудейской веры, рисование, черчение и пение, а также счетоводство, товароведение, рукоделие, белошвейное и портняжное ремесла. К сожалению, дальнейшая судьба этого начинания нам неизвестна [41, д. 3806].

В 1910 г. Двинским обществом распространения профессионального ремесленного образования среди детей евреев было открыто женское профессиональное еврейское училище. Целью указанного учебного заведения являлась «возможность приобрести вместе с общим начальным образованием практические познания в ремеслах: портняжном и др.» [41, д. 3820, л. 9]. Училище включало 2 отделения: начальное общеобразовательное с 3-годичным курсом и профессиональное 4-годичное, включавшее 1-годичный подготовительный класс. Обучение в начальном отделении было необязательным, однако для поступления в профессиональное отделение необходимо было иметь образование, соответствующее программе начального отделения. В учебный курс последнего входили общеобразовательные предметы (закон еврейской веры, русский язык, арифметика, чистописание и пение), а также специальные предметы – рисование и рукоделие. Профессиональное отделение включало изучение аналогичных общеобразовательных предметов, а также пение; перечень специальных предметов был дополнен ремеслом, счетоводством, товароведением и гигиеной. Подход к оплате был дифференцированным. Для девочек бедных родителей обучение было бесплатным, состоятельные родители платили от 6 до 10 рублей в год. Училище пользовалось определенной популярностью. В 1910 г. в нем обучалось 188 девочек [41, д. 3820].

Новым типом профессиональных учебных заведений, обеспечивающих получение элементарного профессионального образования, выступали торговые школы. Изначально они были открыты в западных уездах региона. Например, к 1908 г. в Двинске действовали мужская и женская торговые школы, в Режице – частная 4-классная школа Ю.Я. Калинина [61, 1908 г., с. 194–195, 299].

Таким образом, вплоть до 1917 г. низшая профессионально-техническая подготовка осуществлялась в учебных заведениях различного типа: ремесленных училищах, низших ремесленных, торговых, женских профессиональных еврейских школах, ремесленных классах и классах ручного труда, а также в общеобразовательных начальных и средних женских учебных заведениях на уроках рукоделия. Помимо этого, в губернии действовали специальные ремесленные отделения, сельскохозяйственные отделения и сельскохозяйственные школы.

В начале XX в. на территории Витебской губернии начинает более интенсивно развиваться *среднее специальное образование*. В 1906 г. в Витебске была вновь открыта фельдшерско-акушерская школа, готовившая *средний медицинский персонал* [23, с. 9].

В этот период возникают новые типы учебных заведений – *коммерческие училища*. 1 сентября 1906 г. в Витебске были открыты 3 аналогичных учебных заведения: частное мужское 7-классное коммерческое училище, частное 7-классное училище для детей обоего пола Грекова, а также женское 3-классное частное коммерческое училище [53, с. 89–90]. К 1908 г. помимо указанных действовали Витебское женское коммерческое училище товарищества преподавателей, а также Двинское 7-классное училище А.И. Сахарова [61, 1908 г., с. 100, 194–195, 299].

Развитие системы образования актуализировало потребность в подготовке квалифицированных *педагогических кадров*. Учителей для народных училищ по-прежнему готовили в Полоцкой учительской семинарии. Педагогическая подготовка учительниц народных училищ осуществлялась в женских училищах духовного ведомства и светских гимназиях. Однако это не решало проблему кадрового обеспечения. В начале XX в. управление Виленского учебного округа затрагивало вопросы открытия женской учительской семинарии в одном из городов края и, в частности, Витебской губернии. Рассмотрев предложение о строительстве женской семинарии, большинство уездных городских дум региона не смогло найти необходимые средства. Невельская городская дума на постройку женской учительской семинарии готова была выделить 3 десятины земли и 400 р. на содержание [41, д. 2748, л. 17–8, 20, 23–23 об., 26 об., 36, 44, 56–58 об.]. И тем не менее, в 1913 г. в Невеле была открыта мужская учительская семинария вместо женской. В 1915 г. мужская учительская семинария была открыта в г. Двинске [40, д. 20, л. 63–63 об.]. Таким образом, к 1916 г. на территории Витебской губернии располагалось наибольшее количество учительских семинарий – 3 из 13 по округу [40, д. 20, л. 63–63 об.].

Витебская губерния выступила пионером в деле учреждения профессиональных педагогических учебных заведений нового типа. Так, в 1910 г. в Витебске впервые на белорусских землях был открыт учительский институт, первое неполное высшее учебное заведение педагогического профиля, готовившее учителей для городских училищ [23, с. 16].

Наиболее важным событием в сфере развития профессиональной школы Витебщины стало открытие в 1911 г. отделения Московского археологического института, первого *высшего учебного заведения* Беларуси начала XX в. Целью деятельности данного учреждения была подготовка квалифицированных специалистов для работы в архивах, музеях и библиотеках [23, с. 17].

Таким образом, на протяжении 1900-х – первой половины 1910-х гг. в системе народного образования Витебской губернии наметились тенденции преемственности, развивалось дошкольное образование, расширялась сеть народных училищ, осуществлялся переход к всеобщему начальному обучению. Доля девочек по отно-

шению к общему количеству обучающихся в начальных школах в Витебской губернии была самой высокой по сравнению с другими регионами Северо-Западного края. Вплоть до 1917 г. Витебщина лидировала по количеству высших начальных училищ, а также занимала видное место по числу средних учебных заведений среди губерний Виленского учебного округа. В указанный период времени в регионе были заложены основы современного педагогического, технического и медицинского образования, а также высшей школы Беларуси.

Глава 1.6. Гісторыка-педагагічны агляд накірункаў развіцця клубных традыцый на Беларусі другой паловы XIX – пачатку XX стагоддзя

З другой паловы XIX стагоддзя ў гарадскім асяроддзі пачалі з'яўляцца аматарскія аб'яднанні пераважна асветнага, адукацыйнага і выканальніцкага напрамкаў, актывізаваўся рух за стварэнне і памнажэнне пазакласнай адукацыі і адкрыццё Народных дамоў, якія пазней сталі базай для далейшага развіцця аматарскай творчасці шырокага кола насельніцтва.

Асноўная маса беларускай інтэлігенцыі у гэты перыяд гуртавалася вакол музеяў, прыватных бібліятэк, перыядычных выданняў, якія да гэтага часу паступова пачалі страчваць сваю элітарнасць, або збіралася на вечарыны ў прыватных кватэрах. Гэтая форма правядзення вольнага часу была перанята беларускай інтэлігенцыяй ад сялянскай моладзі, якая збіралася вечарамі па суботах, нядзелях або святочных днях на танцы і гульні ў прасторнай хаце або карчме. Вечарыны, якія ладзіла гарадская і месцавая інтэлігенцыя, спрыялі папулярызацыі літаратурнага, музычнага, драматычнага і іншых відаў мастацтва на Беларусі, прычым не толькі беларускага, але і рускага, і заходнееўрапейскага. Напрыклад, у Нясвіжы, па сведчанні П.І. Шпілеўскага, былі ў пашане хатнія музычныя і літаратурныя вечарыны інтэлігенцыі, дзе чыталі і абмяркоўвалі творы М. Гоголя, В. Жукоўскага, Ч. Дзікенса, У. Тэкерэя, навіны заходнееўрапейскага музычнага жыцця [40, с. 63]. Гэтая традыцыя захавалася яшчэ з канца XVIII стагоддзя.

Вялікай папулярнасцю ў колах чыноўнікаў карысталіся чытанні. Можна нават сказаць, што гэта была адна з асноўных формаў сяброўскіх зносін паміж сабой. Па сведчанні таго ж Нікіфароўскага, «...чыноўніцтва чытала значна больш, чым можна было чакаць; чыталі групамі, пры гэтым абменьваліся думкамі і ўражаннямі з прычыны прачытанага; шляхам чытання некаторыя асобы папаўнялі вучэбныя прабелы, спецыялізаваліся ў пэўнай галіне ведаў...» [19, с. 113].

Менавіта чыноўнікам належыць адкрыццё першых прыватных бібліятэк-чытальняў на тэрыторыі Беларусі. Так, напрыклад, малады чыноўнік былой палаты дзяржаўнай маёмасці, віцэблянін Іван Феліксавіч Місюра, які атрымаў хатнюю адукацыю, стварыў прыватную чытальню (1864 г.). У яе фондах налічвалася 539 тамоў розных твораў (205 – на рускай, 327 – на польскай і 7 – на французскай мовах). За карыстанне літаратурай з чытальні І. Місюры плата была дастаткова даступнай – 30 кап. у месяц, таму ў ёй налічвалася 80 пастаянных чытачоў [19, с. 114–115].

У канцы XIX стагоддзя адбыўся бурны ўсплёск нацыянальнай самасвядомасці, які не абмінуў і Беларусь. Інтэлігенцыя шукала шляхі для самаўдасканалення і самавыяўлення. Гэтыя працэсы знайшлі адлюстраванне як на старонках перыядычнага друку таго часу, так і ў работах беларускіх этнографіў, напрыклад, М.Я. Нікіфароўскага і П.В. Баброўскага [3;19]. Клубы і рознага роду грамадскія таварыствы, суполкі, сходы, аб'яднанні ў той час атрымалі вельмі шырокі размах. У 1840–1850-я гады сярод шматлікага кола мясцовай інтэлігенцыі ўзнікла цікавасць

да вывучэння фальклору і побыту карэннага насельніцтва і гісторыі Беларусі. Дзеячы літаратуры і мастацтва групаваліся вакол гурткоў А. Кіркора ў Вільні, В. Дуніна-Марцінкевіча ў Мінску і А. Вярыгі-Дарэўскага ў Віцебску. Менавіта ў гэтых гуртках была закладзена аснова для развіцця беларускай мастацкай культуры.

Асноўным заняткам гурткоў інтэлігенцыі былі духоўныя зносіны, якія выяўляліся ў форме бясед, спрэчак, размоў. Хатнія гурткі былі больш лакальнымі, чым клубы, пастаянны склад іх удзельнікаў напаўняў сустрэчы цёплым духам сяброўства. Нефармальнасць, неафіцыйнасць як асноўная прыкмета такіх гурткоў дапамагала ў стварэнні сяброўскай атмасферы.

Пад уплывам грамадска-дэмакратычных рухаў канца XIX – пачатку XX стагоддзя ліберальныя і дэмакратычна настроеныя колы інтэлігенцыі пачалі ствараць разнастайныя культурна-асветніцкія і навуковыя таварыствы.

Адным з тыпаў грамадскіх аб'яднанняў, якія існавалі ў гарадах Беларусі ў гэты час, з'яўляліся таварыствы, заснаваныя на адзінстве прафесійных або аматарскіх інтарэсаў. Самым старэйшым з іх было Віленскае медыцынскае таварыства, створанае пры Віленскім універсітэце ў 1805 г., якое ўяўляла сабой тып навукова-грамадскай арганізацыі. Яно аб'ядноўвала выкладчыкаў універсітэта і медыкаў-практыкаў не толькі з Вільні, але і з іншых гарадоў Беларусі ды Літвы і праіснавала да 1939 года. У 1886 г. узнікла Мінскае медыцынскае таварыства, якое, як і Віленскае, выдавала свой часопіс. У 1903 годзе ўзнікла Брэсцкае таварыства ўрачоў, якое аб'ядноўвала 28 чалавек. Адным з напрамкаў дзейнасці гэтага таварыства было наладжванне публічных чытанняў, выданне папулярных твораў для распаўсюджання ў народзе ведаў па праблемах агульнай і асабістай гігіены.

Вялікае распаўсюджанне атрымалі сельскагаспадарчыя таварыствы, у склад якіх уваходзілі пераважна памешчыкі і заможныя сяляне. Яны праводзілі выстаўкі пародзістай жывёлы і сельгаспрадукцыі, абменьваліся агранамічнымі навыкамі. У Вільні такое таварыства было адкрыта ў 1899 годзе. Статут Віцебскага таварыства сельскіх гаспадароў быў зацверджаны 2 чэрвеня 1895 года.

У 1877 годзе гурток ідэйных інтэлігентных памешчыкаў Магілёўскай губерні, якія мелі цікавасць да саадаводства і культурных прыёмаў яго вядзення, заснаваў сельскагаспадарчае таварыства, пры якім у 1900 годзе была арганізавана «Школа садовых рабочых». Дзякуючы гэтаму сярод беларускіх памешчыкаў з'явіліся вучоныя-саадаводы і «садовыя рабочыя» – практыкі сярод сялян [30, с. 10].

Менавіта ў канцы XIX стагоддзя сельскагаспадарчымі таварыствамі пачынаюць актыўна падтрымлівацца і развівацца традыцыі народных рамёстваў, асабліва ткацтва. З іх дапамогай у вёсцы адбываецца распаўсюджанне новых ткацкіх тэхнік і тэхналогій. Такія школы-майстэрні былі адчынены ў Клецку і Койданаве Мінскай губерні, у м. Барок Дзвінскага павета, ткацкія майстэрні пры Слуцкім аддзяленні Мінскага сельскагаспадарчага таварыства, у мястэчках Брамчыцы і Каты Мінскай губерні, у Дзісне Віцебскай губерні і інш. [32, с. 15].

Папулярныяцыі народнага ткацтва спрыялі розныя выставы, пераважна сельскагаспадарчай накіраванасці, якія звычайна дэманстравалі вырабы саматужнікаў і рамеснікаў. Шэраг выстаў быў арганізаваны ў гарадах Беларусі ў пачатку XX стагоддзя, прычым найбольш багатыя і змястоўныя раздзелы складала ткацтва. Магчыма, што ўзоры ткацтва было лягчэй збіраць, а з другога боку, арганізатараў выстаў несумненна вабіла яркая дэкаратыўнасць ткацкіх вырабаў у параўнанні, напрыклад, з драўлянымі або ганчарнымі. Інфармацыя з такіх выстаў нязменна ўтрымлівала словы захаплення гэтым відам народнага мастацтва [33, с. 2].

Асабліва багата і разнастайна было прадстаўлена беларускае ткацтва на саматужна-прамысловай выставе ў Вільні (1911 год) і II Усерасійскай саматужнай выставе ў Пецярбургу ў 1913 годзе. Тут дэманстраваліся сотні ўзораў адзення, разнастайных дэкаратыўных і абрадавых тканін з Вілейскага, Ашмянскага, Лідскага,

Дзісенскага і іншых паведаў Паўночна-Заходняй Беларусі. Багатыя традыцыі ткацтва і вышыўкі, іх шырокае распаўсюджванне сталі асновай для арганізацыі мастацкіх промыслаў у канцы ХХ стагоддзя.

У пачатку ХХ стагоддзя побач з сельскагаспадарчымі таварыствамі атрымалі сваё развіццё і «Таварыствы дапамогі хатнім рамёствам і народным промыслам». Напрыклад, у Варшаве такое таварыства ўпершыню было створана ў 1907 годзе, у Вільні – у 1912 годзе, у Брэсце – у 1924 годзе, а ў Навагрудку арганізавана «Рамесніцкая хата», або «Дом рамёстваў». «Таварыствы дапамогі хатнім рамёствам і народным промыслам» ставілі на мэце вырашэнне не толькі культурна-прапагандысцкіх, але і гаспадарчых задач. Заўважым, што найбольшую ўвагу гэтыя таварыствы надавалі развіццю ганчарнага майстэрства. З гэтай мэтай яны арганізавалі заняткі ў зімовыя месяцы, імкнуліся да рацыянальнага выкарыстання мясцовай сыравіны, навучалі ганчароў прагрэсіўным дасягненням у галіне керамічнай вытворчасці, аказвалі дапамогу ў збыце вырабаў. У 1920-я гады гэтымі таварыствамі была арганізавана выстава ў Брэсце, у 1929 годзе – у Познані, дзе высокую ацэнку атрымаў белагліняны посуд з Агароднай і «чорналешчаныя сівакі» з Міра і Івянца [42, с.738].

Камісія па кераміцы Варшаўскага таварыства арганізавала пастаянныя курсы для ганчароў, якія пражывалі на тэрыторыі Польшчы і Заходняй Беларусі, якая ў той перыяд таксама адносілася да польскіх земляў (да 1939 года). Іх навучалі навыкам абпалу вырабаў, нанясенню палівы і дэкарыраванню. Аднак магчымасці гэтых курсаў былі абмежаваныя: на іх навучаліся толькі некалькі беларускіх ганчароў. Больш прадуктыўнай была арганізацыя курсаў на месцах, у буйных ганчарных цэнтрах, дзе можна было ахапіць найбольшую колькасць майстроў. Так, у 1924 годзе Віленскае таварыства правяло ганчарныя курсы ў Крэве, у 1926 – у Ракаве і ў 1937 годзе – у Маладзечне.

У 1901 годзе ў Вільні быў створаны гарадскі клуб для асоб інтэлігентных прафесій, які аб'ядноўваў урачоў, юрыстаў, інжынераў, настаўнікаў, архітэктараў, артыстаў, літаратараў. Членскі ўзнос складаў 10 руб. у год. Існаваў яшчэ дадатковы «бібліятэчны» ўзнос – 1 руб. 20 кап., на які куплялі літаратуру для бібліятэкі клуба. Вялікая ўвага надавалася падтрымцы небагатай, але таленавітай моладзі, якая атрымлівала вышэйшую адукацыю дзякуючы грашовым стыпендыям ад клуба. Галоўнымі формамі яго работы былі семінары, бяседы, музычныя і сямейныя вечары. Уваход на іх быў платны: для жанчын – 50 кап., для мужчын – 1 руб., але нягледзячы на гэта дзейнасць Віленскага клуба карысталася вялікай папулярнасцю ў гарадской інтэлігенцыі.

У пэўнай ступені прафесійным аб'яднаннем можна лічыць і жаночыя клубы. Напрыклад, клуб, адкрыты 28 кастрычніка 1909 года ў Віцебску [6, с. 1]. Пры яго праўленні працавалі пастаянныя камісіі: бібліятэчная, дзіцячых забаў, гаспадарчая. Клуб арганізавваў лекцыі, даклады, субяседванні, а па нядзелях – навукова-папулярныя чытанні і літаратурна-музычныя вечары. Уваходная плата складала 10 кап. Па чацвяргах адбываліся «чаепітця», на якіх прысутныя вялі бяседы на літаратурныя, грамадскія, культурныя і педагогічныя тэмы. Ладзілі так званыя «падпісныя вечары», камерныя канцэрты, дзіцячыя ранішнікі і ёлкі.

Члены камісіі жаночага клуба па арганізацыі дзіцячых забаў імкнуліся да таго, каб дзяўчынкі і хлопчыкі найбольш плённа і з карысцю для развіцця сваёй асобы праводзілі вольны час. Работа з дзецьмі вялася дэферэнцыравана, з улікам узросту і здольнасцей. Малодшыя займаліся 1 раз у 2 тыдні па нядзелях, а старэйшыя – кожную суботу. У клубе іх навучалі пляценню кошыкаў, разьбе па дрэве, пераплётнай справе, лепцы з гліны, спевам і маляванню. Акрамя гэтага праводзіліся розныя рухомыя гульні, наладжваліся экскурсіі. Пры клубе мелася бібліятэка.

У пачатку XX стагоддзя пачалося захапленне маладых гараджан веласпортам і футболам, у гарадах пачалі стварацца гурткі і таварыствы аматараў гэтых відаў спорту. Напрыклад, у 1894 годзе было створана Дзвінскае таварыства веласіпедыстаў. У Гомелі ў 1909 годзе ўзніклі 2 гурткі (каманды): «Спорт» і «Надзея». У 1910 годзе ў Гомелі іх было 10, а ў Беліцы – 4, налічваючы наогул каля 300 чалавек [5, с. 3]. Мінскае таварыства аматараў спорту, якое ўзнікла ў 1895 годзе, займалася добраўпарадкаваннем велатрэка і спартыўнага павільёна, арганізацыяй дзіцячых спартыўных гульняў, спаборніцтваў па гімнастыцы і веласпорту, наладжвала калектыўныя выезды за горад. У 1899 г. таварыства налічвала 196 чалавек [24, с. 4].

У канцы XIX стагоддзя ў гарадах вялікую папулярнасць атрымалі аматарскія літаратурныя, музычныя, драматычныя таварыствы, якія наладжвалі публічныя лекцыі, канцэрты, музычныя вечарыны, спектаклі па п'есах прагрэсіўных беларускіх, рускіх і замежных драматургаў. Вядомасцю карысталіся і аркестры чыноўнікаў, у склад якіх уваходзілі пераважна 5–6 інструментаў. Вядомыя, напрыклад, віцебскія аркестры пад кіраўніцтвам братоў Д. і С. Шароўскіх, братоў Целіцаў і іншых. Акрамя аркестраў выступалі і асобныя чыноўнікі – аматары музыкі – гітарысты, флейтысты, выканаўцы музыкі на раялі і інш. Аматарскія хары з чыноўнікаў выступалі ў сваіх прыхадскіх цэрквах, а тыя, хто быў больш здатным да вакальных спеваў, становіліся рэгентамі ў тых жа цэрквах. Прычым усе гэтыя канцэрты і выступленні ладзіліся на дабрачыннай аснове, без усялякай матэрыяльнай карысці [19, с. 116]. У тым жа Віцебску ў 1878 годзе па ініцыятыве мясцовых чыноўнікаў было закладзена Таварыства аматараў тэатральнага мастацтва, а ў 1883 годзе – Таварыства аматараў музычнага і драматычнага мастацтваў. У 1880 годзе ў Мінску было створана музычнае таварыства, якое мела на мэце распаўсюджванне музычнай адукацыі і развіцця ўсіх галін музычнага мастацтва, арганізацыю дабрачынных канцэртаў з мэтай аказання матэрыяльнай дапамогі музыкантам, якія жылі ў нястачы, і прызначэнне стыпендыі маладым таленавітым музыкантам. Узнос складаў 5 руб. У 1883 г. членамі таварыства былі 215 чалавек [12, с. 24].

Вялікую ролю ў развіцці беларускай культуры адыграла Таварыства аматараў прыгожых мастацтваў, створанае ў Мінску ў 1899 годзе. У хуткім часе яно стала цэнтрам літаратурнага і тэатральна-музычнага жыцця горада. Яно мела на мэце спрыяць збліжэнню мясцовых дзеячаў, якія працавалі ў галіне прыгожых мастацтваў, дапамагаць жыхарам горада, якія жадалі ўдасканальвацца ў розных жанрах прыгожых мастацтваў, актывізаваць развіццё культуры насельніцтва. Таварыства мела 4 секцыі (літаратурную, драматычную, музычную і мастацкую), імкнучыся ахапіць асветнай дзейнасцю і працоўны народ. Літаратурная секцыя рэгулярна праводзіла нядзельныя чытанні, літаратурныя «серады» і гутаркі, папулярныя лекцыі па гісторыі і літаратуры. На яе пасяджэннях абмяркоўваліся творы вядомых пісьменнікаў, чыталіся рэфераты, выступалі вядомыя крытыкі. Музычная секцыя таварыства мела свой аркестр і арганізоўвала суботнія вечары з музычнымі і літаратурнымі аддзяленнямі, а з 1903 года ладзіла агульнадаступныя канцэрты, музычныя вечары, лекцыі аб жыцці і творчасці вялікіх кампазітараў і выканаўцаў. Пры садзейнічанні таварыства з канцы XIX стагоддзя пачалі адчыняцца музычныя школы.

Не менш актыўна з 1899 г. працавала і драматычная секцыя таварыства аматараў прыгожых мастацтваў. Ёй кіравалі прафесійныя актёры, а рэпертуар складаўся з лепшых твораў рускай і замежнай драматургіі (А. Астроўскі, А. Чэхаў, М. Горкі, К. Гуцкоў, Г. Ібсен і інш.). Перад спектаклямі звычайна ладзіліся лекцыі на актуальныя тэмы, а з пачатку XX стагоддзя на сцэне таварыства адбываліся гастролі выдатных майстроў рускай сцэны і сусветна вядомых спевакоў.

Дзякуючы рабоце мастацкай студыі, якая працавала пад эгідай таго ж таварыства, у Мінску значна ажывілася дзейнасць выстаў. Толькі ў

1899 годзе адбыліся выставы майстроў-«перадзвіжнікаў» і экспазіцыя работ І.Я. Рэпіна. У 1901, 1902 і 1904 гг. побач з карцінамі рускіх мастакоў экспанаваліся і работы беларускіх майстроў пэндзля Я. Кругера, Ф. Рушчыца, Ю. Пэна, Я. Дамеля, І. Хруцкага, І. Трутнева і інш.

Не менш значнай падзеяй для абуджэння культурнага жыцця горада было стварэнне ў 1899 г. публічнай бібліятэкі імя А.С. Пушкіна, асноўны фонд якой, дарэчы, быў сабраны на ўступныя ўзносы членаў таварыства. У 1908 г. яе кнігазбор налічваў 5272 асобнікі [1, с. 22].

Дзейнасць культурна-асветных таварыстваў у мэтах «забароны» ўзнікнення і пашырэння на тэрыторыі Беларусі рэвалюцыйнага руху (асабліва ў 1905–1907 гг.) падвяргалася мэтанакіраванаму цэнтралізаванаму кантролю з боку царскага ўрада. У мэтах узмацнення гэтага кантролю 4 сакавіка 1906 года былі апублікаваны часовыя правілы, у якіх агаворвалася сістэма рэгістрацыі, разгляду праектаў статута і кантролю за дзейнасцю таварыстваў і саюзаў. Юрыдычна гэтыя абавязкі ўскладаліся на спецыяльна створаныя губернскія або валасныя дзяржаўныя ўстановы, так званыя «присутствия». Згодна з правіламі, таварыствам лічылася аб'яднанне некалькіх асоб, якія не ставілі на мэце атрыманне матэрыяльных прыбыткаў, а да саюзаў адносілі аб'яднанні двух або некалькіх таварыстваў. Забаранялася ствараць таварыствы або саюзы, якія «...преследовали цели, противозаконные общественной нравственности, запрещенные уголовным законом, угрожающие общественному спокойствию и безопасности, управляемые учреждениями или лицами, находившимися за границей, а также... преследующие политические цели» [16, арк. 1].

Статуты культурна-асветных таварыстваў заўсёды зацвярджаліся ў Міністэрстве ўнутраных спраў, але спачатку для таго, каб падаць праект статута, арганізатар таварыства павінен быў падрыхтаваць пісьмовую заяву на імя губернатара. У ёй указваліся назва таварыства, мэта яго стварэння, раён і спосабы (формы) дзеяння, прозвішча, імя і імя па бацьку заснавальніка, месцазнаходжанне таварыства, парадак прыняцця і выбыцця членаў, памер членскіх узносаў, парадак іх выплаты і інш. Да заявы прыкладаўся праект статута, які падлягаў рэгістрацыі. Цікава, што дабрачынныя таварыствы (пахавальныя касы, згуртаванні ўзаемадапамогі і інш.) карысталіся прывілеямі [31, арк. 9].

Але, нягледзячы на абмежаванні з боку царскага ўрада, дзейнасць большасці беларускіх клубных фарміраванняў усё больш пачынала атрымліваць палітычны, рэвалюцыйна-вызваленчы напрамак. Па гэтай жа прычыне кіраўнікі дзяржавы, напалоханыя рэвалюцыйнымі падзеямі ў Расіі, пасля правядзення лекцыі, прысвечанай творчасці А.П. Чэхавы, на якой прысутнічала больш за тысячу чалавек, прымуова спынілі работу Мінскага таварыства аматараў прыгожых мастацтваў (1906 г.) [21, арк. 10]. Але прагрэсіўная інтэлігенцыя горада хутка аднавіла яго работу пад назвай «Літаратурна-артыстычнае таварыства», дзейнасць якога працягвала культурна-асветныя і рэвалюцыйныя традыцыі таварыства, створанага ў 1899 г. [27, арк. 6].

Найбольш прэстыжным лічыўся ўдзел ва ўсялякага роду філантрапічнай дзейнасці розных дабрачынных таварыстваў і папярчальстваў. Некаторыя з іх, як, напрыклад, «Таварыства імператрыцы Аляксандры Фёдораўны» і інш., былі агульнарасійскімі і мелі філіі ў гарадах, а мясцовыя падраздзяляліся на губернскія, павятовыя і гарадскія. Сабраныя ад дзейнасці гэтага таварыства сродкі ішлі на дапамогу маламаёмасным вучням гімназій [37, с. 1], апякунства і выхаванне сірот [22, с. 70], адкрыццё «дамоў працавітасці» [25, с. 3], на культурна-асветніцкія і забаўляльныя мерапрыемствы «для простага народа», якія заўсёды прымяркоўваліся да дат царкоўнага календара або найбольш значных падзей у жыцці грамадства.

Часта дабрачынная дзейнасць насіла саслоўна-прафесійны характар, аб'ядноўвала прадстаўнікоў пэўнай прафесіі або нацыянальнасці, напрыклад, кушнaroў, прыказчыкаў, шаўцоў, пажарнікаў і г.д. Працавалі таксама і яўрэйскія таварыствы, якія дапамагалі найбольш бедным сем'ям яўрэяў выдачай беспрацэнтных пазык або аднаразовых грашовых дапамог. Гэтыя таварыствы мелі спецыяльныя фонды для дабрачынных мэт [29, с. 2].

Насельніцтва Беларусі заўсёды ўяўляла, у поўным сэнсе слова, «кангламерат» прадстаўнікоў розных нацыянальнасцей. Таму амаль ва ўсіх буйных гарадах існавалі таксама клубы, якія аб'ядноўвалі людзей той ці іншай нацыянальнасці. У яўрэйскія клубы ўваходзілі пераважна людзі, якія былі прадстаўнікамі свайго роду «вышэйшага саслоўя» – крамнікі, карчмары і гандляры. Дарэчы, адным з напрамкаў іх дзейнасці быў збор сродкаў і аказанне дапамогі больш бедным яўрэйскім сем'ям. Яўрэйскія літаратурныя, музычна-артыстычныя таварыствы дзейнічалі амаль у кожным населеным пункце, дзе пражывалі прадстаўнікі гэтай нацыянальнасці. У Пінску, напрыклад, працавала яўрэйскае музычна-літаратурнае таварыства «Газамір» [27], а ў Нясвіжы – літаратурна-артыстычнае таварыства [36].

Асноўным месцам грамадскіх зносін яўрэяў-рамеснікаў былі сінагогі, якія ў нейкім сэнсе выконвалі ролю клубаў, прытым не толькі рэлігійных, але і прафесійных. Цікава, што ў многіх мястэчках Беларусі працавалі сінагогі гандляроў, краўцоў, шаўцоў і іншых прадстаўнікоў «нізкіх» прафесій, куды ніколі не заходзілі прадстаўнікі «вышэйшых» прафесій – крамнікі, карчмары і гандляры, якія ўяўлялі своеасаблівую яўрэйскую шляхту. Там даведваліся пра гарадскія навіны, абменьваліся думкамі, прадказвалі змяненне цэн на рыначныя тавары, заключалі гандлёвыя здзелкі [9, с. 62].

У Віцебску прадстаўнікі латышскай нацыянальнасці таксама стварылі свой клуб, дзе для правядзення розных асветных і культурных мерапрыемстваў збіраліся латышы [15, с. 195]. Не выключэннем была і дзейнасць польскіх клубаў і таварыстваў, напрыклад, у Нясвіжы працаваў грамадскі сход «Агніска» [18], у Мінску – спартыўна-гімнастычнае таварыства «Сокал» [28] і іншыя.

Падчас Першай сусветнай вайны ў вялікіх і маленькіх гарадах на неакупаваных тэрыторыях Беларусі пачалі дзейнічаць розныя нацыянальныя па змесце дзейнасці арганізацыі, у асноўным культурна-асветніцкага напрамку. Маладая беларуская інтэлігенцыя аб'ядноўвалася ў таварыствы, клубы, гурткі. Асноўнымі цэнтрамі такіх згуртаванняў былі «беларускія хаткі». Як правіла, па суботах у іх адбываліся вечарыны, на якіх абмяркоўваліся палітычныя навіны і пытанні, разбіраліся і асэнсоўваліся нацыянальныя справы, арганізаваліся спектаклі і іншыя культурна-асветныя мерапрыемствы.

Напрыклад, па сведчанні гісторыка М. Шчаўлінскага, у Мінску адным з такіх пунктаў, які аб'ядноўваў беларускіх пісьменнікаў, паэтаў і іншых культурных дзеячаў, была «Беларуская хатка», створаная па ініцыятыве Мінскага аддзела «Беларускага таварыства дапамогі пацярпелым ад вайны». У яе рабоце, таксама як і ў працы самога таварыства, бралі актыўны ўдзел М. Багдановіч, Ус. Фальскі, А. Смоліч, Л. Дубейкаўскі, З. Бядуля, Ядвігін Ш. (А. Лявіцкі), А. Паўловіч, Я. Лёсік, Ф. Шантыр, З. Верас (Л. Сівіцкая), В. Лявіцкая. У шматлікіх культурна-асветніцкіх мерапрыемствах, якія рыхтавала і праводзіла «Беларуская хатка», абмяркоўваліся вострыя сацыяльныя і актуальныя праблемы грамадскага і палітычнага жыцця беларускага народа [41].

Для гараджан простага саслоўя, дарэчы, як і для сялян, апроч традыцыйных кірмашоў, святаў і абрадаў, як трапна заўважыў А. Кіркор, «карчма складала і клуб, і раўт» [11, с. 25]. Напрыклад, у Віцебску ў 1825 годзе працавала 8 карчмаў, 150 шыноў на 16,9 тысяч жыхароў. У карчме пасля працоўнага дня збіраліся навакольныя жыхары выключна мужчынскага полу, але цягнула іх туды не столькі

выпіўка, колькі магчымасць даведацца пра мясцовыя і сусветныя навіны, паразмаўляць, падзяліцца вопытам вядзення гаспадаркі і г.д. Для народа большасць устаноў гэтага тыпу ўяўлялі сабой нешта накшталт «народнага клуба», дзе акрамя выпіўкі, гульні ў більярд або ў карты па выхадных днях ладзіліся танцы. Некаторыя гарадскія корчмы падымаліся да ўзроўню своеасаблівых саслоўна-прафесійных клубаў і мелі пастаяных наведвальнікаў.

Напрыканцы XIX стагоддзя ў своеасаблівую культурна-асветную дзейнасць уключаюцца таварыствы народнай цвярозасці, якія пачалі сваю работу з 1897 г., а таксама існуючыя пры цэрквах рэлігійныя брацтвы, напрыклад, Віцебскае праваслаўнае брацтва імя св. Роўнаапостальнага князя Уладзіміра, заснаванае ў Лепелі [23, с. 16]. Гэтыя аб'яднанні мелі на мэце асвету і рэлігійна-маральнае выхаванне народных мас.

Таварыствы народнай цвярозасці ажыццяўлялі нагляд за продажам спіртных напояў, распаўсюджвалі спецыяльную літаратуру, праводзілі гутаркі – народныя чытанні аб шкодзе алкагалізму, спрыялі адкрыццю чытальняў, бібліятэк, Народных дамоў, што з'яўлялася значным праяўленнем педагагічнай арганізацыі вольнага часу з боку царскай улады і кіравання на месцах.

Камітэтамі папярэжальства аб народнай цвярозасці ўсё шырэй прызнаецца мэтазгоднасць дзейнасці чайных як месца грамадскага збору. Для іх узводзілі асобныя будынкі, як, напрыклад, у г. Дзвінску (сучасны г. Даўгаўпілс, Латвія), або прыстасоўвалі памяшканні. Напрыклад, Заслаўскім камітэтам 1 студзеня 1900 года ў сяле Вялікія Пупыркi Мінскай воласці ў памяшканні, бескарысна прадстаўленым мясцовым прычтам, была адчынена чайная-чытальня.

Віцебскі губернатар Чапляеўскі неабходнай умовай паспяховай дзейнасці чайных лічыў набліжэнне формаў работы чайных да дзейнасці народных клубаў. Для гэтага «... пры чайных, дзе па мясцовых умовах не могуць быць створаны бібліятэкі і чытальні, неабходна арганізаваць карцінныя насценныя бібліятэкі; завесіць сцены карцінамі і даведачнымі аб'явамі. Усе гэтыя насценныя выданні могуць па сканчэнні пэўнага часу перавозіцца з адной чайной да другой, і, такім чынам, для наведвальнікаў кожнай чайной будзе пастаянна новы матэрыял для чытання і агляду» [38, арк. 6].

Загадванне чайнымі, бібліятэкамі, чытальнямі віцебскі губернатар лічыў мэтазгодным ускладаць на найбольш інтэлігентных дам, якія, па яго назіраннях, сталі дастаткова карыснымі кіраўнікамі гэтага роду устаноў [38, арк. 31]. Народныя чытанні арганізавалі з 1 кастрычніка да 1 мая па нядзелях і царскіх днях у чайных, народных вучылішчах, валасных управах, вёсках і, па магчымасці, у маёнтках. Асноўнымі тэмамі для чытанняў былі: рэлігійна-духоўныя, па гісторыі Расіі, па прыродазнаўстве, па геаграфіі, па сельскай гаспадарцы, па творах рускіх класікаў (А.С. Пушкін, М.В. Гоголь і інш.). Чытанні для народа праводзіліся бясплатна, усе выдаткі па іх арганізацыі камітэт прымаў на свой кошт. У кожны павет паступала па тры тэмы, і праз тры тыдні яны перадаваліся ў суседні раён, такім чынам, за сем месяцаў усе тэмы «абыходзілі» ўвесь павет. Часта лекцыі «разбаўляліся» харавымі спевамі і дэкламацыяй вершаў і прозы. Напрыклад, у Рэжыцкай чайной артыстам Ліпаўскім быў дадзены літаратурна-гумарыстычны вечар, які прынёс 24 руб. 70 кап. чыстага даходу [38, арк. 36].

Абапіраючыся на дадзеныя Цэнтральнага дзяржаўнага гістарычнага архіва Беларусі, можна гаварыць аб тым, што губернскія камітэты клапаціліся і аб матэрыяльным забеспячэнні арганізацыі і правядзення мерапрыемстваў вольнага часу для жыхароў горада, раёна і вёскі. Напрыклад, Мінскім губернскім камітэтам у 1899 годзе было пералічана 10 руб. 75 кап. на набыццё спецыяльных сродкаў для павятовых камітэтаў. З гэтых сродкаў на набыццё 7 «чароўных ліхтароў» было выдзелена 1 руб. 50 кап., на ўзнагароджанне кіраўніка харавых спеваў – 9 руб. 25 кап.

Між асобнымі павятовымі камітэтамі грошы раздзелены наступным чынам: Бабруйскаму – 565 руб.; Барысаўскаму – 485 руб.; Ігуменскаму – 1015 руб.; Мінскаму – 1235 руб.; Мазырскаму – 560 руб.; Навагрудскаму – 2555 руб.; Пінскаму – 1202 руб.; Слуцкаму – 484 руб. У сваю чаргу, Ігуменскім павятовым камітэтам на выпіску карцін і брашур для чытанняў ў бібліятэках-чытальнях было выдзелена: Бярэзінскай – 200 руб., Смілавіцкай – 200 руб., Якшыцкай – 50 руб. Для арганізацыі чытанняў у Магілёве на набыццё «чароўных ліхтароў» і карцін да іх выдзелена 1000 руб., а на падтрымку народнага хору – 280 руб. [38, арк. 36].

У распараджэнне Аршанскага камітэта землеўладальніцай Е.А. Азідавай былі перададзены ўсе яе прадпрыемствы ў мястэчку Любавічы, на сродкі з якіх утрымліваліся чайныя і праводзіліся народныя чытанні.

На першым плане пасля стварэння чайных паўстала праблема арганізацыі народных чытанняў, якія карысталіся вялікім поспехам сярод насельніцтва і, на думку папярчыцельства, служылі «не толькі забавай для народа», але і спрыялі «пад’ёму разумовага і маральнага яго развіцця», пры гэтым пажадана было «арганізоўваць і спецыяльныя чытанні па пытанні аб шкодзе п’янства» [38, арк. 5].

У Рэжыцкім павеце Віцебскай губерні камітэтам была арганізавана спецыяльная Рада з удзелам настаўніцкага персаналу па пытанні аб распаўсюджванні народных чытанняў у павеце. Яна распрацавала падрабязную праграму чытанняў «на пачатках узаемнага абмену тэмамі і карцінамі між 14 раёнамі, на якія з гэтай мэтай быў падзелены павет, прычым лектарамі выступалі настаўнікі народных і царкоўна-прыходскіх школ» [38, арк. 31 «а»]. Па звестках Пінскага павета, «народныя чытанні і гутаркі заўсёды прыцягваюць народу больш, чым дазваляе памяшканне, асабліва калі яны разбаўляюцца спевамі» [38, арк. 32 «а»].

Значнае месца ў дзейнасці папярчыцельстваў займае арганізацыя народных хароў, якія таксама карыстаюцца вялікай папулярнасцю. Рэчыцкі і Слуцкі камітэты аддавалі перавагу не дарагім гарадскім харам, а арганізавалі цэлую сетку дробных хароў пры цэрквах і школах. На выдаткі па стварэнні хароў і на ўзнагароджанне выкладчыкаў спеваў і народных настаўнікаў, якія арганізоўвалі хары ў 1899 годзе, было ў агульнай колькасці асігнавана да 5500 руб. [38, арк. 32 «а»]

Акрамя таго, у мэтах прадстаўлення народу магчымасці запоўніць вольны час прадпісвалася ладзіць «танцавальныя вечары, ёлкі, гульні ў шашкі і іншыя забавы» [38, арк. 6]. Вялікай папулярнасцю ў народных мас карысталіся пераважна танцавальныя вечары, гулянні і тэатралізаваныя прадстаўленні.

Пры некаторых гарадскіх чайных, якія выконвалі ролю народных клубаў, ладзіліся бясплатныя кансультацыі для беднага людю па прававых і юрыдычных пытаннях [38, арк. 32 «а»].

Зразумела, што арганізаваць падобныя прадпрыемствы магчыма было толькі там, дзе мелася для гэтага спрыяльная глеба з боку мясцовых юрыстаў, а ініцыятыва, у першую чаргу, павінна была зыходзіць ад папярчыцельстваў.

Такім чынам, першым крокам, які прадпрынялі царскія ўлады ў накірунку стварэння сеткі клубных устаноў для народа ў мэтах замены «дзікага разгула неабходным духоўным пажыткам», была менавіта арганізацыя і дзейнасць камітэтаў папярчыцельстваў аб народнай цвярозасці, якія займаліся непасрэдна адкрыццём, дзейнасцю і матэрыяльным забеспячэннем чайных, бібліятэк, чытальняў і г.д. Другім значным крокам у напрамку да мэтанакіраванай арганізацыі і дзейнасці культурна-асветных устаноў для народа быў клопат аб пашырэнні агульнаадукацыйнага і культурнага ўзроўню насельніцтва, што, у рэшце рэшт, прывяло да стварэння Народных дамоў.

У 1911 годзе Першы маскоўскі агульназемскі саюз па народнай асвеце закронуў пытанне аб пазашкольнай адукацыі і вынес пастанову: «Правільнае і паспяховае развіццё гаспадарчага і грамадскага жыцця магчыма толькі пры высокім культурным

узроўні ўсяго насельніцтва. Школа, нават пры самай дасканалай яе арганізацыі і значнай працягласці курсу, не можа задавальняць запыты насельніцтва, якія павышаюцца, ..., бо яна абслугоўвае ў кожны момант параўнальна невялікую частку насельніцтва і пры гэтым яшчэ тую, якая не прымае актыўнага ўдзелу ў грамадскім жыцці, ... а атрыманыя ў школе веды без далейшага замацавання і папаўнення іх хутка забываюцца, у выніку чаго выдаткі на школьную адукацыю без арганізацыі пазашкольнай адукацыі з'яўляюцца малапрадуктыўнымі. З-за гэтых абставін пазашкольная адукацыя павінна заняць самастойнае месца ў шэрагу мерапрыемстваў, накіраваных на павышэнне культурнага ўзроўню насельніцтва, і быць прызнанай з боку грамадскасці і дзяржавы, і ва ўсялякім выпадку, не менш каштоўнай, чым адукацыя школьная, і павінна быць прызнанай аднолькава неабходнай [8, с. 12].

Перад губернскімі і павятовымі ўправамі паўстала пытанне аб распрацоўцы мадэлі пазашкольных адукацыйных устаноў. «Складанасць задачы – ажыццяўленне пазашкольнай адукацыі – была абумоўлена рознабаковасцю яе відаў, неабходнасцю зберагчы між імі сувязь і ўзгадніць іх дзеянні, разлічыць па складзе і памеры кола асоб, і ўвогуле, адрозненне ўмоў і асаблівасцей работы ў гэтай справе» [10, с. 14].

У якасці прыкладу вырашэння праблемы стварэння сеткі пазашкольнай адукацыі і асветы разгледзім праект павятовай управы м. Быхаў Магілёўскай губерні, якая спраектавала для пазашкольнай адукацыі наступныя віды ўстаноў.

I. Установы адукацыйнага тыпу:

1. *Нядзельныя (вячэрнія) школы для дарослых і падлеткаў*, якія мелі на мэце вучыць непісьменных чытанню, пісьму і ліку, паўтараць і дапаўняць пройдзены курс з тымі, хто скончыў школу, з такім разлікам, што праз 2 гады школы будуць пераносіцца ў іншыя мястэчкі.

2. *Народныя чытанні*, якія ілюстраваліся нагляднымі дапаможнікамі, светлавымі карцінкамі, кінематографам, грамафонам і якія прымалі формы гутарак са слухачамі, асобных лекцый і цэлых курсаў.

3. *Бібліятэка*, якая адкрывала доступ да кнігі насельніцтву, якое атрымлівала магчымасць часова карыстацца ёю ў сябе дома, у чытальні або набываць сабе ва ўласнасць.

4. *Музеі і выставы*, якія дасягалі адукацыйных мэтаў наглядным шляхам пры дапамозе прадметаў, што ілюстравалі розныя віды мастацтваў, навукі і тэхнікі, а таксама розныя бакі духоўнага жыцця мясцовага краю.

II. Мерапрыемствы выхаваўчага характару: *спектаклі і канцэрты, кінематограф і «чароўны ліхтар»*, якія не толькі задавальнялі эстэтычныя запатрабаванні насельніцтва, але і спрыялі замацаванню і пашырэнню навуковых і прыкладных ведаў.

У Быхаўскім павеце сетка ўстаноў культуры пазашкольнай адукацыі складалася паводле раённага прынцыпу: у цэнтры простых сельскіх ячэек, якія абслугоўвалі кожная сваё мястэчка, размяшчаўся раённы цэнтр, больш складаны па сваім становішчы, які забяспечваў сельскія ячэйкі кнігамі, карцінамі, дапаможнікамі, а таксама дасылаў у вёскі выкладчыкаў і лектараў.

У мэтах забеспячэння «культурнымі прадуктамі» найбольшай колькасці насельніцтва павет дзяліўся на 10 раёнаў па колькасці валасцей – яго натуральных цэнтраў прыцягальнасці, якія да таго ж мелі эканамічнае, культурнае і адміністрацыйнае значэнне. У цэнтры кожнага раёна знаходзіўся Народны дом, які сумяшчаў у сабе ўсе віды пазашкольнай адукацыі, а менавіта: раённую чытальню, раённы музей наглядных вучэбных дапаможнікаў, раённы кінематограф, класы для дарослых, кнігагандлёвы склад. У астатніх паселішчах працавалі простыя ячэйкі, прычым у адным мястэчку раёна, якое займала найбольш цэнтральнае і зручнае становішча (адносна астатніх), размяшчаліся раённая бібліятэка-чытальня, «чароўны ліхтар», курсы для дарослых; у двух – раённыя «ліхтары» і курсы для дарослых, а ў

астатніх – толькі «ліхтары». Узначальваў арганізацыю павятовы цэнтр, які кіраваў усімі відамі пазашкольнай адукацыі, маючы на мэце дапаўняць адукацыйна-асветныя дапаможнікі і асабісты склад ячэек на месцах і быў даведачнай, пасрэдніцкай і паказальнай у педагагічных адносінах арганізацыяй для ніжэйшых ячэек. Да павятовага цэнтра адносіліся таксама 2 рухомыя кнігагандлёвыя склады. Згодна з гэтым праекта павятовыя і раённыя цэнтры павінны былі мець уласныя памяшканні, а сельскія ячэйкі знаходзіліся пры пачатковых школах або ў арандаваных памяшканнях, бібліятэкі – таксама ў спецыяльна арандаваных будынках.

Пасады загадчыкаў асноўных раённых ячэек – бібліятэкараў, лектараў і іншых дзеячаў пазашкольнай адукацыі, у ведамстве якіх павінны былі знаходзіцца галіны, што патрабавалі спецыяльных навыкаў і ведаў, па праекце сеткі павінны былі аплочвацца вызначаным зместам. Тэрмін жыццядзейнасці сеткі вызначаецца пятнаццацю гадамі, а на першы час прадугледжваецца абмежаванне ўстаноў аднымі бібліятэкамі-чытальнямі, арганізацыяй заняткаў з дарослымі і падлеткамі і народных чытанняў [7, с. 13].

Менавіта дзейнасць камітэтаў папярэчельстваў аб народнай цвярозасці, якая выклікала да жыцця і шырокую сетку пазашкольных устаноў, спрыяла стварэнню такой значнай формы культурна-асветнай дзейнасці, як Народны дом. Першыя звесткі аб іх адкрыцці на тэрыторыі Беларусі адносяцца да 1899 г. (в. Ліпна Люцынскага павета Мінскай губерні) [38, арк. 35 «а»]. Адзначым, што ініцыятарам стварэння Народнага дома было зноў жа папярэчельства аб народнай цвярозасці, а будынак для яго быў прадстаўлены прыватнай асобай – Р.І. Зарай. Пазней менавіта Народныя дамы сталі любімымі тыпамі ўстаноў культуры для народа, якія адчыняліся і дзейнічалі пад патранажам папярэчельстваў. Пазней такія ж Народныя дамы былі адкрыты ў Ваўкавыскім і Купянскім паветах.

Неабходнасць стварэння Народных дамоў выцякала з *трох галоўных неабходнасцей*:

- у асвеце;
- у пашырэнні кола зносін;
- у эканамічнай узаемадапамозе адзін аднаму.

Народныя дамы маюць таксама дастаткова багатую гісторыю. Ідэя іх стварэння з’явілася ў Англіі ў канцы XIX стагоддзя. Народны дом – нешта накшталт завешчанага англійскім сацыялістам Фур’е «фаланстэра Дварца будучыні», у якім павінны сканцэнтравалася ўся матэрыяльная і духоўная культура народа, яго сямейнае і грамадскае жыццё. Першы Народны дом быў арганізаваны ў 1887 годзе ў Лондане па ініцыятыве пісьменніка Вальтэра Бэнзага. Затым падобныя ўстановы з’явіліся і ў Францыі, Бельгіі і іншых краінах ды дзяржавах, у тым ліку і ў Расіі. На тэрыторыі Беларусі (якая ў той час мела назву «Паўночна-Заходні край Расіі») Народныя дамы пачалі адчыняцца з 1898 года. Нярэдка ініцыятыва іх стварэння ішла знізу, ад народа. У многіх месцах яны ствараліся на аснове чайных-чытальняў, як, напрыклад, у в. Карсава, і ахоплівалі сваёй дзейнасцю ўсё наваколле.

Паводле прынцыпу арганізацыі існавалі тры віды Народных дамоў:

- а) арганізаваныя земствамі;
- б) створаныя аб’яднаннямі кааператараў і асветных таварыстваў;
- в) самастойныя таварыствы «Народны дом».

Яны былі не столькі клубамі, колькі менавіта таварыствамі, якія ахоплівалі сваёй дзейнасцю вялікія тэрыторыі, а калі-нікалі – і цэлыя рэгіёны.

Грунтуючыся на архіўных дадзеных ЦДГА і перыядычнага друку гэтага часу, можна зрабіць выснову, што кожнае таварыства «Народны дом», як і любое іншае аб’яднанне або клуб, мела свой статут, у якім вызначаліся мэты стварэння і асноўныя формы яго дзейнасці, арганізацыя і кіраванне справамі, склад таварыства, яго юрыдычныя правы і абавязкі, памер грашовых укладаў ды ўмовы прыняцця і

выключэння членаў, будаўніцтва спецыяльных памяшканняў, яго фінансаванне і кантроль за выкарыстаннем грашовых сродкаў, а таксама ўмовы закрыцця таварыства.

На тэрыторыі Беларусі Народныя дамы ствараліся «по образу и подобию» расійскіх. Таму, як прыклад такога дакумента, можна прывесці праект статута Пермскага Народнага дома, надрукаванага ў «Вестнику», як узор для стварэння статутаў беларускіх устаноў адпаведнага тыпу. Мэтай яго стварэння было «развіццё культурна-асветных пачаткаў сярод мясцовага насельніцтва і дастаўлення яму разумнага выкарыстання святочнага і вольнага часу». У гэтых мэтах былі зацверджаны стварэнне бібліятэкі-чытальні, арганізацыя спектакляў, лекцый, сістэматычных курсы чытання, якія суправаджаліся «туманнымі і кінематаграфічнымі карцінкамі», кніжны склад, нядзельныя школы, спецыяльныя класы і г.д.

У адрозненне ад дваранскіх клубаў і салонаў, гэта таварыства атрымлівае юрыдычныя правы па набыцці і продажы нерухомай маёмасці, наследаванні па тэстаментах, уступленні ў дазволеныя законам дамовы і ўвогуле па любой дзейнасці на правах юрыдычнай асобы. Цікавы і той факт, што сродкамі ўтрымання Народнага дома былі не толькі членскія ўзносы, як у клубах, але і адлічэнні з платных вечароў, спектакляў, канцэртаў, грашовыя выдаткі мясцовых кааператывных і грамадскіх арганізацый, а таксама добраахвотныя ўклады прыватных асоб.

Членства ў таварыстве «Народны дом» насіла даступны ўсім пластам насельніцтва характар. Не абмяжоўвалася і колькасць удзельнікаў. Забарона тычылася толькі вучняў ніжэйшых і вышэйшых навучальных устаноў, якія не дасягнулі 21 года, ваеннаслужачых і юнкераў, а таксама асоб, якія падлягалі абмежаванню правоў паводле суда. Члены таварыства падзяляліся на тры катэгорыі: 1) ганаровыя – асобы, вядомыя культурна-асветнай дзейнасцю; 2) пажыццёвыя – асобы, якія ўносілі адначасова вызначаны ўзнос; 3) сапраўдныя, якія штогод уносілі не менш 25 кап. Усе пытанні (акрамя набыцця і продажу нерухомасці, выбранага ганаровых членаў, выключэння з ліку членаў, для чаго патрабавалася 2/3 галасоў) вырашаліся агульным сходам шляхам галасавання (пры большасці галасоў членаў таварыства).

Праўленне складалі 5 асоб, сярод якіх прызначаліся старшыня, сакратар і скарбнік. Яны ж вялі грашовую справаздачу, форму якой вызначаў таксама агульны сход. Тэрмін іх кіравання – 1 год. Штогод на чарговым сходзе выбіралі і рэвізійную камісію, якая сачыла за дзейнасцю кіравання і прадстаўляла даклад агульнаму сходу членаў таварыства. Пытанні ўнясення змен у статут або закрыцця таварыства таксама вырашалі на агульным сходзе.

Побач са статутам Пермскі губернский сход зацвердзіў і вельмі каштоўны дакумент – правілы выдачы грашовай дапамогі з ліку спецыяльнага фонду губернскага земства. У ім сказана, што памеры выдаткаў на будаванне Народных дамоў у сельскай мясцовасці даходзілі да паловы сабекошту будынка, але не перавышалі 5000 руб., а астатнія сродкі збіраліся сіламі мясцовай арганізацыі. Вызначэнне памераў такіх выдаткаў адбывалася на земскім губернскім сходзе.

Да хадайніцтва аб выдзяленні сродкаў са спецыяльнага фонду на будаўніцтва Народных дамоў неабходна было прыкласці: а) генеральны план мясцовасці (у 2-х экз.), дзе планавалася будаўніцтва з указаннем існуючых паблізу будынкаў і вуліц; б) каштарыс і праект будынка (2 экз.); в) памер сродкаў, сабраных на месцы для гэтых мэтаў. Абавязковым для ўсіх (і гарадскіх, і сельскіх) Народных дамоў было патрабаванне наяўнасці гардэробу і прыбіральні. Сродкі на будаўніцтва Народных дамоў выдавалі і тым паселішчам, дзе зараджалася ініцыятыва стварэння такога таварыства «знізу» і дзе мясцовае насельніцтва або грамадскія ўстановы бралі на сябе арганізацыю таварыства, матэрыяльны ўдзел у будаўніцтве і далейшае яго ўтрыманне.

Прагрэсіўныя земскія дзеячы бачылі мэтазгоднасць стварэння сеткі Народных дамоў – губернскіх, павятовых, валасных і сельскіх, якія і сталі цэнтрамі пазашкольнай адукацыі і асветы. На тэрыторыі Беларусі гэтыя таварыствы адрозніваліся багаццем і рознабаковасцю формаў арганізацыі і дзейнасці. Па форме арганізацыі яны ўключалі ў сябе бібліятэку, чытальні, вячэрнія класы для дарослых, нядзельныя школы, рамесніцкія майстэрні, дзе навучалі практычнаму авалоданню якім-небудзь рамяством, а таксама сцэны, лекцыйныя і глядзельныя залы для спектакляў, канцэртаў і кінапраглядаў, чайную, гімнастычныя залы, кнігагандлёвыя крамы і склады, хары і аркестры, чытальні і г.д. Галоўнымі формамі работы былі лекцыі, бяседы, канцэрты, спектаклі, чытанні, спартыўныя заняткі, распаўсюджванне кніг, выставы.

У пачатку XX стагоддзя, згодна з «Даведнікам па Вільні» А.А. Вінаградава, на 1908 г. толькі ў Вільні налічваліся 11 клубаў, аматарскіх аб'яднанняў і гурткоў і 7 чайных.

Клубы, аматарскія аб'яднанні і гурткі:

Дваранскі клуб – Дваранскі правулак, 1;

Ваенны сход – Ігнацьеўскі правулак, 4;

Рускі грамадскі сход – Трокская вуліца, дом Умястоўскай;

Клуб палескіх чыгуначных дарог – Херсонская вуліца, 5;

Купецкі клуб – вуліца Роса, дом Піманава;

Клуб асоб інтэлігентных прафесій – Завальная, дом Фалевіча;

Пачтова-тэлеграфны гурток – Дабравешчанская вуліца, 31;

Шахматны гурток – Ігнацьеўскі правулак, 4;

Мастацкі гурток – Херсонская, 5;

Таварыства веласіпедыстаў – у Звярынцы;

Скакавы гурток – Бакшта вуліца, 6.

Чайныя:

Пушкінская чайна-сталовая і бібліятэка-чытальня;

Мураўёўская чайна-сталовая і бібліятэка-чытальня;

Лукішская чайна-сталовая і бібліятэка-чытальня;

Сніпшыская чайная і бібліятэка-чытальня;

Сувораўская чайная і бібліятэка-чытальня;

Чайная на Хлебным рынку;

Чайная на Коннай вуліцы.

Прафесійныя, дабрачынныя, спажывецкія і іншыя аб'яднанні ў вольны час задавальнялі патрэбу ў неформальных зносінах, стваралі ўражанне сацыяльнай роўнасці ўдзельнікаў аб'яднання, што было значным ва ўмовах саслоўнага падзелу ў грамадстве.

Арганізацыя і дзейнасць Народных дамоў, хат-чытальняў, клубаў па інтарэсах працягваецца і пасля Кастрычніцкай рэвалюцыі. Ў 1919 годзе прынята палажэнне Наркамасветы «Аб арганізацыі сістэмы пазашкольнага выхавання». Згодна з поглядамі тэарэтыкаў клубнай справы гэтага перыяду (Н.К. Крупскай, А.В. Луначарскага, М.В. Пятроўскага, П.П. Блонскага, В. Кержанцава, А.С. Макаранкі, Я.М. Мядынскага) клуб разглядаўся як збіральнік рабочай і сялянскай творчай ініцыятывы, месцам сумеснага адпачынку, асновай якога павінна стаць дзейнасць саміх наведвальнікаў клуба. Але на многія дзесяцігоддзі на справе рэалізоўвалася іншая мадэль клубнай работы, якая была заснаваная на ідэалагічным выхаванні працоўных і атрымала афіцыйную назву «культурнае абслугоўванне насельніцтва».

Для таго, каб надаць большую эфектыўнасць дзейнасці культурна-асветных устаноў, дэцэнтралізаваць кіраўніцтва палітыка-асветнай работай, восенню 1920 года

пры Наркамасвеце БССР стварылі Глаўпалітасвет, які павінен быў стаць адзінай планамернай арганізацыяй, што ажыццяўляла культурнае будаўніцтва ў краіне, аб'ядноўвала на сваёй базе розныя ведамствы і ўстановы культуры, каардынавала дзейнасць на тэрыторыі пэўнага рэгіёна.

На першым пасяджэнні Усерасійскага сходу ў лістападзе 1919 г. Н.К. Крупская зачытала даклад, у якім прапанавала свой план стварэння і развіцця сеткі клубных устаноў культуры на вёсцы, які, дарэчы, быў заснаваны на вопыце дзейнасці Народных дамоў, што працавалі да Кастрычніцкай рэвалюцыі. Пазней яго асноўныя палажэнні сталі грунтам для культурнага будаўніцтва ў нашай краіне. Для ўпарадкавання сеткі ўстаноў культуры і больш якаснай яе работы Н.К. Крупская прапаноўвала 2 асноўныя формы: «цвёрдую», якая стваралася, кіравалася і дзейнічала на дзяржаўныя сродкі і пад дзяржаўным кантролем, і «мяккую», якая стваралася сіламі грамадскасці. «Цвёрдая» сетка разумелася як аснова ўсёй сеткі, будавалася і размяшчалася па тэрытарыяльна-адміністрацыйным прынцыпе з цэнтрам у воласці. «Мяккая» стваралася пераважна па вытворчым прынцыпе і задавальняла запаты розных груп насельніцтва або працоўных калектываў. Іх існаванне было цесна звязана: «мяккая» сетка падпарадкоўвалася «цвёрдай» і таму планавала сваю работу адпаведна ёй, карыстаючыся неабходнай дапамогай, у тым ліку і метадычнай.

Для вясковых жахароў Н.К. Крупская прапаноўвала ствараць не профільныя культурна-асветныя ўстановы (як у горадзе), а адзіныя культурныя комплексы, цэнтрам якіх была хата-чытальня, якая з'яўлялася «...у той жа час і клубам, і сталом-даведкай, і ячэйкай, вакол якой ствараецца школа для дарослых, і экскурсіі, і спектаклі, і розныя практычныя мерапрыемствы культурна-асветнага характару» [13, с. 29]. У цэнтры ж воласці яна бачыла Народны дом, які павінен быў стаць «сумай усіх культурных устаноў. ...А менавіта ...асаблівай бібліятэкай, асаблівым клубам, адмысловай школай, выстаўкай...» [13, с. 29]. Пры гэтым яны не абавязкова знаходзіліся пад адным дахам, але іх дзейнасць павінна была ўзмацняцца менавіта ўзаемадапамогай, узаемадзейнасцю, аб'яднаннем сіл і сродкаў.

Такім чынам, у вызначаны гістарычны перыяд асноўнымі прынцыпамі дзяржаўнай культурнай палітыкі сталі:

- фарміраванне дзяржаўнай сеткі ўстаноў культуры;
- арганізацыя цэнтралізаванай сістэмы кіравання;
- стварэнне адпаведнай заканадаўчай базы.

Асновай сеткі пазашкольных устаноў клубнага тыпу сталі шматлікія працоўныя і чырвонаармейскія клубы, дамы асветы, народныя дамы, хаты- і бібліятэкі-чытальні, «чырвоныя куткі». Напрыклад, у Віцебскай губерні колькасць пазашкольных устаноў на 1 ліпеня 1919 года ўяўляла сабой наступную карціну [26, арк. 3]:

Паветы	Біблі- ятэкі	Хаты- чытальні	Культурна- асветныя гурткі	Курсы для дарослых	Народныя дамы
Сенненскі	15	272	22	—	3
Невельскі	44	221	—	6	15
Дрысенскі	20	296	18	4	6
Лепельскі	39	227	26	49	2
Віцебскі	30	—	—	20	28
Себежскі	15	53	23	2	5
г. Віцебск	22	—	27	9	3

Акрамя гэтага, у Віцебску на прадпрыемствах горада працавалі 3 клубы для рабочых. Гэта былі савецкія клубныя ўстановы першага пакалення. У многім яны захоўвалі сувязь з дарэвалюцыйнымі пазашкольнымі ўстановамі, размяшчаліся ў іх памяшканнях, але ўжо набывалі адзнакі новага часу: былі пастаўлены цалкам на дзяржаўнае забеспячэнне, значна пашырылася іх аўдыторыя, змяніліся характар і змест дзейнасці.

Значную цікавасць для нашага даследавання маюць і дадзеныя аб складзе сеткі культурна-асветных устаноў за перыяд з 1921 па 1925 год, прыведзеныя гісторыкам М.Д. Тацішчавай:

Тып установы	1921	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26
Бібліятэкі	445	394	404	376	349
Хаты-чытальні	2321	177	355	479	589
Клубы	136	137	176	241	246
Пункты ліквідацыі непісьменнасці	3547	295	234	2502	няма дадзеных
Народныя дамы	151	няма дадзеных	51	67	95

У 1920-я гады паняцце «клуб» і «клубная ўстанова» сталі атаясамлівацца. Між тым, як вынікае з прыведзеных намі вышэй прыкладаў, яшчэ задоўга да Кастрычніцкай рэвалюцыі паняцце «клуб» азначала вольную самадзейнасць і «самоуправляемую» арганізацыю грамадзян, якія аб'ядноўваліся на аснове агульных інтарэсаў. Тут мелі месца як самадзейнасць і аматарская творчасць, так і ініцыятыва адміністрацыйна-камандных метадаў кіравання, пры якіх стварылася і развівалася на працягу больш як 70 год суб'ект-аб'ектная мадэль арганізацыі вольнага часу насельніцтва.

РАЗДЕЛ 2. МНОГОВЕКТОРНОСТЬ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ БЕЛАРУСИ В ПЕРИОД XIX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

Глава 2.1. Народная педагогика в социализации и формировании толерантности школьников в период с 1917 года по середину 30-х годов XX века (на примере Беларуси, России и Украины)

2.2.1. Народная педагогика в социализации и формировании толерантности личности: актуализация проблемы и сущность народной педагогической традиции

В целях сохранения человеческого существования на Земле объективно существующая реальность предполагает многоплановые контакты между представителями разных народов, основанные на принципе поликультурности и диалога культур. Это выдвигает социализацию и формирование этнической толерантности личности в разряд приоритетных проблем современного поликультурного мира. Поликультурная среда, ориентация общества и человека на международные отношения в связи с возросшей потребностью расширения рынка труда, включение все большего числа государств в Болонский процесс, набирающая силу международная академическая мобильность актуализировали значимость решения данных проблем как отдельными государствами, так и мировым сообществом в целом. Ученые разных областей знаний издавна пытаются найти панацею в их решении. Философы, социологи, политологи, психологи, педагоги с разных точек зрения подходят к поиску путей оптимизации данного процесса. Между тем на протяжении веков народ успешно достигал цели социализации и формирования культурно-толерантной личности на этнокультурной основе при помощи народной педагогики. Основоположник этнопедагогики как науки Г.Н. Волков, внесший существенный вклад в разработку ее методологии, особо подчеркивал, что «Этнопедагогика изучает процесс социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого воспитывается, развивается личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт; собирает и систематизирует народные знания о воспитании и обучении детей, народную мудрость, отраженную в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах, притчах, песнях, загадках, пословицах и поговорках, играх, игрушках и пр., в семейном и общинном укладе, быте, традициях, а также философско-этические, собственно педагогические мысли и воззрения, т.е. весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс историко-культурного формирования личности» [22, с. 4].

Современные ученые считают, что социализация – это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, предполагающее усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию личности в обществе с учетом социальной принадлежности. Можно утверждать, что социализация заключается в формировании человека как члена того общества, к которому он принадлежит. Процесс социализации происходит как в условиях стихийного взаимодействия человека с окру-

жающей средой, так и в ходе целенаправленного, педагогически организованного воспитания. Социализацию рассматривают как двусторонний процесс: а) усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; б) воспроизводство системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности и деятельного включения в социальную среду.

Толерантность – важнейшая ценностная установка современного общества. Декларация принципов толерантности (1995) определяет толерантность как уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур современного мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Отдельные исследователи рассматривают толерантность как духовно-нравственное качество личности, выраженное в принятии «другого» как личности, независимо от национальности, языка, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям, социального, имущественного и должностного положения, а также возраста, состояния здоровья, пола, расы (Е.Н. Третьякова (2011)). В целом, ученые рассматривают толерантность как основанную на ценностных ориентациях готовность субъекта к осознанным личностным действиям, направленным на выстраивание отношений с представителями иной социальной, нравственной, культурной среды на конструктивной основе; на достижение гуманистических отношений между людьми, обладающими неодинаковым мировоззрением и ценностной ориентацией, разным стереотипом поведения; на расширение собственного опыта путем приобщения к иным культурам, взглядам, окружающей среде, самому себе.

Опираясь на принцип поликультурности и диалога культур, этнопедагоги (исследователи народной педагогики) пытаются определить методологические основы исследования социализации личности в народной педагогике и разработать механизм эффективного осуществления социализации человека (детей дошкольного возраста, школьников, студентов) средствами народной педагогики в современных условиях.

Среди исследований, акцентирующих внимание на позитивных началах народной педагогики в социализации личности, следует отметить группу работ, посвященных отдельным средствам народной педагогики. Так, например, ученые исследуют с позиции социализации личности народную игру (Н.А. Тимошина, 2002; Ю.П. Брюхова, 2010) и игрушку (Н.Д. Шоломицкая, 2002), народный этикет, народные праздники (А.Б. Аргуянова, 2004), народную музыкальную педагогику, народные музыкальные традиции, устное народное творчество (В.В. Васильева, 2000), фольклор (А.Х. Дзамыхов, 2004).

В диссертационных работах на материалах народной педагогики рассматривают различные виды воспитания в качестве средства и фактора социализации личности с учетом возрастных особенностей (см., напр., физическое воспитание детей в семье – М.Х. Боташева, 2004; М.Э. Карамурзина, 2004; физическое воспитание старшеклассников – Б.П. Динаев, 2005). Ставится и решается вопрос реализации народной педагогики в социализации личности ребенка на основе взаимодействия семьи и детского сада (В.И. Сметанина, 2002); рассматривается формирование образа семьи у младших школьников в условиях школы-интерната средствами народной педагогики (Р.А. Яббарова, 2011), исследуется проблема социальной адаптации детей старшего дошкольного возраста (Е.А. Слушкина, 2007) и возможности воспитания учащихся классов коррекционно-развивающего обучения (Р.М. Магомедова, 2007) средствами народной педагогики; определяются пути формирования готовности будущих дефектологов к использованию потенциала народной педагогики в логопедической работе с дошкольниками (Т.Н. Семенова, 2010).

Особое внимание уделяется нравственному воспитанию средствами народной педагогики. В частности, ученые-философы, вычленив социально-философский аспект, обращают внимание на роль народных традиций в нравственном формировании личности (Ф.В. Даминдарова, 2000). Педагоги-исследователи также рассматривают нравственное воспитание школьников на народных традициях с учетом национальных, возрастных и гендерных особенностей (Р.И. Омарова, 1998; З.А. Булатова, 2010). Однако во главу угла в социализации личности ставится проблема трудового воспитания в народной педагогике. По мнению ученых-исследователей, конечной целью трудового воспитания является не только самовоспитание, но и самореализация и социализация (А.Х. Байрамкулова, 2004). Предметом исследования становятся идеи и опыт трудового воспитания в народной педагогике Северного Кавказа (В.В. Климатова, 2004); ценностные ориентации в процессе трудового воспитания и социализации в русской народной педагогике с акцентом на важнейшие средства и способы социализации подрастающего поколения в процессе трудовой деятельности (Л.Г. Андреева, 2001); трудовое воспитание в таджикской народной педагогике и современные проблемы детского труда в Таджикистане (Г.Г. Мухтарова, 2006); трудовое воспитание детей группы риска средствами народной педагогики в социально-педагогической деятельности (М.А. Шошин, 2010).

Особое место в ряде исследований, посвященных проблеме толерантности, занимают работы, акцентирующие внимание на формировании этнической толерантности (см., например: «Этническая толерантность в поликультурных регионах России» (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко, 2002), «Толерантность как феномен индивидуальный и социальный» (М.С. Мириманова, 2004), «Культура. Идентичность. Толерантность» (Е.И. Дворникова, 2007)). Этническая толерантность, которую в широком смысле слова следует понимать как наличие позитивного отношения к собственной и иной культуре, является одной из важнейших характеристик межэтнических отношений. Проблема формирования этнической толерантности находится в сфере интересов представителей разных областей знаний. Значимый вклад в исследование проблемы этнической толерантности и идентичности внесли работы современных ученых разных отраслей знаний (А.Г. Асмолов, В.В. Гриценко, Н.М. Лебедева, А.А. Мирзаянов, Г.У. Солдатова, Е.Г. Стефаненко, Л.А. Шайгерова, Е.Н. Третьякова, Т.А. Губарева, Л.А. Лукаш, М.А. Викулина).

В начале XXI века стали появляться специальные исследования, касающиеся отдельных вопросов воспитания этнической толерантности подрастающего поколения на основе народной педагогики (Г.Н. Волков, З.Г. Нигматов, Р.А. Низамов, Р.Г. Сибгатуллин, Я.И. Ханбиков, Р.Х. Шаймарданов). Среди фундаментальных исследований, затрагивающих эту проблему, следует назвать диссертации С.А. Герасимова (2004), останавливающего внимание на педагогических средствах воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста (акцентируя внимание на устном народном творчестве, ученый включает данное средство народной педагогики в классификацию системы педагогических средств воспитания толерантности младших школьников), и А.А. Мирзаянова (2006), рассматривающего воспитание этнической толерантности учащихся средствами народной педагогики. Проблема воспитания этнической толерантности средствами народной педагогики опосредованно рассматривается также в рамках выполнения диссертационных исследований, посвященных нравственному воспитанию школьников на традициях народной педагогики, где акцентируется внимание на взаимовлиянии и взаимодействии прогрессивных нравственных идей в этнопедагогике разных народов (З.А.Булатова, 2010), идет речь о формировании на основе народной педагогики поликультурной компетентности будущих учителей (Ю.В. Ломакина, 2012).

Народная педагогика имеет ярко выраженную направленность на социализацию личности и формирование культурно-толерантной личности. Это связано прежде всего с тем, что само существование человека на Земле, выделение его в разряд «homo sapiens» предполагает жизнь в коллективе на основе толерантности по отношению к самому себе и себе подобным, социализацию и формирование морали, что в целом обеспечивает подготовку к трудовой жизни, преемственность поколений.

Известные просветители (философы, педагоги, этнографы, фольклористы, культурологи, психологи) подчеркивают, что традиционно процесс социализации пронизывает жизнь каждого ребенка, тесно связан с условиями жизни и трудовой деятельности семьи, места проживания и имеет целью формирование полного набора положительных качеств и навыков, соответствующих идеалу народа в воспитании определенного типа личности. Традиционные ценности народа, способствующие социализации личности в обществе, нашли свое наивысшее воплощение в народной педагогике, главной целью которой и является социализация и воспитание личности. В широком смысле слова можно говорить о том, что социализация реализуется посредством всей системы средств и методов воспитания и обучения народной педагогики. В целях формирования личности, обладающей высоконравственными качествами, необходима целенаправленная интеграция сил общества. Социальная среда способствует формированию, развитию личности, проявлению ее деятельной сущности, отражению личности в мире и мира в себе. Народ отмечает важность воспитания, рассматривая его как важнейший фактор развития личности: «Умеў дзіця радзіць, умей і вывучыць», «Хто дзяцей мае, няхай навучае». С точки зрения народа социальные качества, так же, как и социальный опыт, не наследуются, а приобретаются в процессе жизнедеятельности: «Што ў маленстве выхаваш, на тое ў старасці абапрэшся», «Да пяці год пястуў як яечка, з сямі – пасі, як авечку – тады выйдзе на чалавечка». Социальная среда оказывает значимое влияние на формирование личности: «Нягодняк не родзіцца, а робіцца», «У лесе людзі дзічэюць, а ў людзях люднеюць», «Якое дрэва, такі клін, які бацька, такі сын», «Дзе ў сям’і лад, там і дзеці добра гадуюцца», «Па роду і куры чубатыя».

Воспитание в целом рассматривается в народной педагогике как подготовка к жизни в обществе. А в более широком смысле – как процесс передачи подрастающему поколению того, что накоплено обществом, т.е. знаний, трудовых умений, норм и правил поведения в обществе, определенной системы мировоззрения. При помощи воспитания происходит постоянное приобретение и обогащение личного опыта в разных сферах познания, труда, общения, игры.

Поскольку традиционно воспитание органически включалось во все сферы человеческих отношений и деятельности, в народной педагогике цель воспитания ориентирована на принцип преемственности (взаимосвязи и взаимодействия) между социализацией и воспитанием: «У лесе людзі дзічэюць, а ў людзях люднеюць», «На добрай зямлі дзіця пасадзі, і тое вырасце».

Содержательная сторона процесса социализации представлена в устном народном творчестве, в народных традициях, в семейном образе жизни, в отношении детей к взрослым и ровесникам, в их совместной деятельности. При помощи устного народного творчества народ старался не только познавательное усовершенствовать подрастающее поколение, но и хотел обеспечить личностное самоопределение в ряде духовных проблем:

- что есть жизнь, в чем ее смысл: «Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш», «Праца ўсяму галава»;

- что есть другой человек, люди по отношению к тебе: «Не цані чалавека па твары, а цані па душы», «Не той харош, хто прыгож, а той харош, хто для дзела гош», «Не той чалавек, што грошы мае, а той чалавек, што няпраўды не мае»,

«А людям трэба людзьмі жыць», «Пажыві для людзей, і людзі пажывуць для цябе», «Як ты к людям, так і людзі да цябе»;

– что есть народ, семья, Родина: «Чалавек без радзімы, што салавей без песні», «Радзіма – матка, чужыня – мачыха», «Бацькоў не цурайся, ад Радзімы не адракайся», «Без маткі і сонца не грэе»;

– что есть труд: «Праца не паганіць чалавека, а корміць, поіць і вучыць», «Праца робіць чалавека разумным», «Добра працуеш – павагу маеш»;

– что есть счастье: «Без працы не будзе шчасця», «Хочаш быць шчаслівы, не будзь лянiвы».

В процессе жизнедеятельности народа происходит овладение духовными ценностями в плане социализации. В народной педагогике сформировалось четкое понимание того, как следует и не следует поступать с точки зрения народной морали. Созданная народом система контроля за поведением базируется на понятиях совестливости и правдивости: «Ад людзей схаваешся, ад совесці – не», «У люстэрку бачыш свой твар, а ў сумленні – учынкi», «Праўда грубая, ды людям любая», «Гаварылі за вочы, гаварыце і ў вочы».

В традиции народной педагогики заложена идея социализации и формирования культурно-толерантной личности. Это четко просматривается путем анализа устного народного творчества.

В фольклоре зафиксировано основное правило жизненной мудрости, иначе – требование житейской нравственности, в науке получившее название «золотого правила» нравственности (принцип естественной нравственности, которому следует следовать в практическом поведении). «Золотое правило» является определенной народной заповедью, предписанием, требованием поступать в соответствии с теми образцами, которые индивид предписывает другим. Цель этого требования – направить поведение каждого в обществе, чтобы учитывались интересы всех, что фактически и определяет ядро формирования культурно-толерантной личности в социуме:

«Чего в другом не любишь, того и сам не делай», «Как аукнется – так и откликнется» (рус.);

«Як ти до людей, так люди до тебе», «Що собі не мило, і людям не зич», «Хочеш собі добра, не роби нікому зла» (укр.).

Идеи гуманизма, уважения и любви к человеку, направленные на формирование культурно-толерантной личности, нашли свое отражение в «золотом правиле» нравственности. Народная педагогика уделяет большое внимание воспитанию такого важного нравственного качества, как уважение. Для этого, например, в народных сказках приводится целый ряд ситуаций, когда ее персонажи встают перед дилеммой – оказать или не оказать уважение старшим. Причем прямо эта задача не ставится. Только по конечному результату мы узнаем, какую же проблему должен был решить герой сказки. Так, в ряде народных сказок приводится аналогичная ситуация: братья, отправляющиеся в путешествие по свету для совершения подвига, в самом начале странствия встречают переодетого в старца Бога, нищего, бабу-ягу. Те, кто неуважительно относится к старости и несчастью слабого, терпят крах в предпринимаемом деле. Герой сказки, выразитель нравственных идеалов народа, уважителен, сострадателен, гуманно относится к встречному старцу (здоровается с ним, делится съестными припасами, расспрашивает о здоровье, просит совета и благославения – различные варианты) и своим добронравием добивается успеха в достижении поставленной цели. Таким образом, педагогический гений народа в ненавязчивой форме прививает подрастающему поколению уважение к людям.

В фольклоре ярко раскрыты нравственные заповеди взаимоотношений детей и отцов, основанные прежде всего на требовании уважения к старшим. Народная

мудрость учит быть уважительными к родителям, любить их, прислушиваться к их совету:

«Шануй бацьку з маткай, другіх не знойдзеш», «Бацькоу любі, старых паважай», «Бацькоу слухаць – гора не знаць» (бел.);

«Шануй батька й неньку, то буде тобі скрізь гладенько», «Хто бацька-матір зневажає, той добра не знає» (укр.);

«Кто родителей почитает, тот вовеки не погибает», «Живы родители – почитай, померли – поминай» (рус.).

По тому, прислушивается ли молодое поколение к мнению родителей, т.е. уважительно ли оно относится к родителям, судят об его воспитанности (нравственности). Народ говорит:

«Добрае дзіця бацькоў мыслі адгадвае» (бел.);

«Діти бацька не учать» (укр.);

«Яйца курицу не учат» (рус.).

Сказки дают образцы нравственного отношения к старикам. Поучительна в этом отношении белорусская сказка «Старый отец», где раскрыты правила и нормы поведения в семье, состоящей из трех поколений: «А сыны, ужо барадатыя, часта прыходзяць к старэнькаму бацьку пажупіць пра хаджайства ды папытаць старога: калі і дзе што сеяць, як лепш абрабляць поле, як даглядаць цялятак ды ягнят. Старэнькі ўсё ім скажа, усяму навучыць».

Основа нравственного благополучия семьи зиждется на взаимной любви и уважении между младшим и старшим поколениями, примере и авторитете отца и деда (более опытного в житейском плане человека). Подтверждение этому мы находим у белорусского, украинского и русского народов. Например, в украинских думах «Бедная вдова и три сына», «Алексий Попович» народ осуждает неуважение и безразличие детей по отношению к своим родителям и признает важнейшим нравственным долгом – уважать старость, родителей, своих близких.

Уважение к родителям, любовь к ним предписывает моральный кодекс народа, они должны носить деятельный характер. Об этом говорит, например, белорусская сказка «Царь-Василь». Любя отца, уважительно к нему относясь, царевич перед дальней дорогой просит у него благословения и обещает прийти на помощь, если кто-нибудь надумает его обидеть.

Хорошее отношение народного героя к родителям, уважение их старости нередко сочетается в народных сказках с уважением к другим людям, со стремлением служить им, с высокой человечностью, выраженной в добрых нравственных поступках на благо людей. В сказках герой становится защитником родителей и добрых людей. Таким образом в моральное сознание народа входит одно из правил житейской мудрости: нравственный, добродетельный человек должен сочетать добрые поступки в отношении к своим близким с добрыми делами, направленными на благополучие других людей. Все это напрямую выводит на формирование толерантной личности.

Для более прочного закрепления в моральном сознании молодого поколения нравственной нормы – уважения к старшим, родителям – народ прибегает к такому важному регулятору нравственности, как общественное мнение в виде осуждения. Народ внушает:

«Хто бацьку і маці зневажае, той дабра не знае», «Сохні тая рука, што на бацьку падымаецца», «Хай таму дзіцятку язык адваліцца, калі на людзях няславіць» (бел.);

«Хто бацька-матір зневажае, той дабра не знае», «Не слухав бацька-матери, нехай люди учать» (укр.);

«Кто родителей не почитает, тот добра не знает», «Мать кормит детей – сохнет, а они по ней – и не охнут» (рус.);

«Золотое правило» нравственности народа об уважении:

«Хто шанується, того й люди шанувати будуть», «Шануй людзей, той й тебе пошанують» (укр.);

«Як ты к людзям, так і людзі к табе», «Шануй людзей, то і цябе пашануюць», «Пажыві для людзей, пажывуць і для цябе» (бел.);

«Почитай старших – сам будешь стар», «Кто родителей почитает, тот вовек не погибает» (рус.).

С точки зрения формирования толерантности важна точка зрения народа по отношению к трудовой деятельности и к самому человеку труда. Недаром главным мерилom нравственности в народной педагогике является отношение личности к труду, трудолюбие, умельство:

«Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш», «Не той харош, хто прыгож, а той харош, хто для дзела гожа» (бел.);

«Не тот хорош, кто лицом пригожа, а кто на дело гожа», «Труд человека кормит, а лень портит» (рус.);

«А эрсить тевть а теевицят, эрсить стака тевде пелицят» («Нет невыполнимых дел, есть люди, боящиеся трудностей») (морд.);

«Дерево шануюць, як добре родить, а чоловіка, як добре робить», «Без праці жити – тільки небо коптити» (укр.).

И в народной песне достоинство человека оценивается прежде всего по труду:

« – Не бяры, сынка, ды што у золаце!

– Не бяры, сынка, ды што у серабры!

– А бяры, сынку, што у беленькім!

– А што у золаце, то не паненачка, то гультаечка,

– А што у серабры, то цыганачка, то абманачка,

– А што у беленькім, то работніца!» (бел.).

Об этом же говорят многочисленные народные песни.

Нравственная красота героя сказки определяется прежде всего его трудолюбием (см. белорусские сказки «Кузнец-богатырь», «Сказка о Сиротке Доротке»; русские сказки «Крошечка-Хаврошечка», «Покатигорошек»; украинские сказки «О дедовой и бабиной дочках», «Названный отец»).

Нравственно воспитанному человеку, как свидетельствуют материалы народной педагогики, присущ гуманизм. В народной педагогике гуманизм стал всеобъемлющим принципом. В повседневных взаимоотношениях людей гуманизм нашел свое выражение в человечности. Народная мудрость учит:

«Не цані чалавека па твары, а цані па душы», «На свет лепш не радзіцца, ніж ліхім чалавекам быць», «А людзям трэба людзьмі жыць» (бел.);

«Гляди, не забудь: людиною будь», «На дерево дивись, як родить, а на чоловіка, як робиць», «Знання без людяности – що меч у руках безумця» (укр.);

«Смотри дерево по плодам, а человека по делам», «Не гляди на лицо, а гляди на обычай», «Не телен, да делен; не рожен, да пирожен» (рус.).

Об уважительности к людям:

«Хто бацьку шануе, той сабе неба гатуе», «Бацькоў любі, старых паважай, «Старых і ў пекле шануюць» (бел.);

«Шануй батька і няньку, то буде тобі скрізь гладенько», «Хто бацька-матір зневажае, той добра не знае» (укр.);

«Почет дороже денег», «Почитай старших – сам будешь стар» (рус.);

О доброте:

«Доброе век не забудется», «Добрые умирают, да дела их живут», «Добрым добрая и слава» (рус.);

«Хто добрага чалавека мінае, той шчасця не мае», «У добрага чалавека

заўсёды многа добрых сяброў», «Хто людзям жадае дабра, тэй палучыць сам заўсягда» (бел.);

«Хочеш собі добра, не роби нікому зла», «Хто не робіць добре людям, той і сам себе не любить» (укр.).

Совість и общественное мнение помогают разрешить этические проблемы с позиции народного понимания «добра» и «зла». О стремлении народа корректировать свое поведение, свои поступки с позиции «добра» и «зла», о вере в торжество «добра» над «злом», т.е. нравственного над безнравственным, говорят многочисленные пословицы и поговорки, в которых дана оценка «добра» и «зла»:

«Добро худо переможет», «Во зле жить – по миру ходить», «Твори добро, и тебе будет добро» (рус.);

«Доброго тримайся, поганого цурайся», «Хто не робить добре людям, той і сам себе не любить», «Злий зле і гибне» (укр.);

«Зробіш людзям дабро – і табе адгодзяць», «Добрыя людзі на камяні і пад каменем, а ліхія каб і на добрай раллі не раслі» (бел.).

В понятие нравственной добродетели народ включает целый ряд качеств, прежде всего трудолюбие:

«Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш», «Праца і рукі – моцныя зрукі», «Дрэва славіцца пладамі, а чалавек рукамі» (бел.);

«Без праці жити – тільки небо каптити», «Дерево шанують, як добре родить, а чоловіка, яе добре робить» (укр.);

«Терпенье и труд все перетрут», «Без дела жить, только небо коптит», «Труд человека кормит, а лень портит» (рус.).

Народная педагогика учит уважительно относиться к людям труда и к самому труду, работе:

«Не той харош, хто прыгож, а той харош, хто для дзела гож», «Птушку пазнаюць у палёце, а чалавека – па рабоце» (бел.);

«Маленька праця краща за велике безділля», «Праця ніколі не ганьбить людину» (укр.);

«Работа да руки – надежные в людях поруки», «Кто любит труд, того люди чтут» (рус.).

В моральном кодексе народа содержится утверждение, что воспитание трудолюбивого, работающего человека неразрывно связано с воспитанием коллективизма, товарищества. Народная мудрость учит, что одному непосильно сделать то, что могут сделать два, три человека, целый коллектив:

«Адна пчала многа мёду не наносіць», «Адна галавешка ў пячы не гарыць, а дзве і ў полі не гаснуць» (бел.);

«Две головешки и в поле горят, а одна и в печи погибает», «Одна пчела немного меду натаскает», «Один в поле не воин» (рус.);

«Громада – велика людина», «Один у полі не воїн», «Дерево міцне коріннем, людина – друзями» (укр.).

В народной педагогике четко выкристаллизовался нравственный принцип – принцип коллективизма:

«Адзін за ўсіх і ўсе за аднаго» (бел.);

«Один за всех и все за одного» (рус.);

«Всі за одного, один за всіх» (укр.).

Воспитание коллективизма в народной педагогике имеет прочную связь с воспитанием дружбы. Народ учит:

«Чалавек без друга, што яда, без солі», «Птушка моцная крыламі, а чалавек дружбаі», «Не май сто рублёў, а май сто сяброў» (бел.);

«Не держи сто рублей, а держи сто друзей», «Беда не так страшна, если есть друзья», «Нет друга, так ищи, а нашел, так береги» (рус.);

«Друга шукай, а найдеш – тримай», «Людина без друзів, што дерево без коріння», «Не май сто рублів, а одного друга» (укр.).

Педагогические взгляды народа на дружбу и товарищество находят свое отражение в различных видах устного народного творчества. В народных сказках, песнях, былинах, думах прославляется дружба и товарищество. Симпатии народа всегда на стороне тех, кто не предаёт общих интересов, доброжелательно, уважительно и доверчиво относится к товарищам, оказывая им всяческую поддержку. Истинная дружба проверяется испытаниями и вознаграждается. Те, кто не выдерживает испытаний, предаёт дружбу и товарищество, несет наказание. Их ждет презрение народа, моральная смерть, которая в устном народном творчестве нередко отождествляется с уничтожением и физическим уничтожением.

Одним из регуляторов нравственности в народной педагогике является также вера в Бога как высшего судью человеческих поступков: карающего за неблагоприятные поступки и всячески оберегающего праведников.

Утрата нравственных добродетелей расценивается народом как величайшее несчастье:

«Рукі пабрудзіш – і вадою памыеш, а душу забрудзіш – і мылам не адмыеш», «Руку, нагу пераломіш – зжывецца, а душу пераломіш – не зжывецца» (бел.);

«Нічого, що руки чорні, аби душа була чиста», «Гляди, не забудь: людиною будь» (укр.);

«Как душа черна, то и мылом не смоешь», «Кто злым попускает, сам зло творит» (рус.).

В народной педагогике сложилось определенное общественное мнение, выраженное в виде пословиц и поговорок, научающее, что входит в понятие «зла», как не должно поступать с точки зрения народной морали.

К нравственным порокам народ относит прежде всего праздность, тунеядство, неумельство:

«Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш», «Лень жуе чалавека, як іржа жалеза», «Гультай горш калекі» (бел.);

«Праздность – мать пороков», «Лень к добру не приставит», «Труд человека кормит, а лень портит» (рус.);

«Праця чоловіка годує, а лінь марнує», «Праця годує, а лінь марнує», «Від безділля до проступка один крок» (укр.).

Отрицательно относится народ к таким нравственным порокам, как лживость, хитрость, мошенничество, злодейство, воровство:

«Лгарства (хлусня) як аліва – выйдзе наверх», «Хоча чалавек прапасці – пачынае красці», «Колькі, злодзей, не круці – ад суда не ўйсці» (бел.);

«Краденим добром не збагатіеш», «Зароблена копійка краща краденого карбованця», «Лихий лихом погибает» (укр.);

«Тому худа не отбыть, кто привык неправдой жить», «Украсть – в беду попасть», «Заработанный ломоть лучше краденого каравая», «Кто неправдой живет, того Бог убьет» (рус.).

Аморальным народ считает болтливость, сплетни:

«Не судзі нікога – не будзеш сам суджаны», «Плётку ў адно вуха ўпусці, а ў другое выпусці», «Слова серабро, а маўчанне – золата», «Болей слухай, меней гавары», «Хто язык доўгі маець, таму дрэнна бываець» (бел.);

«Хто раз збреше, другий раз не повіраць», «Інших не суди, на себе погляди», «Брехне увесь світ перейдеш, але назад не вернешся», «Брехун – гірше злодія» (укр.);

«Не осуждай, да не осужден будешь», «Его слово недорогое», «Не из чести переносят вести», «Людей не осуждай, а за собой примечай» (рус.).

Народ осуждает самохвальство, фанаберистость, зазнайство:

«Чужа пахвала як гром грыміць, а самахвальства смярдзіць», «Не хваліся тым, што ведаеш, хай людзі пахваляць», «Жаба дулася, дулася – ды лопнула», «Пусты колас заўсёды нос кверху дзярэць» (бел.);

«Чужога не гудь, а сваго не хвали», «Хто чим несеться, на тім і посковзнетъся», «Задер носа – й кочергою не дістанеш» (укр.).

«Я – последнее слово в азбуке», «Самолуб всякому не люб», «Не подымай носу: спотыкнешься», «Спесивый высоко мостится, да низко ложится» (рус.).

В народной педагогике русских, белорусов и украинцев имеется готовое общественное мнение и по поводу таких нравственных пороков, как лицемерие, подхалимство, скупость, жадность, мотовство, расточительность, нахальство, упрямство, драчливость, трусость, неопрятность, неблагодарность, завистливость и т.п.

Таким образом, в народной педагогике сформировалось достаточно четкое понятие о том, какими нравственными качествами должен обладать человек и как он должен и не должен поступать с точки зрения народной морали, что способствует социализации и формированию культурно-толерантной личности.

2.2.2. Факторы, способствовавшие реализации народной педагогики в процессе социализации и формирования толерантности школьников в период с 1917 года по середину 30-х годов XX века

После Октябрьской революции остро встала задача включения в школьную жизнь огромного числа детей, которые ранее были лишены школьного воспитания и обучения. В дореволюционной Беларуси, например, около 80 процентов населения было неграмотно. Тем не менее в условиях воспитания вне школы и без школы, как отмечают историки и этнографы, белорусы были высоконравственными, толерантными людьми, успешно социализировавшимися в обществе. Народная педагогика явилась основным средством, которое на протяжении веков способствовало социализации и формированию толерантности многих поколений белорусов. Неслучайно поэтому становление советской школы происходит с опорой на апробированные веками народной педагогической практикой средства и методы. В истории развития школы и образования на территории России, Беларуси и Украины период с 1917 года по середину 30-х годов XX века стал «золотым веком», когда прогрессивные идеи и опыт народной педагогики широко реализовывались в работе школы и проблема социализации и формирования этнической толерантности учащихся школ эффективно решалась при помощи ее традиционных средств и методов.

Согласно педагогическим воззрениям белорусов, русских и украинцев в моральном кодексе народа, сформированном на протяжении столетий, нашли свое отражение взгляды на то, какими качествами должен обладать человек-труженик и как он должен поступать по отношению к самому себе и другим людям с точки зрения «добра» и «зла», чтобы успешно социализироваться в обществе. Патриархальная семья как главная хранительница традиций народной педагогики обеспечивала качественную подготовку к семейной и трудовой жизни в обществе на основе народной морали. Это четко вошло в сознание как простого народа, так и элитарного класса. Недаром еще в конце XIX – начале XX века на территории Беларуси существовал обычай «дзядзькавання», согласно которому представители шляхты отдавали своих детей на воспитание в простые крестьянские семьи с целью формирования высокозначимых для жизни в обществе личностных качеств подрастающего поколения. Эта аксиома в связи со своей очевидностью позволила сформировать в общественной и педагогической среде соответствующую точку зрения по отношению к народной педагогике, а, следовательно, определить ее место и роль в создании новой школы. Как это происходило на практике? Решить задачу

включения в школьную жизнь большого количества детей из сельской местности было возможным только путем заинтересованности населения в обучении детей в школе. Поскольку одной из главных задач, которые ставил народ и испокон веков решала народная педагогика, была социализация детей путем их непосредственного участия в трудовой деятельности взрослых, что служило цели подготовки к трудовой жизни, то, соответственно, вновь создаваемая школа стала «трудовой». В основу школьного обучения и воспитания закладывались прогрессивные идеи и опыт народной педагогики как наиболее доступного, понятного, апробированного и действенного средства воспитания и обучения подрастающего поколения.

Многочисленные материалы и документы по вопросам школьного строительства дают основание утверждать, что послеоктябрьский период характеризуется интенсивным поиском путей перевода работы школы на новый демократический лад, соответственно потребностям широких масс трудящихся. Закладывается фундамент советской педагогики, в построении которого немаловажную роль играют взаимосвязь и взаимодействие народной и научной педагогики, обеспечивающее успех социализации и формирования культурно-толерантной личности, как цементирующие начало построения новой школы.

Государственно-политический фактор в образовании стал решающим в определении ведущего места народной педагогики в учебно-воспитательной работе формируемой школы. Об этом свидетельствуют, в частности, установки, заложенные в первых декретах Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета «Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» (1918). Это были документы, идеологическая направленность которых определила стратегические направления деятельности советской школы с акцентом на приоритет народного начала. Основы демократизации школы, построения ее в духе подлинно народной, заложенные в «Декларации о единой трудовой школе» (так трактуются данные документы в педагогической среде) более детально раскрываются в локальных документах и материалах, касающихся строительства новой школы. Конкретным подтверждением вышесказанному служат, например, «Действия и распоряжения Социалистической Республики Литвы и Белоруссии» (1919), где ставилась задача создания «единой для всех открытой школы творческого труда, приспособленной к местным условиям и народной жизни» [30, с. 16].

С первых дней Советской власти изменилась идеологическая направленность школы и педагогики. Речь шла о коренной перестройке школы в духе подлинно народной, т.е. строительство новой школы должно было проходить на демократических основах. Главным идеологическим направлением, которому в новых условиях должны были следовать теоретики и практики педагогики, стал марксизм-ленинизм. С новых позиций пытались подойти к оценке истории школы и педагогики и наметить перспективы дальнейшего развития педагогической мысли и школы теоретики нарождающейся советской педагогики. Направляющим началом в поиске путей соприкосновения с новой идеологией стали работы В.И. Ленина, которые давали методологическую основу для рассмотрения народной педагогики как одного из источников формирования теоретических основ воспитания, диалектический метод изучения преемственности народной и научной педагогики.

В 1920 году в заметках «Набросок резолюции о пролетарской культуре» он писал: «Не выдумка новой пролеткультуры, а развитие лучших образцов, традиций, результатов существующей культуры с точки зрения миросозерцания марксизма и условий жизни и борьбы пролетариата в эпоху его диктатуры» [54, т. 41, с. 462]. В речи на III Всероссийском съезде РКСМ В.И. Ленин говорил: «Без ясного понимания того, что только точным знанием культуры, созданной всем развитием человечества, только переработкой ее можно строить

пролетарскую культуру – без такого понимания нам этой задачи не разрешить» [54, т. 41, с. 304]. Таким образом, В.И. Ленин, с одной стороны, предлагал сохранять наследие прошлого, а, с другой стороны, творчески развивать его, т.е. он видит преемственность в развитии культуры в единстве традиций и новаторства, в творческой реализации наследия прошлого. Ленинское наследие позволило увидеть основы, на которые должна опираться педагогическая культура: «Мы из каждой национальной культуры берем только ее демократические и социалистические элементы» [54, т. 24, с. 121].

В.И. Ленин сознательно использовал колоссальные потенциальные воспитательные возможности народного творчества в идейно-политических целях, считал, что «ум десятков миллионов творцов создает неизмеримо более высокое, чем самое великое и гениальное предвидение» [54, т. 35, с. 281. Устное народное творчество было для Ленина одним из источников познания народа и эффективным средством воспитания и просвещения народных масс.

Отношение В.И. Ленина к народной мудрости, а также его идея о возрастании роли народных масс в истории, о двух культурах в каждой национальной культуре, о необходимости классового и исторического подхода к явлениям общественной жизни, о роли традиций в воспитании стали стратегической линией осуществления преемственности народной и научной педагогики в процессе развития советской школы, что обусловило широкое использование народной педагогики в работе школы, а, следовательно, явилось благодатной почвой для реализации ее средств и методов в социализации и формировании этнической толерантности школьников.

Такая идеологическая установка стимулировала работу общественности и педагогов, направленную на изучение бытующих на местах традиций, обычаев, обрядов, праздников, местного фольклора, разнообразных видов трудовой деятельности, ремесел с учетом региональных особенностей. Как показывает историко-педагогический анализ педагогической печати рассматриваемого периода, детальное исследование культуры народа раскрывало перед педагогами-исследователями необычайно привлекательные и оригинальные в педагогическом отношении грани традиционно используемых в народной практике средств и методов воспитания, показывало неисчерпаемость педагогических идей народа. Актуальной становилась необходимость объединения усилий семьи и школы в решении задач воспитания нового человека, социализации детей и формировании толерантности с учетом реальной жизни. Однако к такой точке зрения педагоги приходят не сразу, а путем глубоких размышлений над имеющими место педагогическими явлениями и процессами народной жизни.

Попытка перевода широчайших масс крестьянства на новый урбанистический тип культуры, повсеместно развернувшаяся борьба за новый быт приводили к разрушению патриархальных устоев жизни, веками складывающейся культуры народных масс, к разладу между «отцами и детьми», старым и новым поколениями. В этих условиях старшее поколение для того, чтобы предохранить своих детей от «порчи», от «окончательной гибели», от нравственного и духовного разложения, по-прежнему руководствовалось народной педагогикой. Однако в условиях всеобщего хаоса и разлада родители нередко пользовались нетипичными в обычных условиях, а используемыми народом в исключительных случаях средствами и методами воспитания: физическими наказаниями, запугиванием. Поэтому неслучайно в педагогической прессе в этот период народную педагогику часто отождествляли с «педагогикой палки»: «Вот тут-то и приходит на помощь старая «народная мудрость», взлелеянная на поучениях «святой церкви», пропитанная «древним благочестием» изуверства и дикости. Напуганный и ослепленный отец хватается за «старинное», «испытанное» средство – за педагогический рецепт Домостроя: «Любящий сына, да сокрушит ему ребра». Под

гипнозом вековых предрассудков, освящаемых обычно именем Божиим, встревоженная мысль крестьянина-отца не знает других средств воздействия: «Кому Бог дает сыновей, – не ленись, учи и бей», «Наказуй детей в юности – успокоят тя в старости» [103, с. 21]. Говоря о негативных явлениях в традиционной педагогике народа, всячески их осуждая, те же самые педагоги не могли обойти молчанием и положительные стороны народной мудрости: «Конечно, среди крестьян существуют и другие взгляды на воспитание, как, например: «Детей наказывай стыдом, а не грози бичом»... И пока в семье не было диссонанса в настроениях и идеалах, когда – как говорится – «все молились одному Богу», то семья давала много здоровых общественных чувств и навыков. Жизнь в больших трудовых артелях, – каковыми, в сущности, были многочисленные крестьянские семьи – могла служить даже благоприятной атмосферой для воспитания ...идейная рознь между «отцами и детьми» в корне разъединяет деревенскую семью» [103, с. 22].

Такой противоречивый взгляд порождал в научной педагогической среде желание проверить, оценить педагогическую значимость традиционных народных средств и методов воспитания с точки зрения решения задач воспитания, поставленных жизнью перед советской школой и педагогикой и, прежде всего, с позиции социализации и формирования толерантности подрастающего поколения.

Педагогические журналы публиковали на своих страницах размышления педагогов, в основном практиков, о поиске путей взаимодействия семейного и школьного воспитания, т.е., иными словами, о регулировании механизма преемственности народной и научной педагогики в решении учебно-воспитательных задач, где немаловажное место отводилось проблемам социализации и формирования толерантности учащихся новой школы [6; 37; 99]. Характерны в этом отношении статьи, показывающие влияние на молодежь отдельных традиционных форм, методов, средств народной педагогики, в частности, посиделок [76; 48]. От внимания педагогов-исследователей не могло укрыться огромное воспитательное и социализирующее значение этого традиционного способа воспитания молодежи, где широко использовались различные средства и методы народной педагогики. Напомним, «посиделки» – древний метод воспитания русского, белорусского и украинского народа. По традиции на посиделках присутствовали старшие, которые в ненавязчивой форме руководили молодежью. На посиделках молодежь постигала житейскую мудрость, нравственно-практическую философию народа, обучалась различным видам труда. Песни, сказки, загадки, пословицы, поговорки, игры, поверья, приметы – далеко не полный перечень средств народной педагогики, имеющих хождение на посиделках. Данные средства народной педагогики имели широкое распространение в народе (были в ходу среди детей и взрослых) вплоть до начала XX века. Отсюда стремление педагогов рассматриваемого периода использовать хорошо зарекомендовавший себя в прошлом метод воспитания, несколько трансформировав его в соответствии с новыми условиями жизни, в социализации и формировании культурно-толерантной личности школьников. Появляется термин «красные посиделки» [76, с. 122].

Архивные документы, материалы учительских съездов, конференций, учебно-методическая литература для школы, периодическая печать свидетельствуют о том, что одним из действенных факторов осуществления преемственности народной и научной педагогики стало повсеместное введение обучения на родном языке. В фондах государственных архивов хранятся «Постановления комиссариата по просвещению о школах национальных меньшинств», где говорится о том, что все национальности «пользуются правом организации обучения на своем родном языке на обеих ступенях единой трудовой школы и в высшей школе» [А, 20, 4]¹.

¹ Примечание. Раздел «Архивные материалы» мы обозначили буквой А.

Новая школьная политика в области использования родного языка сыграла важную роль в активизации воспитательного потенциала национальной культуры. В школьную практику внедряются прогрессивные идеи и опыт народной педагогики, находящие свое воплощение в разных видах народного творчества: «По новым комплексным программам обратить надлежащее внимание на исследование местной бытовой культуры и в первую очередь – на живую речь и устное творчество... вдумчивое наблюдение за народной речью, сказкой и песней может дать много чего полезного» [106, с. 10]. Предлагался материал, на который мог опереться учитель при проведении записей фольклора [46; 96; 97]. В целом в стране наблюдается единая тенденция к усилению преемственности народной и научной педагогики. Это подтверждают материалы Всероссийских конференций обществ по изучению местного края, созданных Академическим центром Наркомпроса в Москве 10–20 декабря 1921 года. Исследователь фольклора Ю.М. Соколов, в частности, на конференции отмечал, что вместе с введением в школу материнского языка «широкое использование фольклора в педагогических целях постепенно входит в нашу школу всех ее ступеней. Педагоги, особенно провинциальной школы, начинают проникаться убеждением, что обучение родному языку и словесности должно строиться на наблюдениях над живым языком народным и над художественными произведениями этого языка. Прохождение... курса народной словесности постепенно начинает проводиться не с монополярной помощью книги, а путем ознакомления с крестьянской поэзией в ее естественной обстановке, непосредственно из уст самих народных мастеров художественного слова (певцов, сказателей, сказочников и т.д.)» [95, с. 56].

Особое развитие эта тенденция получила в отношении тех народов, которые ранее были лишены возможности обучения детей на родном языке. Возьмем, к примеру, белорусский народ. Труден был путь создания белорусской национальной школы. До революции за создание школы на белорусском языке боролись наиболее прогрессивные просветители своего времени, такие, как Тетка (А. Пашкевич), Я. Колас (К. Мицкевич). Однако государственной поддержки такая школа не получала. После Октября Советское правительство ориентирует школу на использование родного языка. Так, в резолюции III Всебелорусского съезда Советов по докладу о работе Наркомпроса БССР (15 дек. 1921 г.) подчеркивалось, что «признавая по-прежнему всю важность развития просвещения края на местных языках, съезд обращает внимание Наркомпроса на распространение просвещения и культуры на белорусском языке в деревне, которая предыдущими правительствами была лишена возможности получить просвещение на родном языке» [83]. Следуя указаниям съезда, белорусские учителя опирались на накопленную народом мудрость, запечатленную в устной фольклорной форме. Об этом, в частности, свидетельствуют основные положения из тезисов докладов на конференции учителей семилеток: «Белорусский язык в школах – кратчайший путь к всестороннему развитию интеллекта школьников. При преподавании белорусского языка в младших группах основываться на живой народной речи данной местности, где находится школа» [12, с. 90–91]. Следует отметить, что даже вдали от этнической родины родной язык становится одним из важнейших средств воспитания молодежи. Об этом свидетельствует следующий факт, помещенный в отделе хроники «Известий Народного Комиссариата Просвещения Белорусской Социалистической Советской Республики»: «Учащиеся белорусы Мизгинской школы (Уральский край, Тюменский округ) обратились с письмом к тов. Игнатовскому (Народному комиссару просвещения Белоруссии. – А.О.), чтобы прислать им белорусских книжек, так как они хотят учиться родному языку» [38, с. 15–16].

Вопрос целесообразности внедрения национальной культуры, родного языка в школьном обучении нацменьшинств рассматривался в педагогической печати. В учебных программах и в работе школ, где учились дети разных национальностей,

рекомендовалось отражать национальные особенности (бытовые, языковые, хозяйственные). В частности, в Московской губернии в местах компактного проживания белорусов с согласия населения вводилось обучение детей белорусскому языку, а некоторые школы белорусизировались полностью. В белорусские школы, а также и в русские, где имелись дети белорусов, подбирались преподаватели, знающие язык и быт белорусов [92]. Главное направление работы школы, обусловившее широкое использование прогрессивных идей и опыта народной педагогики в учебно-воспитательном процессе, было четко сформулировано на губернском съезде работников просвещения и социалистической культуры, проходившем в январе 1921 года в г. Минске: «Чтобы школьные работники шли вместе с народом и опирались на народ» [26, с. 97].

В русле проводимой на территории России, Беларуси и Украины государственной политики осуществлялся вектор развития социально-культурного фактора, существенно повлиявшего на активизацию реализации народной педагогики в социализации и формировании культурно-толерантной личности школьников. Особую роль в этом процессе сыграла украинизация и белорусизация, проводимые в 20–30-е годы XX века на территории Украины и Беларуси. Эта акция стимулировала воспитательный потенциал родного языка (белорусского и украинского), на использование которого была ориентирована советская школа с первых дней ее существования. Научно-методические комитеты и методические бюро при окроне занимались разработкой комплексных тем по предметам, входящим в школьную программу, строя работу учителя на конкретном материале, опыте народа, детально разрабатывая программы по белорусоведению и украиноведению. Такая же работа проводилась и районными методическими бюро, методическими кружками учителей, обсуждалась на конференциях, проводимых окружными обществами краеведения, на съездах заведующих районо, инспекторов и инструкторов по соцвоспитанию, заведующих школ, на курсах переподготовки учителей. Планы работы отделов народного образования и краеведческих бюро согласовывались, при школах создавались кружки по изучению белорусоведения и украиноведения. На страницах педагогической печати обсуждались содержание, программы и методика украиноведения и белорусоведения [16; 39; 77; 13]. Украинизация и белорусизация отражали особенности украинской и белорусской школ.

Проанализированные документы, публикации педагогической печати, архивные материалы позволяют сделать вывод, что общую тенденцию усиления влияния народной педагогики на учебно-воспитательный процесс школы 20–30-х годов на Украине, в России и Беларуси определяла повсеместно развернувшаяся в республиках краеведческая работа, в организации и проведении которой активное участие принимали учителя и учащиеся школ. Например, только в Беларуси в этот период в отдельные годы в краеведческой работе участвовало от 80 до 85–90% учителей и школьников.

Большое внимание уделялось краеведческой работе на страницах педагогических периодических изданий. Подчеркивалось, что основой школьных программ должно быть краеведение: «Новые программы ГУС'а с успехом могут быть проведены в жизнь только в том случае, если школьные работники имеют достаточно материала по краеведению» [73, с. 16]. Давались рекомендации по сбору «материала по местному быту, экономике, искусству» [35, с. 75–76].

В журналах «На путях к новой школе», «Вестник просвещения», «Асвета», «Шлях освіти», «Комуністична освіта», «Камуністычнае выхаванне» и других был опубликован ряд программно-методических статей, которые нацеливали на изучение народного творчества рабочих и крестьян, их домашнего и общественного быта, семейных отношений, воспитания детей, быта молодежи, т.е. на изучение так называемого в настоящее время «фона воспитания», среды, в которой происходит воспи-

тание и формирование подрастающего поколения, обычаев и традиций, оказывающих влияние на становление личности. При изучении быта рабочих рекомендовалось, например, «выявить все вкусы, потребности, представления и т.п., а также произведения искусства рабочих в области строительства, живописи, резьбы, музыки и пения, танцев и театра, и игр..., все песни рабочих, сказки, легенды, предания, анекдоты, присказки, загадки, заговоры, элементы драмы и т.п., особое внимание обратив на рассказы, легенды и т.п., связанные с революционными действиями и революционными деятелями» [43, с. 23]. В программе по изучению быта колхозников также большое место уделялось вопросам, включающим элементы народной педагогики. Предлагалось изучить состав типовой семьи в колхозе, семейные отношения, воспитание детей, быт молодежи, отношение к церкви и религиозным обрядам, празднование революционных праздников и праздников религиозных, важнейшие элементы семейной жизни и как отмечается в колхозах рождение ребенка, бракосочетание, похороны; отметить, что сохранилось от старых обрядов и что есть нового; записать новые произведения народного творчества, связанные с жизнью и бытом в колхозе [89, с. 49–50].

Всесторонне изучалось воспитание детей в семейно-бытовой обстановке. Поставив в центр угла зрения вопрос, издавна интересующий не только педагога-этнографа, но и самые широкие массы народа, ученые и педагоги исходили, главным образом, из того, что ответ на поставленный вопрос, «решение его могут более детально наладить школьное обучение и воспитание и через это сильнее воздействовать на быт семьи» [44, с. 15]. Подвергались изучению и описанию все стороны жизни ребенка: семейный микроклимат, обычаи, традиции, которые оказывают воздействие на поведение детей, детские игры, фольклор.

Организуется работа по сбору и изучению народного творчества. В периодической печати появляются примерные программы и методики сбора фольклорного материала [1; 78; 96; 97; 4]. При этом особое внимание обращается на народное творчество эпохи диктатуры пролетариата. В эту работу «втянуты широкие массы рабочих, колхозников, учителей, учеников» [25, с. 127]. Отмечалось, что «работа по изучению и освоению старого дореволюционного фольклора трудящихся и фольклора послереволюционного нашими школами должна быть использована для учебно-воспитательных целей школы» [41, с. 51].

Школьное воспитание и обучение строилось на основе увязки учебно-воспитательного процесса и материалов местной конкретной действительности, жизни и труда окружающего населения. Школа ориентировала свою деятельность на то, что местный, или, как его еще называли, краеведческий материал должен вводиться в программы не только для того, чтобы облегчить работу детей, но и для того, чтобы дать им реальные знания о крае, скоординировать полученные знания с общим образовательным материалом, подчинить их основным учебно-воспитательным задачам школы [104, с. 32]. О содержании и формах работы учителя на местном материале докладывалось на учительских съездах и студенческих конференциях [82, с. 29]. Все вышесказанное нашло свое отражение в программах Наркомпроса для школы [67]. В школах создавались краеведческие кружки, помогающие активному внедрению в учебно-воспитательную работу элементов народной педагогики [100, с. 129].

В ходе подготовки и переподготовки учительских кадров учителя убеждались, что «знакомство с местной жизнью, с местным хозяйством является необходимым для учителя в его ежедневной работе в школе и среди крестьянства. Новые программы могут быть осуществлены только при условии изучения и всестороннего знакомства с местностью, где работает школа», и, чтобы правильно велась работа в данном направлении, «массовое учительство требует знакомства с методами краеведческой работы, с обработкой и использованием найденного материала» [87, с. 152].

Педагогическая печать ориентировала на организацию краеведческих кружков, давала рекомендации о проведении таких видов работы, которые непосредственно знакомят учащихся с трудовой жизнью и многовековым опытом народа, народным творчеством [10], предлагала списки примерных тем для краеведческих кружков [326] и методику краеведческой работы в школе с подробным разработками некоторых практических заданий [42; 109; 21]. При окружных правлениях товарищества краеведения создавались школьные секции, целью которых являлось «концентрировать краеведческую работу школ округа, направлять и инструктировать школы в области работы, собирать, систематизировать и обрабатывать материалы, а собранные и отобранные в окружном масштабе направлять школам для использования в процессе учебной общественно полезной работы» [А, 12, 173]. Школу ориентировали на то, что вся работа «по познанию законов жизни и способов их использования должна проводиться на местном материале» [45, с. 7]. Секции призывали все школы создавать кружки по краеведению, намечали цели и задачи школьных кружков, определяли основные формы и методы их работы.

На изучение местного быта и жизни народа и включение полученных материалов в учебно-воспитательную работу школы ориентировали и районные краеведческие товарищества. Они предлагали специальные вопросы, на которые должны были ответить учителя с помощью учеников. Например, предлагалось изучить бытовой уклад, историю данной местности, общественный быт, религиозно-обрядовую жизнь, устное народное творчество [А, 26, 18].

Учителя работали над методикой проведения краеведческой работы в школе, разрабатывали отдельные практические задания по краеведению, использованию краеведческого материала в учебно-воспитательной работе. При этом особое внимание уделялось воспитательной сущности отдельных видов народного творчества. Так, А. Харевич в статье «Школа на службе науки» отмечал: «Вдумчивое наблюдение за народной речью, сказкой и песней может дать много чего полезного..., по новым комплексным программам обратить надлежащее внимание на использование местной бытовой культуры и в первую очередь – на живую речь и устное творчество» [106, с. 10]. Разрабатывались специальные руководства по использованию народного педагогического творчества для проведения отдельных уроков. К руководству прилагался методический материал, на который мог опереться при проведении записей фольклора учитель [46, с. 64].

Особенно усиливалась краеведческая работа в летний период. Школьники изучали труд крестьянских семей, непосредственно участвуя в сельскохозяйственных работах, собирая сведения о ремеслах, бытующих в данной местности. Они вели наблюдения над языком крестьян, проводя записи пословиц, поговорок, сказок, песен, других видов словесного творчества, не только фиксируя обычаи, обряды, праздники данной местности, но и сами становились участниками этих действ. Все это согласовывалось с возрастом учащихся. Примерные планы краеведческих работ, осуществляемых школьниками, публиковались в педагогической периодической печати.

Активизации преемственности народной и научной педагогики способствовала школьная экскурсионная работа по сбору материалов народного творчества, с акцентом на изучение человека, его хозяйственного и семейного быта, устного народного творчества, рассказывание школьникам знакомого им местного материала, в том числе народных сказок, хорошее исполнение местных народных песен, инсценирование деревенских праздников и земледельческих обрядов, посиделок, свадебного ритуала, привлечение в школу носителей и творцов устной народной поэзии. Такого рода деятельность школы помогала нравственному воспитанию школьников, прививала вкус к меткому, живому народному слову [97]. Проводились краеведческие конференции школьников, на которых учащиеся делились опытом работы и получали методические указания. Например, в Минске такая конференция впервые

была проведена под руководством Центрального бюро краеведения при Институте белорусской культуры в 1927 году [108].

Одним из слагаемых успешности воспитательного воздействия народной педагогики на учащихся было то, что краеведческая работа носила исследовательский характер. Краеведение стало рассматриваться как метод активного познания действительности, метод исследования, отличалось универсальным охватом, слиянием национального и межнационального, взаимодействием школы и окружения [64]. В такой форме краеведение, заключающее в себе конгломерат народного творчества, являлось важнейшим условием и предпосылкой раскрытия воспитательного потенциала народной педагогики, условием активного воздействия средств и методов народной педагогики на учебно-воспитательную работу школы.

Опубликование в педагогической печати результатов краеведческой работы, осуществляемой самими педагогами, школьниками под руководством учителей, студентами педагогических училищ, педтехникумов, пединституты, раскрывало перед широкой общественностью и перед многочисленными теоретиками и практиками педагогики значимость народной педагогики, духовно-нравственное влияние педагогической мудрости народа на подрастающее поколение [4; 13; 18; 19; 35; 36; 46; 49; 59; 64; 67; 68; 75; 90; 104; 109]. Среди факторов, стимулирующих внедрение народной педагогики в процесс социализации и формирования культурно-толерантной личности школьников в 20-е годы XX столетия, следует выделить глобальные преобразования в педагогической науке. И здесь особое место следует отвести становлению социальной педагогики. Одним из идейных направлений советской педагогической науки, реально связанных с решением вопроса социализации и формирования толерантности школьников средствами народной педагогики, была проблема среды воспитания (предтеча социальной педагогики), активно разрабатываемая в 20-е годы М.В. Крупениной и В.Н. Шульгиным, выдвигающими концепцию взаимодействия школы и среды. Вопросы педагогики быта, воспитательной среды поднимали в этот период также Е.Н. Медынский, П.П. Блонский, А.П. Пинкевич, А.Г. Калашников.

В определенной мере осуществлению преемственности народной и научной педагогики в развитии советской педагогики, а, следовательно, социализации и формированию культурно-толерантной личности школьников способствовало освещение на страницах педагогической прессы вопросов педагогики среды: выяснение роли среды в воспитании подрастающего поколения, подведение итогов результатов исследования среды, определение взаимовлияния среды и детских учебно-воспитательных учреждений. Исследователи проблемы среды неоднозначно подходили к оценке воспитательной сущности и педагогической ценности традиционного народного опыта воспитания, которое включалось в понятие воспитательной среды. В некоторых исследованиях высказывалось недоверие к традиционной бытовой педагогике, говорилось даже о некоем противопоставлении советской и бытовой педагогики (бытовая педагогика включает в себя и народную педагогику. – А.О.), о необходимости уничтожения ножиц между бытовой и школьной педагогикой путем перевоспитания самой окружающей среды, широчайших масс [78]. В других работах ставился вопрос о распространении идей новой школы в крестьянской среде, шел поиск путей соприкосновения педагогики школы и педагогики трудящихся масс [91]. В третьих работах раскрывался положительный воспитательный опыт семьи – главной хранительницы народно-педагогических традиций, ставился вопрос о взаимовлиянии школы и семьи в воспитании. Вместе с тем, в этих же исследованиях говорилось и о педагогической тьме, в которую погружены некоторые семьи детей, высказывалось недоверие к бессознательному традиционному домашнему воспитанию.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что на страницах педагогической прессы в русле разработки одного из идейных направлений советской педагогической науки – проблемы среды воспитания – и выдвижения концепции взаимодейст-

вия школы и среды рассматривались как положительные, так и отрицательные стороны традиционного народного опыта социализации личности и формирования культурно-толерантной личности. Это позволяло выработать правильный критерий отбора средств и методов народной педагогики, реализуемых в учебно-воспитательной работе школы. При этом правильность выбора в большинстве случаев основывалась на приоритетности установки на формирование культурно-толерантной личности, заложенной в самой сущности народной педагогики, основанной на гуманистических идеалах народа.

Большинство исследователей педагогики среды включали в понятие среды все окружение ребенка – семью, улицу, природу, воспитательные учреждения, которые посещает ребенок, всю социальную среду, его окружающую. Говоря о народной педагогике, мы также считаем, что диапазон ее воспитательного воздействия очень широк. Помимо семьи и природы, которые являются первоосновой формирования педагогических традиций народа, фактически любая окружающая среда может явиться источником воспитательного влияния народной педагогики. Таким образом, не отождествляя педагогику среды с народной педагогикой, мы можем утверждать, что народная педагогика как составная часть входила в понятие педагогики среды, хотя термин «народная педагогика» теоретиками педагогики среды не упоминался. Подтверждением вышесказанному является тот факт, что исследователи педагогики среды большое внимание уделяли изучению традиционных детских игр, сказок, праздников, рассматривали влияние примера взрослых, товарищей, героев сказок на формирование личности.

Родство педагогики среды с народной педагогикой раскрывалось в специальных исследованиях представителей научного направления педагогики среды, связанных с изучением детских идеалов. В ходе опубликования результатов исследовательской работы выявились нравственные понятия, формируемые педагогикой среды, в основе которых, так же, как и в народной педагогике, лежат гуманистические идеалы народа: милосердие, чувство справедливости, товарищество.

После выхода в свет брошюры В.И. Шульгина «О воспитании коммунистической морали» (1928) [117], а также дублирующей ее статьи «О коммунистической морали» [118] автор выступил в журнале «На путях к новой школе» со статьей «Воспитание, среда, школа» [116], где ставил вопрос о роли среды в воспитании, о недопустимости использования в семейном воспитании средств и методов, отживших свой век, о педагогизации среды, т.е. фактически – о соотношении народной и научной педагогики в социализации школьников.

В целом, работы педагогов-теоретиков и практиков, занимающихся проблемами педагогики среды, свидетельствуют, что главным условием успешности и жизненности работы новой школы они видели в воспитании ребенка на основе лучших средств, методов, приемов, творчески заимствованных из жизненной практики народа, находящих свое реальное воплощение в местной действительности, в педагогике окружающей среды. Об этом, в частности, довольно подробно писал С.Т. Шацкий в статье «Школа для детей или дети для школы», опубликованной в ряде педагогических журналов (см., напр.: «Путь просвещения» (УССР), 1922; «На путях к новой школе», 1923).

Общую тенденцию усиления преемственности народной и научной педагогики в развитии советской школы и педагогики показал А. Владимирский в статье «К динамике педагогического процесса», опубликованной в журнале «Шлях освіти» (1927). Его работа непосредственно затрагивала вопрос о непревзойденной педагогической ценности естественной «школы живой жизни» (иначе народной педагогики. – А.О.), о постепенно усиливающемся в процессе исторического развития общества расхождении между живой жизнью и школой, о наметившейся в текущий момент тенденции движения «школы живой жизни», народной культуры в сторону

слияния с научно организованным школой педагогическим процессом, о необходимости управления этим процессом [20].

Действенным фактором, позволившим активизировать широкое внедрение в работу советской школы народной педагогики в целях социализации и формирования культурно-толерантной личности школьников, являлась подготовленность учителей к ее использованию. Как свидетельствует исторический опыт, в послеоктябрьский период будущих учителей готовили к работе в школе в соответствии с интересами населения, в органической связи с жизнью и бытом народа. Во все формы подготовки и переподготовки учительских кадров включались отдельные элементы народной педагогики. Особое место занимали занятия в учебных мастерских, где шло обучение ручному труду, как правило, культивируемому в данной местности. Будущие учителя получали навыки по сбору и использованию местного материала на практике. Показателен в этом отношении опыт подготовки белорусских учителей. В июле 1918 года в Москве был открыт Белорусский народный университет, где читался курс лекций, целью которого было дать учителю сведения, необходимые в деле перестройки школы на новых трудовых, подлинно народных ее началах [52, с. 1]. В лекциях подчеркивалась эффективность народного творчества в деле воспитания подрастающего поколения, важность сохранения традиций и заветов старины, давался примерный план организации музеев родного края с включением элементов народной педагогики [52, с. 180, 294–309]. На основе курса лекций была издана книга «Курс Белорусоведения», широко пропагандировавшаяся среди учителей.

Во всех учебных заведениях будущие учителя изучали культурное наследие народа, народное творчество как кладовую педагогической мудрости. Например, из отчета Витебского пединститута о работе за 1918–1919 учебный год видно, что среди лекций, прочитанных студентам, до 60 было посвящено устному народному творчеству. Кроме того, слушатели изучали трудовые процессы. План 1919–1920 учебного года включал изучение трудовых процессов уже в качестве обязательного предмета. Программа по рисованию для 1 курса всех концентров предусматривала изучение ремесел. В 1920–1921 учебном году в качестве обязательной дисциплины для всех студентов вводилось пение, включающее знакомство с народным песенным творчеством. Программа по устному народному творчеству получала дальнейшую детализацию. Программа по методике истории помогала выяснить научную, педагогическую и социальную значимость других видов народного творчества [А, 16, 3–4; А, 18, 120; А, 17, 132–134]. Курс лекций по антропологии и этнологии 1922–1923 учебного года помимо знакомства с этнографией народов знакомил с правилами обработки этнографического материала [А, 19, 61]. Будущее учительство еще со студенческой скамьи начинало знакомиться с народной педагогикой, изучая материалы местного края и быта окружающего населения [А, 2, 14–16].

В работе педагогических техникумов также значительное место уделялось изучению народного творчества и методике его использования в школе, самым непосредственным образом осуществлялась связь с жизнью и трудом народа [А, 6, 25, 26–28, 29–30, 31, 44–45, 33–34, 57, 53; А, 7; А, 8; А, 4, 16, 17].

Повсеместно функционировали постоянные и краткосрочные педагогические курсы, которые ставили своей целью и задачей подготовку работников просвещения применительно к местным условиям [А, 15, 86]. На всех педагогических курсах изучались научные дисциплины, тесно связанные с народным творчеством и основанные на народном опыте воспитания и обучения [А, 3, 23, 29]. Давались рекомендации по методике изучения и использования в учебно-воспитательной работе школы местного материала края, народного быта, природы, трудовой жизни населения, народных традиций и обычаев, устного народного творчества [А, 21, 11].

Научно-методический комитет при НКП Белоруссии разрабатывал методику работы учительских кружков по повышению квалификации. Программа кружков

включала темы, помогающие учителю ознакомиться со всеми возможными путями использования народного опыта в практической работе [66, с. 95].

Особое место в организации работы учительства по использованию опыта и жизни и труда местного населения занимало [А, 13, 42; А, 14, 4]. Например, в журнале «Асвета» был опубликован проект программ для «Педтехникума на дому», где большое место отводилось народному творчеству [80, с. 83]. На использование народных педагогических традиций в практической деятельности школы ориентировали многочисленные выступления в периодической печати, где печаталась информация о работе съездов, конференций, совещаний, курсов повышения квалификации учителей, давались методические рекомендации по использованию того или иного учебного материала в школьной практике, рассматривались вопросы использования народного опыта в учебно-воспитательной работе школы [14; 33; 35; 45; 49].

Таким образом, государственно-политический фактор стал ведущим в активизации внедрения народной педагогики в социализацию и формирование толерантности личности школьников в развитии советской школы в период с 1917 года по середину 1930-х годов. Определив стратегические основы идеологической направленности происходящих в развитии школы и педагогики преобразований, он обусловил действие таких действенных факторов, как ориентация школы на построение учебно-воспитательной работы на основе материалов местной действительности и введение обучения на родном языке, ставших мощным стимулом широкого внедрения средств и методов народной педагогики в работу школы.

Идеологическая направленность государственной образовательной политики определила вектор социально-культурного фактора в контексте народной педагогики: белорусизация и украинизация; широко развернувшаяся краеведческая работа; дискуссия в педагогической печати по вопросу отношения педагогической науки к традиционному воспитательному опыту народа. Данные факторы существенно повысили интерес к народному творчеству, способствовали его сбору, изучению и применению в педагогических целях, в процессе социализации и формировании культурно-толерантной личности.

Особое место среди факторов, активизировавших внедрение народной педагогики в работу школы, занял образовательно-педагогический фактор в составе двух взаимосвязанных и взаимообусловленных векторов: новое направление в педагогической науке – разработка проблемы среды воспитания (предтеча социальной педагогики) и подготовка учителей к использованию народного творчества в педагогических целях. Это сыграло существенную роль в акцентировании внимания широкой общественности и школы на прогрессивных идеях и опыте народной педагогики и обеспечило эффективность и действенность их реализации в работе советской школы обозначенного исторического периода.

2.2.3. Идеи реализации народной педагогики как средства социализации и формирования культурно-толерантной личности в советской педагогике и школе в период с 1917 года по середину 30-х годов XX века

С первых дней Советской власти в развитии школы и педагогики на территории России, Беларуси и Украины происходили существенные изменения, связанные с новой государственной идеологией. Главным ориентиром в переоценке педагогического потенциала народа и определении возможностей использования его наследия в новых исторических условиях в развитии школы и воспитании подрастающего поколения стали труды известных политических деятелей и педагогов. В трудах В.И. Ленина был представлен творческий метод к использованию народной мудрости в социализации личности и дан импульс к переоценке потенциальных возмож-

ностей народной педагогики в формировании личности. Главный идеолог страны писал: «Живое творчество масс – вот основной фактор новой общественности... Только тот победит и удержит власть, кто окунется в родник живого народного творчества» [54, т. 35, с. 57, 61]. На третьем съезде РКСМ (1920) в речи «Задачи Союзов Молодежи», ставшей программой воспитания на многие годы, Ленин отметил, что в основе воспитания молодежи лежит воспитание коммунистической морали, истоком которой является мораль, сформированная пролетариатом.

Учение В.И. Ленина дало возможность убедиться, что главной движущей силой общественного развития являются народные массы. Подлинно народная культура может быть создана только на основе всемерного привлечения трудящихся масс к освоению культурного наследия прошлого и создания условий для развития творческих сил народа. Принцип народности, основанный на классовом подходе к культурному наследию прошлого, лег в основу советской педагогической науки. Сожалея о том, что ученые игнорируют «подлинно народное творчество, такое нужное и важное для изучения народной психологии», он призывал исследователей изучать народное творчество под социально-политическим углом зрения.

Труды Ленина дали методологическую основу для рассмотрения народной педагогики как одного из источников формирования теоретических основ воспитания, диалектического метода изучения преемственности народной и научной педагогики; заложили фундамент советской педагогики; способствовали активному воздействию народной педагогики на развитие теории нравственного воспитания; явились импульсом к изучению исторического опыта развития педагогической мысли и школы. В 20-е годы появляется ряд фундаментальных работ по истории педагогики, авторы которых пытались осветить историю развития школы и педагогической мысли с ленинских позиций (Г.Г. Шахвердов, 1924; Е.Н. Медынский, 1925, 1926, 1929; И.Ф. Сवादковский, 1927 и др.).

В 1924 году выходит в свет книга Г.Г. Шахвердова «Воспитание народных масс» [110]. Автор рассматривает свой труд как первоначальное общее введение в широчайшие проблемы воспитания народных масс. Это предполагает исследование традиций народного воспитания в их историческом развитии. Однако Г.Г. Шахвердов не смог подняться до правильного осмысления и раскрытия сути традиционного народного воспитания. Заявка, обозначенная в названии и в определении сущности воспитания народных масс, не нашла своего реального воплощения в книге, где исследовалась только педагогика Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци в развертывании идей, касающихся народного воспитания, и был дан исторический анализ деятельности дошкольных, школьных и внешкольных учреждений, занятых воспитанием народа.

Идет интенсивный поиск путей создания новой школы. Это выливается в появление историко-педагогических исследований. В историческом опыте пытаются найти основы преемственности педагогики, однако качественное переосмысление исторического развития педагогической мысли и школы происходит не сразу. Не сразу приходят и к пониманию ценности народной педагогики в становлении научного педагогического знания. Одним из первых в историко-педагогических исследованиях 20-х годов XX века определяет новый подход к оценке исторических процессов и явлений, заостря внимание на народной педагогике, ее месте в развитии школы и педагогики, Е.Н. Медынский. В многотомной работе «История педагогики в связи с экономическим развитием общества» (Т. 1, 1925; Т. 2, 1926; Т. 3, 1929) ученый приходит к мысли, что идея народности воспитания, перекликаясь в определенной мере с идеей народности, выдвигаемой зарубежными педагогами, не является заимствованием или непосредственным влиянием, а произрастает на русской почве. Постепенно педагог утверждает в мысли: народность – единственный источник жизни народа в истории, главное направляющее начало в воспитании, и воспитание

должно опираться на историческую народность как на богатый и чистый источник. Е.Н. Медынский одним из первых советских историков педагогики опосредованно ставит вопрос о преемственности народной и научной педагогики, выдвигает мысль о главенстве народа в воспитании и социализации личности.

На основе анализа соответствующих материалов и документов можно сделать вывод, что проблема социализации и формирования толерантной личности средствами народной педагогики присутствовала в работах исследователей педагогики среды воспитания, разрабатывающих концепцию взаимодействия школы и среды. В частности, практическая направленность школы на подготовку к труду, тесный контакт школы с окружающей средой, на основе реализации краеведческого принципа в организации ее учебно-воспитательной работы – основные идеи М.В. Крупениной и В.И. Шульгина, служащие доказательством необходимости учета положительного опыта народного воспитания в построении советской школы и социализации личности школьников.

Ленинский подход к оценке роли творчества народных масс в истории, определив основы преемственности народной и научной педагогики в социализации личности, находит свое реальное воплощение в педагогической деятельности Н.К. Крупской, П.К. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко. Например, Н.К. Крупская, много времени отдавшая изучению теории и истории педагогики, в дореволюционный период пришла к мысли о глубоком социальном смысле идеи народности воспитания, о необходимости преемственности педагогики, использования народной педагогической мудрости как источника педагогических знаний. Этому во многом способствовала большая работа, проведенная Надеждой Константиновной в ходе изучения педагогического наследия великих педагогов прошлого. Можно сказать, в истории советской педагогики концептуально новый подход к пониманию преемственности педагогики был заложен в работе Н.К. Крупской «Народное образование и демократия» [50], где дан критический анализ педагогических теорий прошлого, в том числе Я.А. Коменского, И.Г. Песталотти, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и других педагогов, намечен путь творческого претворения передового педагогического наследия в новых исторических условиях. Педагог считала, что для эффективности воспитания необходима прочная опора школы на народный опыт воспитания. Она успешно развивала в своих теоретических исследованиях идею преемственности народной и научной педагогики, использовала народную педагогику как важный источник педагогических идей и предлагала реализовывать ее средства и методы в целях социализации и формирования культурно-толерантной личности школьников.

Идеи Н.К. Крупской по использованию народной педагогики ориентированы на народного учителя, играющего большую роль в социализации школьников, объединении усилий семьи и школы в воспитании подрастающего поколения на положительных народных традициях: «Народный учитель близок народной среде, в большинстве случаев он связан с нею тысячами нитей» [51, т. 2, с. 57]. В трудах Н.К. Крупской мы находим метод реализации народной педагогики в процессе социализации и формирования культурно-толерантной личности учащихся новой школы: «Мы должны стараться, чтобы наша школа, наши воспитательные учреждения были связаны с рабочей массой, с колхозной массой, чтобы свой трудовой опыт рабочий и колхозник вносили в школу. Только тогда можно будет по-настоящему поставить воспитание» [51, т. 4, с. 242].

Связь педагогического творчества Н.К. Крупской с идеями и опытом народной педагогики в социализации и формировании культурно-толерантной личности в поликультурной среде наиболее отчетливо проявляется в разработке ею вопроса о соотношении национальной и интернациональной культуры. В докладе «Об интернациональной и национальной культуре», прочитанном на I Сессии Совета

по просвещению национальных меньшинств (1927), Н.К. Крупская отмечает: «Интернациональная культура может явиться только известным синтезом национальных культур... Важно изживание отрицательных сторон национальных культур, но в то же время имеет громадное значение развитие положительных сторон национальных культур» [51, т. 2, с. 225–259]. Она ставит вопрос об использовании в воспитании детей положительных национальных черт, которые, по ее мнению, следует всячески поддерживать и развивать; поднимает вопрос о преподавании русского и родного языка в школе, об их соотношении [51, т. 2, с. 225–259].

В ряде работ («Национальный учебник», 1931; «Интернациональное воспитание детей в начальной школе», 1935; «О дружбе ребят всех национальностей», 1938 и др.) Н.К. Крупская учит критически оценивать отдельные национальные особенности, реализуя их положительное начало в деле воспитания; рекомендует изучать народное творчество различных национальностей, анализируя его, заимствуя наиболее интересные формы, вливая в них современное содержание, разрабатывает методику использования в воспитании и обучении подрастающего поколения отдельных средств и методов народной педагогики, в частности, народных игр, народных песен, народных сказок и т.п. [51, т. 3, с. 463, 464, 472; 51, т. 3, с. 678, 679–680; 51, т. 5, с. 629–632]. Таким образом, через все педагогическое творчество Н.К. Крупской красной нитью проходит идея реализации прогрессивных идей и опыта народной педагогики в учебно-воспитательной работе школы, в воспитании, социализации, формировании культурно-толерантной личности.

Труды В.И. Ленина и Н.К. Крупской, определяющие идеологическую направленность на реализацию потенциальных возможностей народных масс, педагогической мудрости народа в целях социализации и формирования культурно-толерантной личности, оказали значительное влияние на формирование педагогического мировоззрения С.Т. Шацкого, который писал в своих воспоминаниях: «К числу своих основных учителей я должен присоединить – в неизмеримо более сильной степени, чем кого-либо другого, – В.И. Ленина и Н.К. Крупскую; в значительной мере я считаю себя ее учеником» [113, т. 1, с. 39]. Описывая свой педагогический путь, искания в области педагогики и устройства школы, С.Т. Шацкий говорил, что уже в начале своей педагогической деятельности он понимал, «что простая пересадка заграничных образцов на русскую почву имеет мало ценности» [113, т. 1, с. 37]. Идея преемственности народной и научной педагогики в развитии советской школы, социализации личности школьников четко просматривается в программе новой школы, которую сформулировал педагог и реализовал в течение всей своей жизни: «Три основных пункта отличают новую школу от старой. Главный пункт – это самостоятельность. Дух самостоятельности должен проникать во всю школу, все занятия. Вторая задача – школа должна быть связана с жизнью в деревне, и для этого необходимо изучить население в связи с изучением жизни детей в деревне. Это даст возможность воздействовать на население. В-третьих, школа должна быть научной, т.е. она должна строиться на изучении окружающего (природы, почвы, погоды и т.д.), из года в год все больше в них разбираться) [А, 28, 175]. Идея «школа в среде» занимала одно из центральных мест в педагогической концепции С.Т. Шацкого. Рассматривая взаимоотношение школы и среды, педагог опирается на имеющую место педагогическую традицию. Результатом стало концептуальное педагогическое требование: разностороннее изучение среды и активное участие в ее преобразовании. Это требование методологического характера подразумевало единство и взаимосвязь положительных начал народной и научной педагогики в осуществлении социализации и воспитания школьников в новых условиях.

Педагогически тонко, тактично и деликатно подходит С.Т. Шацкий к обоснованию необходимости преемственной связи народной и научной педагогики

в социализации личности школьников. В работе «Школа и строительство жизни» он говорит: «Мы находим самой обыкновенной мысль, что жизнь, среда воспитывают, но обычно мы только констатируем это как факт, не делая из него никаких серьезных педагогических выводов. То воспитание, которое в самом широком смысле дается массой населения, происходит стихийно и неизбежно. И дело не в том, чтобы отмахнуться от этого огромного факта и создавать другие пути воспитания в специальных учреждениях, как бы они не назывались, а в том, чтобы найти пути совместной работы, пути в широкой педагогической работе с теми массами, которые все равно этим делом занимаются» [113, т. 2, с. 124].

С.Т. Шацкий не употребляет в своих работах термин «народная педагогика», однако отчетливо видно, что, когда он говорит о педагогике окружающей среды, речь идет о том сложном феномене, который мы сегодня называем «народная педагогика». Действительно, по мнению педагога, педагогическая среда состоит «из трех частей:

- 1) семья, узкая, замкнутая, со специфическими взаимоотношениями (отец, мать, родные);

- 2) «улица», в широком смысле слова, т.е. все то, чем пользуется масса людей, – природа, город, деревня, со всеми их средствами общественной жизни; фабрика, с ее организованным трудом;

- 3) школа – опять среда специальная, узкая, педагогическая в тесном смысле» [112, с. 53].

Первые две части условно можно отнести к народной педагогике, а рассмотрение трех частей во взаимосвязи говорит о понимании С.Т. Шацким единства и нерасторжимости народной педагогики и школы, т.е. народной и научной педагогики. С.Т. Шацкий признавал, что именно педагогика среды может дать ответ на вопрос, что нужно этой среде, что она желает и чего она не умеет. Школе, иначе научной педагогике, т.к. это научно организованная педагогическая среда, С.Т. Шацкий отводил роль фермента, специфика которого заключается «в том, чтобы, внимательно изучая положительные и отрицательные стороны педагогики окружающей среды (народная педагогика. – *А.О.*), поддерживать первые и бороться со вторыми» [112, с. 52]. Поставив вопрос об основном методе новой, жизненной школы, педагог давал метод руководства механизмом преемственности народной и научной педагогики: «Чтобы школе найти настоящее место в жизни, ей надлежит внимательно вглядываться в эту жизнь, изучать ее методы воспитания, так сказать. Нельзя относиться свысока к тем жизненным приемам воспитания, которые выработались в данной среде: они часто имеют в себе много ценного, на что школе вполне можно опереться в своей работе..., необходимо создавать методы объективного изучения среды и педагогически использовать результаты такого изучения [112, с. 52, 53].

Изучение трудов русских и зарубежных педагогов (К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци и др.), развивающих идею народности воспитания, оказало значительное влияние на формирование педагогических взглядов П.П. Блонского. Однако в должной мере оценить народную педагогику ему помогло прежде всего глубокое исследование места К.Д. Ушинского в истории русской педагогики. Рассматривая идею народности воспитания, выдвинутую К.Д. Ушинским, П.П. Блонский так же, как великий педагог, признавал народную педагогику «богатым и чистым источником». В целом ряде своих работ, особенно дореволюционного периода, ученый развивает идею К.Д. Ушинского о народности воспитания как основы образования и культуры.

Показателен анализ педагогического наследия П.П. Блонского в отношении реализации идей социализации и формирования культурно-толерантной личности школьников на основе народной педагогики. В работе «Задачи и методы новой народной школы» (1916) педагог отмечал, что существующий разрыв между школой

и воспитанием народных масс причина того, что ни школа, ни семья и окружающая среда, иначе народное воспитание, не могут добиться прогресса в воспитании подрастающего поколения. Он считал, что помочь исправить положение может создание народной школы, как школы жизни, выработки определенного поведения, определенных привычек. И главным слагаемым успеха новой народной школы должно явиться то, что это – школа человечности, школа жизни, где создается нравственная личность. Школа должна познакомить с семьей и ее жизнью, с трудом крестьян и рабочих, дать национальное воспитание, что сблизит ребенка с родиной и родным народом, явится начальным путем движения к общечеловеческой культуре. При этом школа должна тесно сотрудничать в своей воспитательной работе с населением. Исходной точкой обучения должно стать детское, народное и старинное научное и художественное творчество. Высоко ценит педагог врожденную педагогическую мудрость простого народа и считает, что учителя должны учиться у народа естественному, простому человеческому подходу к детям [7, т. 1, с. 148].

Особое внимание уделяет П.П. Блонский социализации и формированию толерантности личности на основе народной педагогики в связи с трудовым воспитанием школьников. В работе «Трудовая школа» (1919) он специально выделяет раздел «Народное и человеческое воспитание», где для явления, которое мы сегодня определяем как «народная педагогика», употребляет термин «народное воспитание». Высокая оценка народного воспитания, лишенного, как отмечал исследователь, пороков национализма и шовинизма, позволила ему увидеть особую воспитательную эффективность новой школы в единстве и во взаимосвязи воспитательных усилий народного воспитания и народной трудовой школы: «Народное демократическое воспитание, получаемое в народной трудовой школе, обладает всеми достоинствами национального воспитания и лишено всех его недостатков» [7, т. 1, с. 105].

Блонский значительно расширил горизонты видения целей и задач советской школы в связи с социализацией и формированием культурно-толерантной личности. Значимым в этом плане было то, что, по мнению педагога, школа индустриально-трудовой культуры является школой общечеловеческой культуры. Он ориентировал педагогов на использование гуманистических и демократических идеалов народа: «Индустриально-трудовая школа – школа истинного и глубоко народного, широко и действительно человеческого воспитания» [7, т. 1, с. 106]. Ученый видит главное преимущество трудовой школы в том, что она «сближает ребенка с широкими трудящимися массами. С самого раннего детства ребенок воспитывается в самой тесной связи с народом и его трудовым бытом» [7, т. 1, с. 105].

Определенную роль в понимании преемственности народной и научной педагогики в социализации и формирования культурно-толерантной личности сыграли работы В.Н. Сорока-Росинского. Руководитель школы имени Ф.М. Достоевского и один из создателей учения о коллективе, В.Н. Сорока-Росинский еще в дореволюционное время занимался вопросом национальной психологии славян. Опираясь на учение К.Д. Ушинского, в построении педагогической системы он исходит из принципа народности воспитания. Народность воспитания, по его мнению, – категория нравственная, т.к. это слияние личных стремлений с волей народа. Народность воспитания Виктор Николаевич отождествляет с национальным воспитанием. Педагог утверждает, что основные принципы национального воспитания должны закладываться в семье, где основой является религиозное воспитание, песня, сказка, традиция, авторитет. Педагог ратовал за воспитание на народных традициях, однако это не носило националистического характера. По мысли В.Н. Сорока-Росинского, в условиях разрыва широких народных масс с их корнями, соединяющими их с прежним традиционным бытом, разрушения семьи – прежде столь важного фактора

воспитания – школа должна перестроить соответствующим образом свою организацию, чтобы взять в свои руки и нравственное, и общественное воспитание. Путь эффективного решения актуальных педагогических задач ученых видит в единстве школьного и традиционного воспитания (иначе – в преемственности народной и научной педагогики. – *А.О.*) [98, с. 86]. В поиске метода, каким было бы целесообразно и надежно руководствоваться учителю в воспитании, В.Н. Сорока-Росинский предлагал обратиться к тому, что будило бы в душе человека чувства, завещанные ему из глубины веков от предков. К таким методам педагог относил прежде всего народное творчество, игру, труд, указывая на необходимость преемственной связи поколений в развитии духовной культуры.

Последователем К.Д. Ушинского в развитии идеи народности воспитания является и А.С. Макаренко. Преподавание в своих учебно-воспитательных учреждениях он строит с опорой на родной язык, на традиции трудового и семейного воспитания. Антон Семенович признавал преемственность народной и научной педагогики и своей педагогической деятельности. Он считал новаторство в педагогике невозможным без критического восприятия всего лучшего, что накоплено в данном отношении предшествующими поколениями. Демократизм и гуманизм А.С. Макаренко имеют глубокие и прочные корни в народных педагогических традициях, которые он изучал, творчески преобразовывая их положительные начала в своей работе.

Как свидетельствует критический анализ педагогического наследия А.С. Макаренко, его опыт разработки системы средств и методов нравственного воспитания, как и в целом вся его педагогическая система, являет собой образец творческого осуществления преемственности народной и научной педагогики. Творческая взаимосвязь педагогики А.С. Макаренко с народной педагогикой проявляется в самой методике воспитательной работы. Основой воспитательного метода Антона Семеновича является гуманизм, который проходит через всю его деятельность как творца педагогики.

В педагогике А.С. Макаренко значительное место занимает общественное мнение, которое нередко трактуется как народное. Минимистическая трактовка ученым понятия общественного мнения напрямую выводит на мысль о сознательном подходе педагога к осуществлению преемственности народной и научной педагогики в развитии педагогической науки и практики воспитания.

Большое место в нравственном воспитании педагог отводит труду, игре, родному слову, устному народному творчеству, традициям, особенно традициям, формируемым общественным мнением: «Настоящая широкая этическая норма становится действительностью только тогда, когда ее «сознательный» период переходит в период общего опыта, традиции, привычки, когда эта норма начинает действовать быстро и точно, поддержанная сложившимся общественным мнением и общественным вкусом» [58, т. 5, с. 411]. А.С. Макаренко призывал глубоко изучать педагогические традиции народов с целью обогащения теории и практики воспитания нового человека прогрессивными педагогическими идеями и опытом, апробированными многовековой воспитательной практикой народа.

Отдельные средства, методы и приемы народной педагогики находят свое творческое воплощение в практической деятельности А.С. Макаренко как педагога, руководителя колонии имени А.М. Горького и коммуны имени Ф.Э. Дзержинского. Наиболее четко влияние народных педагогических традиций на формирование педагогической системы А.С. Макаренко прослеживается в художественно-педагогических произведениях «Педагогическая поэма» и «Флаги на башнях», в книгах и статьях, посвященных семейному воспитанию. Например, в основе трудовых традиций колонии и коммуны лежат народные традиции трудового

воспитания: раннее приучение к труду, дисциплина в труде, участие детей в разнообразных видах труда, режим.

Труд А.С. Макаренко рассматривает как важнейшее средство воспитания. По его мысли, труд воспитывает ребенка как ничто иное, и в воспитательной работе труд должен быть одним из самых основных элементов. Педагог разрабатывает систему трудовой подготовки школьников в семье и школе, которая предполагает привлечение к воспитанию самых разнообразных средств и методов воспитательного воздействия: общественное мнение, упражнение, поощрение, разумное наказание, режим и т.п. Антон Семенович особо подчеркивает, что не стоит злоупотреблять поощрением и наказанием в труде. Труд должен быть радостным (отсюда связь труда с игрой) и творческим. Творческий характер труда в педагогической системе А.С. Макаренко основывается на народной традиции: «Уже в старое время люди стремились быть не только рабочей силой, но и творческой силой... Научить творческому труду – особая задача воспитателя» [58, т. 4, с. 95]. Как «решающий воспитательный фактор в раннем детстве» [58, т. 5, с. 306] А.С. Макаренко рассматривает игру и разрабатывает требования по руководству игрой, показывает ее связь с трудом, превращает жизнь воспитательного коллектива в своеобразную игру.

Особое место в педагогической системе А.С. Макаренко занимали вопросы духовно-нравственного развития, формирования молодого поколения в духе коммунистической морали. Для решения этой проблемы он предлагал опираться на испытанные народной воспитательной практикой средства и методы воспитания, т.е. обращаться к прогрессивным идеям и опыту народной педагогики.

А.С. Макаренко был последователем К.Д. Ушинского в развитии идеи народности воспитания. Преподавание в своих учебно-воспитательных учреждениях он строит с опорой на родной язык. Неотъемлемым компонентом уроков украинского и русского языка и литературы становится устное народное творчество. Оно используется всегда с определенной воспитательной целью. Устное народное творчество Антон Семенович рассматривает как важнейшее средство духовно-нравственного и общекультурного развития подрастающего поколения, отдавая дань его огромным воспитательным возможностям. При этом здесь А.С. Макаренко проявляет себя не только как великий педагог, но и как интернационалист. В своей работе он реализует народные сказки, песни, пословицы, поговорки, загадки, другие виды устного народного творчества больших и малых народов СССР, особое внимание уделяя духовно-нравственным традициям русских, белорусов и украинцев, имеющих единую историческую общность.

А.С. Макаренко говорит о «гимнастике поведения», о «постоянном упражнении в правильном поступке», т.е. он уделяет большое внимание методу упражнения, однако советует не злоупотреблять этим методом, т.к. в противном случае можно достичь обратного результата. Таким образом, он творчески подходит к оценке метода упражнения, который является одним из действенных методов социализации личности.

Преимущество народной и научной педагогики в трудах А.С. Макаренко носит прогрессивный характер. Так, например, педагог требует особого такта и осторожности в применении в воспитании наказания, особенно физического. Главная мысль ученого: «Наказание – хитрая штука, и наказывать нужно только умеючи» [58, т. 4, с. 34]. Педагог разрабатывает требования к использованию наказания, выделяя две его основные группы: допустимые и недопустимые наказания. Таким образом, Антон Семенович, так же, как и народная педагогика, за разумное наказание, причем научно обосновывает необходимость опоры на положительную народную традицию.

Большое внимание в своих исследованиях А.С. Макаренко уделяет примеру и авторитету, в частности, авторитету родителей. Раскрывая в своих работах сущность родительского авторитета, он подчеркивает воспитательную эффективность

такого вида авторитета, который базируется на высоконравственной основе его носителей [58, т. 4, с. 69]. Педагог разрабатывает критерии подхода к определению вида авторитета.

В понятие цели воспитания, которую должны преследовать родители в воспитании своих детей, ученый вкладывает высоконравственную основу [58, т. 4, с. 62]. Творчески развивая вопрос о достижении нравственной цели в воспитании, он обращает внимание на нравственный пример родителей, выводя один из важнейших методов воспитания: «Родительское требование к себе, родительское уважение к своей семье, родительский контроль над каждым своим шагом – вот первый и самый главный метод воспитания!» [58, т. 4, с. 63].

В учебных пособиях по педагогике в первые годы Советской власти из-за предвзятого отношения к понятию «нравственное воспитание», связываемого с религиозно-нравственным воспитанием, вопросам нравственного воспитания уделяется незначительное внимание. Однако преемственность народной и научной педагогики, направленная на социализацию личности и формирование культурно-толерантной личности, реально существует. В частности, М.И. Демков в «Курсе педагогики» (1918) специальную главу посвящает вопросам об идеалах воспитания, психологии народа и идеалам русской педагогики. Опираясь на учение К.Д. Ушинского, он приходит к выводу, что у каждого народа есть особый идеал, и воспитание должно воспроизводить этот идеал в отдельной личности. Развивая вопрос о психологии народа, педагог делает вывод, важный с точки зрения понимания теоретиками и практиками педагогики целесообразности использования народной педагогики в нравственном воспитании: «Общественная нравственность и народная педагогика должны основываться на изучении национального характера, задачу улучшения и усовершенствования которого они берут на себя» [29, с. 53]. Он же подчеркивал значимость нравственного воспитания на основе идеала народа.

Автор много внимания уделяет вопросу нравственного воспитания, тесно связав его с религиозным воспитанием. Вопросам нравственного воспитания специально посвящены три главы. Почти все остальные главы учебника в той или иной мере касаются этого вопроса. В разработке теории нравственного воспитания явно прослеживается крепкая опора на народную педагогику. Так, одной из главных задач педагогики Н.И. Демков считает достижение добра, нравственный смысл жизни человека определяет добром, достигнутым внутренне через совесть и разумное сознание долга.

Ученый значительное внимание уделяет семье, сообщающей душе ребенка известное нравственное направление, и приводит некоторые средства и методы воспитания, подчеркивая непревзойденную силу воспитательного воздействия семьи. Раскрывая преимущества семейного воспитания, М.И. Демков тем самым показал семью как хранительницу народных педагогических традиций.

В главах, непосредственно посвященных нравственному воспитанию, педагог особое место отводит силе примера и даже ставит вопрос о законе примера как могучего средства нравственного воспитания, действительнейшего наставника «в воспитании сердца, в удалении его от пороков и прилеплении к добродетели» [29, с. 175], говорит о необходимости воспитания доброты, милосердия, сострадания, любви к ближнему. Важным средством воспитания считает игры детей и эпическую поэзию. Таким образом, «Курс педагогики» М.И. Демкова – образец сознательного осуществления преемственности народной и научной педагогики в развитии теории нравственного воспитания, акцентирования внимания на вопросах социализации и формирования культурно-толерантной личности.

Книга В.Н. Шульгина «О воспитании коммунистической морали» (1928) стала первой работой послеоктябрьского периода, специально посвященной вопросу нравственного воспитания, где, как показывает этнопедагогический анализ, про-

сма­три­ва­ет­ся идея пре­ем­ст­вен­но­сти на­род­ной и на­уч­ной пе­да­го­ги­ки в со­ци­а­ли­за­ции и фор­ми­ро­ва­ния куль­тур­но-то­ле­рант­ной лич­но­сти с ак­цен­том на по­ло­жи­тель­ную пе­да­го­гическую тра­ди­цию. Опи­раясь на ле­нин­ское учение, В.Н. Шуль­гин пи­сал о вос­пи­та­нии то­вар­и­щес­тва, пра­виль­но­го от­но­ше­ния к же­н­щине-ма­тери, о не­об­хо­ди­мо­сти на­ци­о­наль­но­го и ин­тер­на­ци­о­наль­но­го вос­пи­та­ния. Пред­ла­гал вво­дить новое в бы­то­вую пе­да­го­ги­ку: охранять ре­бен­ка от до­мо­стро­ев­ской пе­да­го­ги­ки; вос­пи­ты­вать та­кие ка­честв­а, как сме­лость, на­стой­чи­вость, упор­ство в борь­бе, не­за­ви­си­мость, хра­бро­сть, кол­лек­ти­визм, до­бро­со­вест­ное от­но­ше­ние к ра­боте; про­ти­во­дей­ст­во­вать раз­ги­ль­дьяй­ству, за­битости, по­ха­бщине, бес­куль­турью.

Пер­вым со­вет­ским эт­но­пе­да­го­гическим ис­сле­до­ва­нием ста­ла ра­бота Г.С. Ви­но­гра­дова «На­род­ная пе­да­го­ги­ка» (1926). Цен­ность это­го ис­сле­до­ва­ния обус­лов­лена тем, что автор, дав опре­де­лен­ное по­ни­ма­ние кон­цеп­ции на­род­ной пе­да­го­ги­ки, на­метил ос­новы срав­ни­тель­но-со­по­ставитель­но­го ана­ли­за на­род­ной и на­уч­ной пе­да­го­ги­ки, их вза­имосвязи, спра­вед­ли­во пред­по­ла­гая, что пра­виль­ное по­ни­ма­ние ди­алек­ти­ческой связи на­род­ной и на­уч­ной пе­да­го­ги­ки бу­дет спо­соб­ст­во­вать един­ству ре­а­ли­за­ции на­род­ной и на­уч­ной пе­да­го­ги­ки в це­лях по­вы­ше­ния эф­фек­тив­ности ре­ше­ния пе­да­го­гических це­лей и за­дач. Ос­нов­ная це­ль ра­боты Г.С. Ви­но­гра­дова – привлечь вни­ма­ние пе­да­го­гов к ис­сле­до­ва­нию про­блемы на­род­ной пе­да­го­ги­ки. Идея срав­ни­тель­но-со­по­ставитель­но­го изу­че­ния на­род­ной и на­уч­ной пе­да­го­ги­ки и ис­поль­зо­ва­ния по­ло­жи­тель­но­го из на­род­но­го пе­да­го­гического опы­та со­вет­ской пе­да­го­гической на­укой и прак­ти­кой бы­ла про­дол­жена в ра­боте И.Я. По­здеева «На­род­ная пе­да­го­ги­ка удмуртов» (1929). Пе­да­го­гом бы­ла пред­ло­жена про­грам­ма по сбору ма­те­ри­а­лов на­род­ной пе­да­го­ги­ки, вклю­чаю­щая во­прос о нрав­ствен­ном вос­пи­та­нии и иде­але че­ло­ве­ка. Бес­спорно, дан­ные ра­боты бы­ли ори­ен­ти­ро­ваны на фор­ми­ро­ва­ние в об­щес­т­вен­ной и пе­да­го­гической сре­де по­ло­жи­тель­но­го от­но­ше­ния к на­род­ной пе­да­го­гике и дол­жны бы­ли по­мочь осу­ществ­ле­нию пре­ем­ст­вен­ности на­род­ной и на­уч­ной пе­да­го­ги­ки в со­ци­а­ли­за­ции и фор­ми­ро­ва­нии куль­тур­но-то­ле­рант­ной лич­но­сти. И сле­ду­ет толь­ко вы­разить со­жа­ле­ние, что пло­дотвор­ные идеи Г.С. Ви­но­гра­дова и И.Я. По­здеева, ка­саю­щие­ся про­блемы пре­ем­ст­вен­ности на­род­ной и на­уч­ной пе­да­го­ги­ки, в свое время ока­за­лись не­за­ме­чен­ными те­о­ре­ти­ками и ис­то­ри­ками пе­да­го­ги­ки. В пе­ри­од с 1917 г. до сре­ди­ны 30-х гг. эт­но­пе­да­го­гических ис­сле­до­ва­ний боль­ше не на­блю­да­ется.

Вли­я­ние на­род­ной пе­да­го­ги­ки на со­ци­а­ли­за­цию и фор­ми­ро­ва­ние куль­тур­но-то­ле­рант­ной лич­но­сти школь­ни­ков про­сма­три­ва­ется на стра­ни­цах пе­да­го­гической прес­сы. В част­но­сти, в рас­сма­три­вае­мый пе­ри­од в жур­на­лах «На пу­тях к новой школе», «Вест­ник про­све­ще­ния», «Шлях ос­ві­ти», «Ас­вета», «Камуні­с­ты­чнае вы­ха­ван­не», «Школа и куль­тура Со­вет­ской Бе­ло­рус­сии», «За ком­му­ни­с­ти­ческое вос­пи­та­ние» и дру­гих пе­ча­та­ли ста­тьи, рас­сма­три­ваю­щие во­прос о вос­пи­та­нии дру­жбы, кол­лек­ти­визма, дис­ци­пли­ны. На­при­мер, на стра­ни­цах «Шлях ос­ві­ти» вы­шел ряд ста­тей С.О. Ло­зин­ско­го «Де­тский кол­лек­тив, как об­ъект пе­да­го­гической ра­боты», где сре­ди сти­му­лов, воз­дей­ст­вую­щих на фор­ми­ро­ва­ние кол­лек­тива, от­ме­ча­лись сти­му­лы, ис­хо­дя­щие из се­мьи и вне­школь­но­го де­тского ок­ру­же­ния, го­во­ри­лось о не­об­хо­ди­мо­сти борь­бы с пре­драс­суд­ками, ко­торые е­ще име­ют ме­сто в не­ко­то­рых се­мьях, и о со­гласован­ной ра­боте се­мьи и школы в вос­пи­та­нии де­тского кол­лек­тива. Про­во­дя всес­то­рон­нее изу­че­ние де­тского кол­лек­тива, пе­да­го­ги как о важ­ной со­став­ной ча­сти ис­сле­до­ва­ния го­во­ри­ли об изу­че­нии «пе­да­го­гического бы­та», ок­ру­жаю­щего де­тский кол­лек­тив (от­но­ше­ния со ста­р­шими, ме­ры воз­дей­ст­вия: за­преты, на­ка­за­ния и поощре­ния). От­ме­ча­лось, что э­ти­ческая пра­во­вая ха­рак­те­ри­сти­ка сре­ды по­мо­жет нам по­нять мно­гое в де­тских вза­и­мо­от­но­ше­ниях. Та­ким об­ра­зом, в поле зре­ния те­о­ре­ти­ков и прак­ти­ков нрав­ствен­но­го вос­пи­та­ния вы­двигалось тре­бо­ва­ние изу­че­ния во­проса вос­пи­та­ния кол­лек­ти­визма в тес­ной опоре на тра­ди­ци­он­ный опыт на­рода.

Родство народной и научной педагогики в вопросах социализации и формирования культурно-толерантной личности проявлялось в рассмотрении определения критерия выбора друга. По мнению педагогов, этим критерием служат моральные качества личности. Положительные моральные качества друга являются обстоятельством, способствующим развитию детской дружбы, а отрицательные моральные качества, наоборот, являются обстоятельством, расторгающим её. Поэтому, естественно, наличие положительных моральных качеств у настоящего друга для детей обязательно. Положительные моральные качества, качества настоящего, идеального друга определялись понятием «хороший», что расшифровывается как честность, доброта, справедливость, верность, постоянство, откровенность, товарищество, умение прийти на помощь другу. Утверждение автора статьи о том, что этими идеальными нормами руководствуются иногда бессознательно, говорит об изначальной приверженности человека этим нормам, сформировавшимся под воздействием веками складывающегося уклада жизни, традиций, обычаев, морального кодекса, т.е., иными словами, под влиянием всевозможных средств народной педагогики. Таким образом, хотя напрямую не ставится вопрос о преемственности народной и научной педагогики в социализации и формировании культурно-толерантной личности, эта взаимосвязь просматривается в самой постановке вопроса в исходных позициях автора.

Педагоги 20–30-х годов среди различных аспектов социализации личности значительное место отводили воспитанию дисциплины. Примером может служить статья С.О. Лозинского «Что такое дисциплина», где дисциплина рассматривалась как использование всей совокупности принятых норм поведения. К «природным усилителям» дисциплины он относил разъяснение, убеждение, к «внешним усилителям» – физические наказания, различные ограничения (лишения), угрозу унижения, награду, похвалу, просьбу. Поскольку идет речь о том, что до 7–8 лет ребенок имеет биосоциальные данные для исполнения шаблонов в минимальных границах норм поведения, статья свидетельствует в пользу того, что ученый учитывает нравственный опыт ребенка, который сформировался в дошкольный период его жизни, когда главным воспитателем, основным дисциплинирующим началом служит народная педагогика, те нормы морали, которые закреплены в сознании народа. Таким образом, ученый-педагог значительное внимание уделял методам воспитания дисциплинированности, которые с успехом используются и в народной педагогике. Мы можем утверждать, что хотя специально о преемственности народной и научной педагогики в исследовании не говорится, тем не менее данная преемственность и механизм ее реализации в целях социализации детей реально просматривается в анализируемой статье.

К концу 20-х годов XX века в специальных теоретических педагогических исследованиях, касающихся этических проблем, явственно наблюдается ориентация советской педагогической школы на творческое взаимодействие народной и научной педагогики в социализации и формировании культурно-толерантной личности. В качестве примера возьмем работы того же С.О. Лозинского. В журнале «Шлях освіти» (1929) была помещена его статья «О нормировании бытовых форм поведения детей». В ней не упоминается термин «народная педагогика», однако значительное место отведено именно ей, т.к. речь идет об элементах, деталях поведения, формируемых повседневной жизнью под влиянием семьи, окружения, к которому непосредственно относится ребенок. Эти детали, формы поведения, по мысли автора, сформировались в основном под влиянием старого быта. Ученый считает, что педагоги-теоретики мало внимания уделяют изучению этих деталей, традиционных форм поведения, которые, между тем, оказывают значительное влияние на становление личности. При разработке педагогической теории советской педагогики следует учитывать, что новые формы отношений между людьми, формы поведения в

повседневном обиходе, отвечающие новым социальным условиям жизни, должны развиваться лишь путем «тесного единства творческих сил нового поколения и передовых сил трудящихся с педагогической наукой и техникой педагогического процесса» [55, с. 55].

В рассматриваемый период было характерно широкое использование в учебно-воспитательной работе школы традиционных средств и методов народной педагогики, во все времена служивших социализации и формированию культурно-толерантной личности. Ими прежде всего были труд, игра, устное народное творчество. Об этом свидетельствует историко-педагогический анализ соответствующих документов и материалов, касающихся деятельности советской школы. В первых программах Советской единой трудовой школы 1-й и 2-й ступеней отмечалось, что новая школа должна быть «трудовой», что знания должны усваиваться ребенком не «на слух и не по книге», как это было в старой школе, а в «активной форме игры или труда, которые при умелой постановке совпадают», «необходимо ознакомить учеников с тем, что больше всего нужно им будет в жизни, что имеет доминирующую роль в ней» [79, с. 3]. Школа строила свою работу в соответствии с запросами местного населения. Было решено возможно шире поставить преподавание ручного труда в школах города и деревни. В сельской местности обучать правильному ведению крестьянского хозяйства, опираясь на народный опыт, в городе вводить обучение распространенным в данной местности ремеслам. Школы получали в свое ведение участки земли, на которых организуется работа по обучению ведению сельского хозяйства. Учебные программы школы по всем учебным дисциплинам, начиная с первых лет обучения, ориентировали учителей на организацию и проведение трудового обучения школьников, активное включение в работу школы труда как средства и метода воспитания. Все учебные программы рассматриваемого периода указывали на то, что в школе должно изучаться то, что имеет значение в работе и жизни человека и помогает ему понимать явления и силы природы.

Педагоги, повсеместно планирующие свою работу руководствуясь схемами ГУС'а, особое внимание уделяли воспитанию трудолюбия при разработке комплексных тем типа «Наш дом», «Наша семья», «Наше хозяйство», «Наша деревня». Работа по этим темам предоставляла учителю возможность широкого привлечения в учебно-воспитательный процесс эффективных средств и методов народной педагогики. Характерным примером может служить опыт краеведческой работы в деревенской школе 1-й ступени, который описывала Н. Покровская в журнале «Вестник просвещения» (1925). [75]. Особый интерес с точки зрения интересующей нас проблемы представлял данный в статье анализ проработки с детьми темы «Наша семья». В статье речь шла о такой форме работы с детьми, как написание сочинений, освещающих трудовую жизнь крестьянской семьи. Автор подчеркивала воспитательную значимость детских сочинений: выделялась такая народная традиция, как участие всех членов семьи, от мала до велика, в труде, четкое распределение домашних обязанностей, перечислялись виды труда, в которых принимают участие взрослые и дети, показывались возможные пути воспитания трудолюбия, в частности, на основе нравственного примера матери.

Педагогическая печать ориентировала учителей при подготовке к работе по программам ГУС'а опираться на традиционные методы и средства воспитания. Так, в «Вестнике просвещения» был показан опыт проработки программ ГУС'а в деревенской школе 1-й ступени студентами Волоколамского педтехникума [70]. В целях воспитания гуманного отношения к животным, бережного отношения к природе, заботливого отношения к крестьянскому труду, воспитания трудолюбия студентами-практикантами использовались разнообразные средства и методы народной педагогики: практиковались рассказы детей из опыта местной жизни, сказывание сказок, загадывание загадок, иллюстрирование рассказов и отдельных видов работ по-

словицами и поговорками, наблюдения за жизнью в природе и в обществе, непосредственное участие детей в разнообразных видах трудовой деятельности народа, прежде всего в сельскохозяйственном труде, знакомство с традициями и обычаями народа.

Тезис о школе «подлинно народной», зафиксированный в «Основных принципах единой трудовой школы», не остался лозунговым. В стране создавалась единая трудовая школа, которая с первых дней творчески восприняла народное требование воспитания подрастающего поколения в труде. Цели и задачи народной педагогики и вновь создаваемой школы оказались едиными. Этими целями и задачами была подготовка к трудовой жизни, обуславливающая преемственную связь поколений. Педагоги брали в основу построения школьных программ «нормальную трудовую жизнь ребенка во всей полноте». В центр работы ставилась «обыденная трудовая деятельность местного жителя, связывающая жизнь природы с человеческим обществом... основа работы – конкретная домашняя обстановка труда учащихся» [105, с. 61–62]. Это было характерно как для Украины, так и для Беларуси и России. При этом особое внимание акцентировалось на огромном воспитательном потенциале трудового опыта крестьянских семей, сказок, пословиц, поговорок, обычаев, традиций, праздников, рассказов из местной жизни, наблюдений за природой, т.е. фактически пропагандировались отдельные средства и методы народной педагогики с пояснением их воспитательного влияния на подрастающее поколение, как положительного, так и отрицательного.

Можно сказать, что школа в определенной мере взяла на себя исконную функцию семьи по подготовке молодежи к трудовой жизни. И велась эта подготовка с учетом местных условий, особенностей сельского и городского труда, на основе народной педагогики. Идя по пути осмысления трудового принципа построения школы, ведущие педагоги обращались к анализу трудового воспитания, накопленного народной практикой. Например, С.Т. Шацкий в работе «Деревенские дети и работа с ними» приводит результаты анкетирования деревенских школьников и на предмет организации их домашнего труда. Он акцентирует внимание на том, что дети только в зимнее время принимают участие более чем в 85 видах труда, и предлагает критически осмыслить трудовое воспитание детей в семье, взяв в основу школьной работы положительные начала трудового воспитания.

Из всего многообразия средств и методов народной педагогики, которые следует использовать в деле воспитания в советской школе, С.Т. Шацкий на первый план выдвигает труд. В названной статье он доказательно показывает, что труд сознательно используется народом в педагогических целях. Раскрывая содержательную сторону детского труда в крестьянских семьях, педагог отмечает необходимость избирательно подходить к анализу различных видов детского труда, которые соответствуют возрастным, психологическим особенностям ребенка, и отказывается от того, что отрицательно влияет на его развитие, т.е., иными словами, С.Т. Шацкий учит регулированию механизма преемственности народной и научной педагогики в социализации и формировании культурно-толерантной личности.

Большое внимание вопросам создания единой трудовой школы уделяла Н.К. Крупская. В основу построения советской школы она кладет трудовой принцип, воспринятый из народной педагогики. Главная цель народной педагогики – подготовка подрастающего поколения к жизни, т.е. подготовка к труду, трудовое воспитание. Эту же цель, по мнению Н.К. Крупской, должна преследовать советская школа. «Настоящий, заправдашний труд детей и надо брать за исходную точку и с ним соединять обучение», – пишет Надежда Константиновна в 1919 году в статье «Соединение обучения с производительным трудом в единой трудовой школе» [51, т. 4, с. 24].

Н.К. Крупская выдвигает идею единства трудового воспитания, осуществляемого в семье и школе, дифференцированного подхода к определению содержания

трудового воспитания в зависимости от места проживания учащихся (город, деревня), что отвечает народным требованиям, согласуется с народной традицией. В частности, она пишет, что в сельской школе надо «деревенский труд взять за исходную точку, осветить его светом знания и таким образом приобщить постепенно учащегося к жизни человечества» [51, т. 4, с. 24], а в городской школе «за исходную точку для младших классов взять домоводство, стряпню, уход за ребенком» [51, т. 4, с. 25]. Неоднократно в своих выступлениях Н.К. Крупская говорит о взаимодействии трудового воспитания, осуществляемого в семье и школе [51, т. 4, с. 240, 241–242]. Она обращает внимание на то, что в прежнее время в крестьянской семье труд был главным средством и методом воспитания [51, т. 4, с. 239], поэтому следует учитывать накопленный народом опыт по трудовому воспитанию [51, т. 4, с. 242].

Однако Н.К. Крупская не пытается идеализировать народную практику трудового воспитания [51, т. 5, с. 336]. Педагог предупреждает от слепого следования народной традиции, в частности, выступает против того, чтобы трудовая школа носила узкоремесленный, домашнехозяйственный характер [51, т. 2, с. 118–119], против единообразия ремесленного труда [51, т. 4, с. 242], против загруженности детей непосильной работой [51, т. 4, с. 253–254]. Призывая к использованию опыта народа в области воспитания, она ориентирует на положительные традиции.

Надежда Константиновна предлагает использовать народный опыт по воспитанию дисциплинированности в труде, взаимопомощи в труде, уважения к труду, ставит вопрос о воспитании интереса к труду, о придании труду творческого характера, т.е. говорит о воспитании тех нравственных качеств, без которых не может состояться человек-труженик, которые определяют социализацию и формирование культурно-толерантной личности.

Педагогическая пресса публиковала на своих страницах дискуссионные статьи об организации детского труда в школе. Так, ведущий теоретический педагогический журнал «На путях к новой школе» поместил на своих страницах ряд статей И. Розанова о роли детского труда и его видах, где отчетливо прослеживается ориентация светской школы на использование в трудовом воспитании школьников традиционных видов трудовой деятельности народа [85; 84]. И. Розанов утверждал, что при организации детского труда в школе 1-й ступени «школа может пользоваться громадным жизненным материалом» [84, с. 21], которым является прежде всего трудовая деятельность взрослых работников. Он предлагал изучать эту трудовую деятельность путем организации наблюдений и непосредственного участия детей в трудовой деятельности взрослых. В результате, по мнению педагога, дети приобретут трудовые навыки и трудовой опыт.

Он же ориентировал учителя на организацию детского труда дома, в домашнем быту. Причем важным с точки зрения совершенствования механизма преемственности народной и научной педагогики в развитии советской школы являлось то, что И. Розанов выделял среди разнообразных видов труда «собственную детскую трудовую деятельность, начинающуюся от игры и проявляющуюся в бесконечных формах делания построек, игрушек, подражания производственным процессам взрослых» [84, с. 22]. Таким образом, он – один из первых в советской педагогике, кто увидел преемственную связь таких средств и методов народной педагогики, как игра и труд, в осуществлении единого процесса нравственного развития, социализации и формирования культурно-толерантной личности.

Три области применения трудовой деятельности в школе: совместная со взрослыми работа в общественном хозяйстве, рационализированная детская работа в семье, детская игра, связанная с трудовыми процессами [84, с. 22], которые предлагает вводить в школу И. Розанов, имеют самую тесную связь с народным опытом воспитания человека-труженика. Раскрывая ценные черты игры, важные

для работы над детским трудом, он говорит о подражании взрослым в игре, о формировании в игре коллектива и характера ребенка, о выработке в игре упорного отношения к труду, инициативы, умения и стремления работать сообща, т.е. затрагивает такие важные с точки зрения народа педагогические проблемы, которые напрямую связаны с нравственным воспитанием. Предлагая использовать игру в организации труда детей в школе, педагог творчески подходит к ее реализации, считая, что одна из главнейших задач школы – научить педагога пользоваться игрой как могучим методом в деле воспитания и социализации личности [86].

Следует отметить, что с первых дней формирования советской педагогической науки теоретики педагогики особое внимание уделяли вопросу педагогической ценности игры. Подтверждением сказанному является тот факт, что Наркомпрос РСФСР в августе 1921 года организовал Научно-педагогический институт по изучению детской игры и праздников, который уже в октябре упомянутого года приступил к работе [23]. Институт, занимаясь изучением детских игр, праздников, игрушек, основной своей задачей ставил разрешение вопросов педагогической методологии игры.

Этнопедагогический анализ свидетельствует о том, что работа института явилась одним из наиболее впечатляющих примеров определения стратегического подхода к преемственности народной и научной педагогики в социализации и формировании культурно-толерантной личности. Хотя в целом специально проблема преемственности народной и научной педагогики сотрудниками института не ставилась, на основе имеющихся фактов можно утверждать, что исследования научно-педагогического института по изучению детской игры и праздников явились важным стимулом в активизации решения советскими теоретиками педагогики проблем народной педагогики, рассмотрения народной педагогики во взаимосвязи с научной педагогикой. Так, например, общая тенденция развертывания научно-исследовательской работы ученых 20-х годов вокруг решения вопросов изучения детских игр, игрушек, праздников и других средств педагогического воздействия на подрастающее поколение стимулировало научные изыскания Г.С. Виноградова. Ученый в обозначенный период проводит ряд исследований и создает программы, направленные на изучение детского фольклора, быта, игр, а также публикует очерки по детской этнографии, где значительное место отводит средствам и методам народной педагогики (см.: Г.С. Виноградов: К изучению народных детских игр у бурят, 1922; Детский фольклор и быт: Программа наблюдений, 1924; Детский народный календарь: Из очерков по детской этнографии, 1924; Детская сатирическая лирика, 1925; Детские тайные языки: Краткий очерк, 1926). Можно с уверенностью сказать, что эти работы позволили Г.С. Виноградову создать первое в истории советской педагогики этнопедагогическое исследование, непосредственно посвященное проблемам народной педагогики (Народная педагогика, 1926), поставить вопрос о целесообразности сравнительно-сопоставительного исследования народной и научной педагогики, о необходимости регулирования процесса взаимодействия народной и научной педагогики.

Между тем надо иметь в виду, что у ученых-исследователей не было единого взгляда по вопросу педагогической значимости игр, игрушек и других атрибутов детской жизни. Это ярко проявилось, например, на Украине. В конце 20-х годов здесь выступала целая группа исследователей, которая считала, что «игра – это педагогическое бессилие», и ставила вопрос о том, чтобы совсем исключить игру и игрушку из воспитательного арсенала [107, с. 12, 13, 14]. В противовес нигилистическим взглядам по отношению к играм и игрушкам, существовал и трезвый, объективный взгляд на данные средства и методы воспитательного

воздействия. Так, в 1933 году в украинском журнале «Коммуністична освіта» была опубликована статья Наркома просвещения Украины А. Хвиля «Об игрушке», являющаяся стенографической записью его выступления на всеукраинском совещании, касающемся детской игрушки. В статье был дан объективный анализ ситуации в области отношения ученых-исследователей к играм и игрушкам, показана роль игры и игрушек в деле воспитания (особое внимание обращалось на воспитание дисциплинированности, трудолюбия, коллективизма) и сделан обобщающий вывод: игра и игрушка должны быть органической частью воспитания детства, органической частью всего педагогического процесса, который ведется с детьми вне школы и в школе [107, с. 14]. Таким образом, игры и игрушки реабилитировались как важнейшие средства и методы воспитательного процесса. Важно также то, что детские игры и игрушки не фетишизировались, предлагалось творчески подходить к их отбору в деле воспитания и социализации детей и подростков.

Журнал «На путях к новой школе», являющийся органом научно-педагогической секции ГУС'а (1922–1932), курируемый Н.К. Крупской, опубликовал на своих страницах статьи как сформировавшихся теоретиков педагогики (С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Н.К. Крупская, М.В. Крупнина, В.Н. Шульгин, А.Г. Калашников), так и педагогов-практиков, которые позднее стали крупными теоретиками советской педагогики (И.Г. Розанов, Б.П. Есипов, М.М. Пистрак, С.М. Ривес), многие из которых прямо или опосредованно раскрывали проблему преемственности народной и научной педагогики в процессе развития теории нравственного воспитания в советской школе. В частности, И.Г. Розанов, педагог-практик, который вошел в состав ГУС'а, опубликовал на страницах журнала «На путях к новой школе» статью «Задачи школы в деле организации детской игры» [86]. В статье, аргументированно доказав, что главным содержанием жизни ребенка является игра, автор подчеркивал: «Работая в игре и над игрой, можно поставить себе задачей выработку честности, правдивости, смелости, умения действовать коллективом, выработку важнейших социальных качеств» [86, с. 43], заострял внимание на тех нравственных качествах, которые могут формироваться в игре. Хотя о народной педагогике в статье не упоминается, тем не менее И.Г. Розанов обращал внимание педагогов на важность использования игры как средства и метода нравственного воспитания и социализации личности школьников. Это, бесспорно, оказало определенное влияние на развитие советской теории воспитания, наметило один из возможных путей творческого подхода к определению средств и методов нравственного воспитания, социализации и формирования культурно-толерантной личности в советской школе.

Проблема педагогической значимости игры рассматривалась на страницах педагогических изданий России, Украины и Беларуси. Например, на страницах ведущих белорусских педагогических журналов «Асвета» и «Камуністычнае выхаванне» в обозначенный период была помещена целая серия статей об играх, авторы которых пытались показать значимость игр с педагогической точки зрения, в основном как средства воспитания и метода воспитания. Общий взгляд на игру как важное средство и метод воспитания наиболее емко определила Н.К. Крупская в статье «Программы и методы политехнической школы», опубликованной в журнале «Камуністычнае выхаванне». В данной работе Н.К. Крупской не шла речь непосредственно о народных играх, однако знакомство с творческим наследием педагога дает нам основание утверждать, что общий вывод, который делает Н.К. Крупская по отношению к играм, являет собой творческое переосмысление как народной, так и научной педагогики: должен быть изменен сам дух игры, игра должна быть продумана с общественной и педагогической точек зрения.

Н.К. Крупская значительное место в воспитании подрастающего поколения отводит детской игре. Она считает, что роль игры недооценивается, между тем как игра имеет большое значение в воспитательной работе, т.к. игра – это и труд, и способ познания окружающего, и средство и метод воспитания коллективизма. Игра учит ребят организованности, воспитывает, развивает самостоятельность, вырабатывает характер, умение наблюдать жизнь. Н.К. Крупская утверждает, что «целый ряд качеств можно воспитать игрой, которая имеет громадное значение с воспитательной точки зрения» [51, т. 5, с. 509]. В ряде статей Надежда Константиновна говорит о роли игры в воспитании ребенка, учит критически подходить к оценке детских игр, их воспитательного влияния, предлагает использовать старые, хорошо известные игры детей, влив в них новое содержание (см.: «Пионердвижение как педагогическая проблема», «Выработать у ребят коммунистическую мораль», «Нашей смене всестороннее развитие», «Большое внимание внешкольной работе с детьми!», «Международная детская неделя» и др.). В связи с играми детей она ставит вопрос и об отношении к детским игрушкам [51, т. 6, с. 252–253]. Таким образом, можно сказать, что Н.К. Крупская дает современным ей педагогам своеобразный творческий метод к пониманию преемственности народной и научной педагогики в социализации и формировании культурно-толерантной личности.

В целом, решая вопрос о педагогической значимости игр, педагоги всесторонне исследовали их с педагогической точки зрения и давали методику организации работ в данном направлении, предлагали этнографам, ученым-педагогам, широкой общественности включаться в работу по изучению детских игр, создавать сборники, которые помогали бы развивать определенные социальные привычки, формировать нравственные качества, использовать игры, в том числе сугубо народные и игры, включающие в себя различные средства народной педагогики, – пословицы, поговорки, сказки, загадки – как вспомогательный материал преподавания различных школьных учебных дисциплин.

Среди средств народной педагогики, оказавших существенное влияние на социализацию и формирование культурно-толерантной личности в рассматриваемый период, особое место занимало устное народное творчество, широко реализовавшееся в учебно-воспитательной работе школы. На использование устного народного творчества нацеливали программы по отдельным учебным дисциплинам. Например, в плане занятий по родному языку предлагались такие формы работы, как беседа, игры, пение песен, сказывание сказок, опыты свободного устного творчества учащихся (песни, сказки, загадки и др.). В план занятий по устной народной словесности первого года обучения входило знакомство, основанное на собственном опыте учащихся, с явлениями устного народного творчества, живое бытование его в рамках народного календаря. В основу ознакомления с народным творчеством брался «принцип этнографический», принцип живого бытования явлений устно-народной словесности» [79, с. 14]. Программы рекомендовали использовать те формы устного народного творчества, которые до сих пор не находили себе места в школе. Подчеркивалось: «Пословицы, поговорки и другие мелкие произведения, тесно связанные с народно-поэтической речью, – вообще могут привлекаться к изучению в течение всего года при любом удобном случае» [79, с. 14].

Ведущие педагоги-теоретики значительное внимание уделяли устному народному творчеству, его педагогической значимости, акцентируя внимание на социализации и формировании культурно-толерантной личности. Например, Н.К. Крупская большое внимание уделяла фольклору. В разные годы она обращается к фольклору главным образом в связи с вопросом о построении учебных программ, учебников для школы, детских книг, в связи с решением вопроса национального и интернационального воспитания, обучения на родном языке.

Изучение материалов педагогической прессы свидетельствует о том, что на характер осуществления преемственности народной и научной педагогики в социализации и формировании культурно-толерантной личности школьников в советской педагогике значительное влияние оказала дискуссия, развернувшаяся в 20–30-е годы вокруг вопроса изучения и использования фольклора в педагогических целях. Причем особым вниманием ученых-исследователей пользовалась народная сказка. Это было неслучайно. Проводимые в обозначенный период исследования читательских интересов детей выявили, что на формирование личности, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, значительное влияние оказывают народные сказки. Важным для активизации преемственности народной и научной педагогики было то, что исследователи читательских интересов детей обосновывали приверженность интересов детей народной сказке прежде всего с этической точки зрения. Вопрос о воспитательной значимости народных сказок интересует ученых-педагогов прежде всего в связи с изданием детских книжек и созданием учебных книг для дошкольных учебно-воспитательных учреждений и школ. В определенной мере направляет и координирует работу в данном направлении Н.К. Крупская.

К анализу педагогической значимости народных сказок ученые пытаются подойти с классовых позиций. Однако такой подход к оценке народных сказок нередко принимает как позитивную, так и негативную направленность. Последнее, в частности, проявилось в распространении лженаучной теории о вреде сказок. Только где-то к 1933 году устанавливается более и менее объективный взгляд на роль сказки в воспитании подрастающего поколения. Это нашло свое отражение в постановлении ЦК ВКП(б) об издательстве детской литературы (1933). Четкая постановка вопроса привела к пересмотру отношения к народным сказкам бывших приверженцев запрещения использования народных сказок. Причем во многих случаях переоценка взглядов на народную сказку проходила всенародно, с признанием совершенных ошибок и с аргументированным доказательством педагогической ценности сказок. Какой бы ни была разная точка зрения тех или иных педагогов на значимость народных сказок, в большинстве своем они признавали их роль в нравственном воспитании и, где это было возможно, старались показать пути воздействия народных сказок на социализацию и формирование культурно-толерантной личности.

И хотя ведущие теоретики педагогики 20–30-х годов не всегда специально уделяли внимание вопросам социализации и формирования культурно-толерантной личности, тем не менее в той области, которая прямо или опосредованно касалась проблемы преемственности народной и научной педагогики, они неизменно затрагивали данный аспект. Это, например, четко просматривается в «Педагогике» (1922) П.П. Блонского, где в главе «Умственное воспитание» ученый специально ставит вопрос о педагогической значимости народных сказок: «С педагогической точки зрения народные сказки очень ценны:

- 1) сказки или другое произведение народной словесности составляют национальное достояние, являясь в то же время ценным наследством из общей сокровищницы человечества; поэтому знакомство со сказками должно обязательно входить в курс образования и воспитания ребенка;

- 2) в народных сказках почти всегда правда и добро торжествуют и изображены чертами, привлекающими к себе сердца читателей... Кроме того, конечно, нужно отбирать сказки с точки зрения их содержания» [8, с. 132, 133].

Н.К. Крупская рекомендует широко использовать в учебно-воспитательной работе школы краеведческий материал, включающий в себя различные виды народного творчества (ремесла, традиции, обычаи, праздники, обряды, игры, устное народное творчество, декоративно-прикладное искусство). Она ориентирует школу на заимствование прогрессивных идей и опыта народной педагогики, положительного примера старшего поколения, опыта родителей, ставит задачу о

творческом использовании учителем народного традиционного опыта воспитания, призывает общественные организации, школьников к обращению к положительным народным педагогическим традициям. Не раз обращает внимание Надежда Константиновна в своих работах на такие испытанные народом средства и методы воспитания, как фольклор, труд, игра, пример родителей, старших. Все вышеназванные средства и методы народной педагогики традиционно выполняют важную роль в социализации и формировании культурно-толерантной личности.

Таким образом, в период с 1917 года до середины 30-х годов XX века на территории Беларуси, России и Украины наблюдается широкое использование средств и методов народной педагогики в работе школы; в советской педагогике идет активное определение стратегии преемственности народной и научной педагогики в социализации и формировании культурно-толерантной личности школьников с акцентом на положительную народную традицию.

Глава 2.2. Основные направления развития социальной педагогики в Беларуси в 1917–1936 гг.

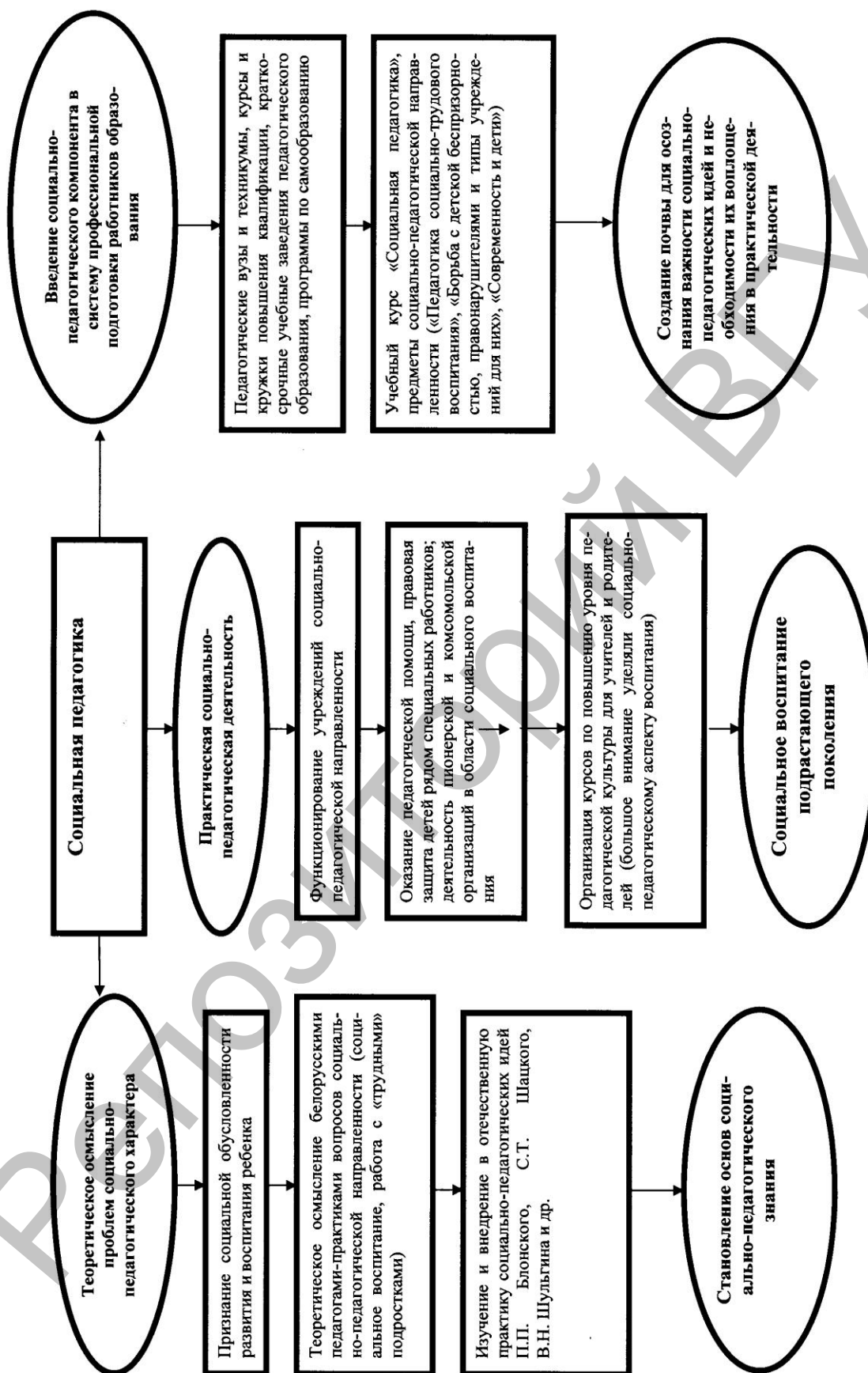
Проведенное нами историко-педагогическое исследование позволяет утверждать, что основными направлениями развития социальной педагогики в Беларуси (1917–1936 гг.) являются:

- теоретическое осмысление проблем социально-педагогического характера;
- практическая социально-педагогическая деятельность;
- введение социально-педагогического компонента в систему профессиональной подготовки работников образования (см. схему).

Первое направление – теоретическое осмысление проблем социально-педагогического характера. Потребность решения наиболее острых проблем (беспризорность, детская преступность), с одной стороны, необходимость воспитания нового, в духе социализма, человека общественника и коллективиста, способного изменить окружающую его среду и общество в целом, с другой, актуализировали исследование вопросов социально-педагогической направленности.

Социально-педагогические идеи развивала в своих трудах Надежда Константиновна Крупская (1869–1939). В работе «К вопросу о социалистической школе» она сформулировала цель воспитания, которая была по своей сути социально-педагогической. По мнению Н.К. Крупской, общей целью начальной, средней и высшей школы является «...воспитание всесторонне развитых людей, с сознательными и организованными общественными инстинктами, имеющих цельное, продуманное мировоззрение; людей, подготовленных в теории и на практике ко всякого рода труду, как физическому, так и умственному, умеющих строить разумную, полную содержания, красивую и радостную общественную жизнь» [1, с. 11].

Таким образом, воспитание в понимании педагога должно быть социальным и способствовать развитию общественных инстинктов, общественного сознания и общественных навыков. Реализовать эту идею на практике, с точки зрения Н.К. Крупской, может школа, осуществляющая социальное воспитание в тесной связи с жизнью, с окружающей социальной средой: «Школа, которая ставит себе целью воспитание у учащихся общественных инстинктов, не может изолироваться. Необходимо расширить рамки общественных переживаний детей, сблизить школу с взаправдашней общественной жизнью» [2, с. 130].



Рассматривая сущность воспитания, Н.К. Крупская особо отмечала, что формирование человека осуществляется посредством стихийных действий и специально организованных мероприятий: «Но воспитывают не только отдельные лица, воспитывает весь семейный уклад, весь школьный уклад. Воспитывает улица, воспитывают общественные учреждения, вся окружающая обстановка, весь общественный строй. Воспитывают события» [1, с. 347]. Поэтому была глубоко убеждена в том, что необходимо изучать личность воспитываемого ребенка: «...чтобы воспитывать ребенка, надо очень хорошо знать ребят вообще и тех ребят, которых воспитываешь, в частности. Тут важны не только педологические обследования – важно знание интересов ребенка, его взглядов, стремлений, его жизненного опыта, знание людей, которые его окружают, условий, в которых он живет» [2, с. 675], а также социальной среды, его окружающей: «...воспитание в гуще жизни требует... анализа этой среды, анализа общественных явлений, в ней происходящих, умения понять их значимость, их взаимозависимость, их причины, их положительное или отрицательное значение. Необходимо умение общественные явления, наблюдаемые в окружающей среде, связать с процессами, происходящими во всей стране, связать с практическими задачами текущего момента» [1, с. 364].

В качестве основных средств воспитания Н.К. Крупская выделяла труд и коллектив: «Лучшим средством воспитания является правильно налаженная коллективная жизнь, правильно налаженный труд и товарищеское, внимательное отношение к ребятам» [2, с. 344]. Вообще педагог считала, что новая школа должна быть единой и трудовой, тесно связанной с жизнью: «Единая трудовая – это такая школа, учебный материал которой тесно связан с окружающей трудовой деятельностью людей, освещает эту деятельность, связывает школу с жизнью» [1, с. 128]. Центральное место в трудовой школе, согласно мнению Н.К. Крупской, должна занимать общественная работа школьников, которая является основой социального воспитания.

Не остался без внимания Надежды Константиновны вопрос о внешкольном воспитании. В статье «О воспитательной работе» она отмечала, что «иногда внешкольная работа понимается как организация непрерывной цепи развлечений – кино, театры, утренники, концерты и пр. Внешкольная работа должна быть органически связана со школьной и быть направлена на организацию всей внешкольной жизни детей, на всестороннюю организацию детской самодеятельности, их общественной жизни и работы» [2, с. 675–676].

Достаточно много внимания Н.К. Крупская уделяла вопросам дошкольного воспитания, охраны детства, борьбы с беспризорностью и проблемам пионердвижения. По мнению ученого, одна из главных задач пионерской организации – воспитание: «Но, в то время как в школе центр тяжести кладется на учебу, в пионердвижении этот центр переносится на воспитание» [3, с. 204]. Пионердвижение было призвано воспитывать коллективиста, что, с точки зрения Н.К. Крупской, будет способствовать социальному развитию ребенка: «Мы стараемся воспитать из наших ребят всесторонне развитых, сильных телом и сознанием людей, но не индивидуалистов, а коллективистов... Мы считаем, что лишь в коллективе личность ребенка может наиболее полно и всесторонне развиваться» [3, с. 205]. Педагог была уверена в том, что пионеры должны «...принимать участие в улучшении окружающей жизни», а также вести широкую общественную работу: «Пионер должен оправдать свое звание и вести в свободное время общественную работу» [3, с. 481], заниматься охраной прав ребенка: «Пионеры должны в жактах повести работу по охране прав ребенка» [3, с. 481], организовывать внешкольную деятельность: «Пионеры должны заботиться, чтобы при жактах были детские комнаты, чтобы там были организованы игры, декламации, пение, разная интересная работа» [3, с. 481]. Кроме того,

Н.К. Крупская обращала внимание на необходимость осуществления пионерской организацией профилактики безнадзорности путем вовлечения ребят в ряды детского движения: «...чем раньше будут втягиваться ребята в детское движение, тем лучше. Очень часто приходится слышать от детей рабочих: «Отца мы не видим никогда: днем на работе, вечером на собрании». И растут дети рабочих как придется: или сидят в своем углу и ничего не видят, со скуки балуются или попадают под влияние улицы. Им даст детская организация много радостных переживаний, даст простор развитию их сил, их самостоятельности, даст пищу их уму» [3, с. 94].

Обобщая все вышесказанное, можно с полной уверенностью утверждать, что Н.К. Крупская внесла огромный вклад в развитие социально-педагогической мысли и практики.

В условиях признания социальной обусловленности воспитания особую важность приобрело изучение теоретико-методологических основ взаимовлияния друг на друга человека и социума, воспитательных возможностей среды и способностей человека преобразовывать окружающий социум. В ходе научного осмысления проблем взаимодействия среды и человека было признано, что воспитательный потенциал имеют не только школа, семья, но и социум. Более того, при определенных обстоятельствах социум имеет решающее значение в формировании ребенка. Признание социальной обусловленности образования личности, расширение социального заказа на содержание воспитательного процесса стимулировало развитие новых областей научного знания – педагогики среды и педологии, в рамках которых проводились теоретико-методологические разработки проблем социально-педагогического характера, поскольку социальная педагогика в Советском Союзе была объявлена буржуазной наукой и не получила официального статуса. Исследованием проблем социально-педагогического характера занималась целая плеяда талантливых педагогов, соратников Надежды Константиновны Крупской – Павел Петрович Блонский (1884–1941), Алексей Георгиевич Калашников (1893–1962), Мария Васильевна Крупенина (1882–1950), Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934), Виктор Николаевич Шульгин (1894–1965) и др.

С.Т. Шацкий начал разрабатывать вопросы социальной педагогики еще в до-революционное время, занимаясь учебно-воспитательной деятельностью в обществах «Сетлемент», «Детский труд и отдых». Педагог был сторонником гуманистического подхода к детям, разностороннего воспитания в коллективе в соответствии с принципами природосообразности и культуросообразности.

После Октябрьской революции под руководством С.Т. Шацкого исследовательскую и экспериментальную работу осуществляла Опытная станция Наркомпроса, разрабатывая теоретические вопросы педагогики среды, изучая особенности детской жизни, социальной среды, окружающей ребенка, и воспитательных возможностей школы и среды. Педагог с научной точки зрения обосновал влияние внешних факторов (улица, семья, школа) на формирование ребенка. Улица, по мнению С.Т. Шацкого, являясь стихийным фактором, играла важную роль в жизни ребенка, и педагоги, организуя процесс воспитания, должны были учитывать это: «Нельзя относиться так к «улице», как это обыкновенно делается... Как во всяком постоянном явлении социального порядка, улица имеет свои нормы, регулирующие ее жизнь (обычаи, мода). Она имеет свои методы воспитания при помощи среды» [4, с. 42]. Задача же школы, согласно мнению С.Т. Шацкого, заключалась в том, чтобы упорядочить стихийные факторы, придав им организованный, целенаправленный характер: «Школа создает свою специальную среду, свою детскую культуру. Она организует жизнь детей, развивая в них такие потребности, которых обычная жизнь не дает. Школа в воспитательном процессе из массы влиятельных факторов избирает наиболее благоприятные для жизни ребенка. Она производит их отбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия жизни детей» [4, с. 43].

Ученый акцентировал внимание на взаимосвязи школы и среды, поскольку это, по его мнению, будет способствовать эффективной подготовке подрастающего поколения к будущей жизни и педагогизации среды в целом.

К важным факторам развития личности С.Т. Шацкий относил семью, детские сообщества и общественные организации: «Школе надо научиться работать вместе с ними. Но работать вместе – это значит быть хорошо знакомым с ними, нащупывать и ставить общие задачи, разработать методы совместной работы и уметь построить такой план, который вывел бы школу за границы ее стен, опирался бы на то, что действительно нужно жизни, отвечал бы на ее основные запросы в вопросах воспитания, помог бы организации педагогической работы в ее глубоком значении и использовал бы для этого все силы и средства, которыми среда располагает. При таких условиях и можно было бы конкретно говорить о задачах школы – регулировать и организовывать благоприятные условия для жизни детских масс и [для] каждого ребенка в отдельности» [4, с. 127].

В помощь педагогам С.Т. Шацким была разработана программа по изучению семьи, которая состояла из нескольких разделов:

- материальная среда (жилищные условия, обстановка, одежда, пища);
- экономика семьи (доходы и расходы, профессия каждого из членов семьи);
- педагогика семьи (культурный уровень, отношение к ребенку);
- деятельность ребенка в семье (гигиена, игра, физический труд);
- социальная жизнь (отношение к родителям и другим членам семьи, товарищам, соседям);
- умственная и эстетическая жизнь.

Наряду с семьей, по мнению ученого, необходимо изучать и личность ребенка: «...основной педагогический вопрос, который должен сдвинуть с места современную туманную педагогику, не в том, что такое та школа, которая нам нужна, а что такое детская жизнь, какие ее характерные черты и в чем ее ценность для работы в школе» [4, с. 40]. Делать это надо комплексно, учитывая условия материальной (природа), социальной (быт и экономика) и детской (педология) среды.

Рассматривая содержание, методы и формы педагогической деятельности, С.Т. Шацкий отмечал, что накопление ребенком личного социального опыта возможно только в том случае, если учебно-воспитательный процесс будет включать в себя разнообразные виды деятельности (материальный труд, игры, искусство, умственная работа, социальная деятельность). Причем личный опыт, по мнению педагога, ребенок усваивает путем усвоения общественного. Поэтому школа должна играть роль связующего звена между обществом и ребенком, способствуя социальному воспитанию последнего.

Таким образом, выделяя экономику, быт, социальную организацию в качестве ведущих факторов воспитания, С.Т. Шацкий предлагал рассматривать их как педагогические. Исходя из этого считал, что «задача современной русской школы – разрабатывать еще новые области социальной педагогики (возможно, что придется употреблять термины – экономическая, бытовая педагогика), от педагогики субъективной, эмпирической, отдельных удач и неудач, связанных с личностью учителя, мы переходим к педагогике объективной, отыскивающей наши удаchi и неудачи в явлениях жизни, среды, с которой связаны и носителями влияний которой они являются» [4, с. 162].

Известный русский педагог и психолог П.П. Блонский, как и С.Т. Шацкий, считал, что подготовить подрастающее поколение к жизни возможно только в том случае, если образование будет тесно связано с окружающей действительностью: «Мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному пониманию школы, как школы жизни.

Выработки определенного поведения, определенных привычек. В народной школе ребенок должен, прежде всего, не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить» [5, с. 39]. В этой связи задача школы заключается в организации воспитания в соответствии с явлениями окружающей жизни и возрастными особенностями ребенка, его интересами и потребностями. Кроме того, школа должна способствовать расширению социальной среды, окружающей ребенка, и выполнять не только учебную, но и социализирующую функцию. П.П. Блонским была предложена программа изучения среды, которая нацеливала педагогов на исследование условий жизнедеятельности ребенка и его семьи (жилищные условия, микроклимат, ценности, традиции, отношение к ребенку).

Разрабатывая содержание школьных программ, ученый важную роль в них отводил социальному воспитанию, которое рассматривал сквозь призму трудового. Подлинно социальное воспитание, по мнению П.П. Блонского, осуществляется там, где подросток работает, поскольку это способствует формированию социально-значимых качеств (коллективизм, солидарность и т.п.). Не менее важную роль в социальном воспитании играет общественная работа в органах социального обеспечения (работа в приютах и больницах) и внешкольных учреждениях (просветительская деятельность, чтение лекций, выступления с рефератами в клубах).

Вопросы социального воспитания находились в поле зрения известных педагогов – А.Г. Калашникова, М.В. Крупениной, А.П. Пинкевича, В.Н. Шульгина. Они разработали подходы к определению сущности понятия «социальная среда», а также типологию сред и охарактеризовали особенности их взаимодействия между собой и влияние на формирование человека; охарактеризовали основные показатели среды (уровень развития производительных сил и культуры, социально-классовая структура общества); определили содержание, методы воспитания ребенка. Наряду с этим, ученые научно обосновали проблемы о соотношении «стихийности» и плановости в воспитании, воспитательной роли школы и среды. В.Н. Шульгин в своей статье «Воспитание, среда, школа», считая среду важнейшим фактором социализации.

В целом главную задачу социального воспитания В.Н. Шульгин видел в формировании нового человека с социалистическим типом мышления. Соответственно, необходимо было создать «новый тип» социального воспитания. Для выполнения этой задачи требовалось изучение среды, в которой живет ребенок, и ее влияния на него, а также исследовать возможности воспитания по изменению среды. Одним из центров преобразования окружающей среды, согласно мнению педагога, является школа, которая должна втягивать ребят в общественную работу с населением. Именно работа взрослых с детьми по их просвещению и обучению будет способствовать изменению социальной среды. Однако В.Н. Шульгин настолько абсолютизировал роль общественной работы детей, что предлагал отодвинуть на второй план приобретение знаний, умений и навыков в школе, выдвигая на первое место труд и работу с взрослыми. Вместе с тем, идея о необходимости изучения взаимодействия и взаимовлияния друг на друга человека и среды имели прогрессивный характер.

В педагогическом сообществе развернулась острая дискуссия по проблеме соотношения стихийных и целенаправленных факторов, определяющих развитие ребенка. В.Н. Шульгин, в отличие от А.Г. Калашникова и А.П. Пинкевича, считал целесообразным построение процесса воспитания с учетом стихийных факторов: «Преднамеренность, плановость нужны, они есть в воспитании. Это видно. Но, во-первых, это не все. Это одна часть. Только одна часть процесса, пусть очень важная, дающая возможность проследить и изучить ряд отдельных моментов, но только часть, и взятая сама по себе, изолированная от всего процесса в целом, она дает мало. ...Вы устраняете сложность взаимодействий, имеющихся налицо при воспитательном процессе...» [7, с. 159]. В этой связи В.Н. Шульгин призывал внимательно

изучать законы и тенденции стихийного воспитания, взаимоотношения стихийного и целенаправленного процессов формирования ребенка.

На изучение «фона» воспитания обратила внимание педагогического сообщества М.В. Крупенина. Она считала, что стихийные факторы оказывают огромную роль на развитие личности ребенка, и критиковала отдельных педагогов за их догматичные взгляды на процесс воспитания (они признавали только целенаправленное, специально организованное воспитание, принижая роль стихийного воспитания или вообще отвергая его). М.В. Крупенина, говоря о необходимости изучения нового объекта – стихийных факторов воспитания, пыталась доказать целесообразность расширения области педагогического исследования.

Противоречивые взгляды в педагогической среде на проблему воспитания порождали желание проанализировать и обобщить не только отечественный опыт. М.В. Крупенина призывала обратить внимание на ценность социально-педагогических идей зарубежных ученых: «Надо сказать, что и западноевропейская педагогическая мысль уже расширяет понимание того, что собой представляет педагогика. Широкое течение в пользу социальной педагогики со времени Наторпа пытается вскрыть сумму воспитывающих факторов, которые он, Наторп, называл неопределенным понятием «общность», и завоевывает себе все больше права гражданства» [7, с. 198]. Одним из последователей П. Наторпа, М.В. Крупенина назвала Лая и его работу «Экспериментальная педагогика». Вместе с тем, большинство педагогов отвергало работы П. Наторпа. Однако, несмотря на критику взглядов П. Наторпа, эти же авторы обращались к его идеям [8].

Следует отметить, что одной из первых на педагогическое наследие западноевропейских мыслителей обратила внимание Н.К. Крупская. В работе «Народное образование и демократия» (1915) она, анализируя системы воспитания Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Р. Оуэна, выделила отдельные социально-педагогические идеи (целесообразность общественного воспитания; воспитание в тесной связи с жизнью и трудом), показав их актуальность [9]. Впоследствии данные идеи были положены в основу организации социалистического воспитания.

Вопрос о соотношении организованного и неорганизованного педагогических процессов, о роли воспитательных моментов социальной среды вызвал острую дискуссию среди ученых на одном из заседаний коллегии Наркомпроса. А.Г. Калашников, в отличие от В.Н. Шульгина, считал, что педагогика должна изучать только организованный процесс, а стихийный, неорганизационный процесс педагогика должна учитывать, но изучать его должны другие науки – биология, социальная психология. Похожей точки зрения придерживался А.П. Пинкевич, который утверждал, что «педагогика – это наука о целевом воздействии. Там, где хаос, где нет планомерного воздействия, там нет педагогики» [10, с. 144]. Иного мнения придерживался С.С. Моложавый. Он был согласен с В.Н. Шульгиным в том, что наряду с понятием узкого (организованного) педагогического процесса существует широкий (стихийный) педпроцесс, который должен изучаться «педагогикой подростка»: «Наша педагогическая практика будет до тех пор без корней, покуда мы не сольем ее с социальными корнями; все стимулы полетят прахом без широкой связи с широким педагогическим процессом, с широким общественным фактором. ...Мы не можем идти по принципу воспитывающего обучения, мы должны идти по принципу целостного охвата поведения ребенка... Педагогика подростка будет сосуществовать наряду с педагогикой взрослого... Педагогика подросткового поколения не отрицает широкой социальной среды, откуда она должна почерпнуть корни для налаживания педагогического процесса» [10, с. 144–145]. Резко отличную позицию от других занял М.М. Пистрак. Он критиковал взгляды В.Н. Шульгина на необходимость учета стихийных факторов в процессе воспитания ребенка, предлагая сосредоточиться на решении вопросов организованного учебно-воспитательного процесса. С.Т. Шацкий

и В.Н. Яковлева присоединились к мнению В.Н. Шульгина на необходимость изучения среды как одного из факторов развития и воспитания личности ребенка. По результатам дискуссии Наркомпросом было принято постановление о необходимости изучения социальной окружающей среды как одного из факторов развития ребенка: «Одною из основных проблем, подлежащих пристальной проработке, является задача изучения социальной среды..., всего уклада современной жизни, ее конкретных проявлений и устремлений с точки зрения правильного учета особенностей этой среды в педагогическом процессе» [10, с. 149].

В процессе разработки теоретико-методологических основ педагогики среды был поставлен вопрос о методике изучения среды: «Мы много говорили о среде. Но очень плохо умеем ее изучать. Методика изучения среды – одна из центральной проблем» [11, с. 63]. На одном из заседаний Народного Комиссариата Просвещения было отмечено, что «не создана методика работы с детьми, пришедшими из разных социальных сред; ни в одном учебнике по педагогике нет главы, посвященной изучению среды; не сделаны практические выводы из признания роли и значения среды, что дезориентируют и студентов, и учителей» [10, с. 145].

Вместе с тем, определенные наработки в этой области уже были. В частности, проблема изучения социальной среды, окружающей ребенка, освещалась в педагогической печати. В статьях раскрывалась сущность понятия «среда»; анализировались факторы среды, влияющие на формирование ребенка, методы изучения ребенка и среды; описывались источники социализации детей (семья, друзья, школа) и роль детей в социализации взрослых [11].

Вопрос о методах изучения ребенка и среды были в центре внимания С.С. Моложавого. Профессор, рассматривая вопрос о методах изучения ребенка, подчеркивал необходимость исследования социальной среды, окружающей его. Педагог осуществил пересмотр методики исследования исходя из понимания ребенка как целостного социально активного индивида. Программа С.С. Моложавого ориентировала педагогов на изучение развития ребенка с учетом трех взаимосвязанных между собой компонентов:

- среды, как системы воздействий, определяемой производственно-классовым строением той или иной общественной группы;
- жизни и работы детей в детских учреждениях;
- коллектива взрослых, имеющего отношение к воспитанию детей, который должен рассматриваться в качестве среды, формирующей ребенка [12].

Таким образом, ученый предпринял попытку теоретически осмыслить не только проблему методики изучения ребенка, но и попытался выявить, осознать закономерности взаимодействия ребенка и среды, ребенка и детского коллектива.

Свою методику педолого-педагогических наблюдений за детьми предложил С. Василевский. В качестве характеристик для наблюдения педагог предложил:

- социальное окружение ребенка;
- материальные условия жизни;
- режим дня;
- социальное поведение (отношение ребенка к другим детям, взрослым, животным) [13].

Следует отметить, что решение образовательных задач (воспитание общественного и коллективиста, вовлечение детей в общественно полезный труд, разработка организационно-методических основ деятельности учебно-воспитательных учреждений) стимулировало ученых к исследованию жизни детей и подростков в коллективе. В частности, Г. Фортунатов изучал особенности общественной жизни детей, типы детских сообществ, факторы, организующие и дезорганизующие детские коллективы, положение и роль отдельных личностей в жизни коллектива, а

также исследовал особенности развития детских коллективов в зависимости от социально-бытовых условий (географическая среда; семья; культурный и правовой уровень среды) и «педагогический быт», окружающий детский коллектив (взаимоотношения детей и взрослых; меры воздействия; защита и наказание; поощрение и награды) [14].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что к концу 20-х – началу 30-х гг. XX ст. интерес к проблемам социально-педагогического характера возрос. Об этом свидетельствует и тот факт, что в Ленинграде был организован всесоюзный съезд по изучению поведения ребенка. Делегаты обсуждали вопросы исследования среды, развития ребенка и детского коллектива, воспитания «трудного» ребенка [15].

Проблема воспитания «трудных», или, иначе, морально-дефективных детей, находится в поле зрения известного ученого А. Залкинда. Он, изучая особенности развития, поведения и воспитания «трудных» детей, разграничил понятия «дефективные» и «морально-дефективные» дети; охарактеризовал специфику развития социальных качеств и психических свойств; показал особенности социализации детей, выбитых из «социальной колеи»; предложил свою методику диагностики дефективных детей, представляющих трудность для воспитания вследствие неблагоприятно сложившихся для них условий среды. Отмечая при этом, что «трудность составляют не дети, а большая среда, которая и подлежит оздоровлению» [16, с. 17]. Решить проблему и помочь ребенку социализироваться, а среду «оздоровить», по мнению ученого, можно посредством ее педагогизации: «В правильно организованной среде, в хорошей педагогической среде лежит и ключ к борьбе с этими изъянами, лежит и путь к дальнейшему укреплению и развитию того ценного, что было создано до нее» [16, с. 21].

Попытки теоретического осмысления проблем социально-педагогического характера предпринимались отечественными педагогами. Профессор С.Я. Вальфсон, анализируя вопросы воспитания, подчеркивал, что оно должно осуществляться с учетом социального фактора, а его цель – «...всестороннее развитие личности» [17, с. 112]. Ученый критиковал индивидуалистическую педагогику и выступал за развитие социальной педагогики.

Гендина выделила внешние и внутренние факторы социального воспитания [18].

Рядом белорусских педагогов рассматривались вопросы отклоняющегося поведения, беспризорности и пути их решения. Актуальность вышеобозначенных проблем стимулировала ученых, педагогов к теоретическим исследованиям и практическому поиску способов их решения. Так, вопросы борьбы с детской беспризорностью были в повестке дня I общесоюзного методического совещания народных комиссариатов по Просвещению союзных и автономных республик (1924 г.). На данном совещании было отмечено: «Выявилась необходимость вплотную подойти к вопросам методического подхода к беспризорным детям, созданию наиболее рационального плана ликвидации беспризорности» [19, с. 186]. Наиболее яркое освещение получил вопрос о социальных корнях беспризорности. Подчеркивалось, что «...в вопросе о воспитательном влиянии на беспризорного ребенка решающее значение должно быть придано среде, той обстановке, в какую будет поставлен ребенок. Необходимо создание здоровой воспитательной среды...» [19, с. 189].

В 1926 году вышло постановление ЦИК и СНК СССР «О мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью», в котором акцентировалось внимание на необходимости усиления борьбы с детской беспризорностью [20].

Вопросы социально-педагогического характера, в частности, проблемы детской беспризорности широко обсуждались в периодической печати. Например, З. Москалевич на страницах журналов «Асвета», «Камуністычнае выхаванне» были подняты вопросы перевоспитания «трудных» детей, организационно-методического функционирования учреждений, занимающихся социальным воспитанием беспри-

зорников (дисциплина и методы воспитательного воздействия, система выпуска и адаптации к самостоятельной жизнедеятельности) [21; 22]. Автор обращал внимание на целесообразность изучения причин трудновоспитуемости: «Необходимо изучать социальные, биологические и физиологические факторы этой трудновоспитуемости; необходимо познакомиться с такими научными дисциплинами, как педология, психопатология, которые помогут понять всю особенность психопатической конституции. А на этом строится практика перевоспитательных учреждений. Время вывести эти проблемы со среды компетенции очень узкого круга так называемых дефектологов и сделать их предметом изучения всей педагогической армии. И чем быстрее мы это сделаем, тем больше детей мы вырвем с улиц, тем быстрее мы улучшим работу и расширим сеть перевоспитательных учреждений, тем быстрее, хоть частично, поможем делу борьбы с детской беспризорностью» [21, с. 58].

Пашас анализировал причины и меры профилактики беспризорности. В частности, обсуждались вопросы детской беспризорности в сельской местности [23]. Н. Адинец и В. Башкевич рассматривали проблемы социального воспитания и постинтернатной адаптации воспитанников детских домов [24].

Ю. Сегаль в своей статье «Тяжелые дети в массовой школе» классифицировал трудновоспитуемых детей в зависимости от факторов, определяющих отклоняющееся поведение, и теоретически обосновал динамику развития «трудных детей» [25].

Социально-педагогические аспекты воспитательной работы с малолетними правонарушителями нашли отражение в работе М.М. Слущкой «Малолетние правонарушители и анализ их содержания». В данной статье анализируются социальные и педагогические факторы, детерминирующие совершение подростками правонарушений, выделяются типы правонарушителей и характеризуется их психо-социально-физиологическое развитие [26].

Вопросы воспитания беспризорных и «трудных» детей были в поле зрения С. Ривеса [27].

К проблеме воспитания «трудных» детей обращался советский педагог Антон Семенович Макаренко. Ученый создал оригинальную систему перевоспитания лиц с девиантным поведением. Основными положениями системы педагога, которую он успешно апробировал в трудовой колонии для несовершеннолетних правонарушителей, являлись:

- воспитание в коллективе и через коллектив;
- воспитание в труде и в тесной связи с жизнью;
- учет индивидуальных особенностей в процессе образования;
- дисциплина и режим – важнейшие средства воспитания [28].

В рассматриваемый период времени опыт А.С. Макаренко не имел массового распространения. Работы педагога стали широко известны только в 1950-е гг. В отличие от А.С. Макаренко, идеи П.П. Блонского, Л.С. Выготского, М.В. Крупениной, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина в области социального воспитания были востребованы отечественной педагогикой начиная с 20-х годов XX столетия.

Труды П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Г. Калашникова, Н.К. Крупской, А.П. Пинкевича, М.М. Пистрака, С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина изучали в педагогических вузах, техникумах, на курсах переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Книги П.П. Блонского «Педология», А.П. Пинкевича «Марксистская педагогика», А. Фортунатова «Теория трудовой школы» были рекомендованы студентам Белорусского государственного университета [29].

Учебники Л.С. Выготского «Педагогическая психология», П.П. Блонского «Основы педагогики» и «Педология в массовой школе», А.П. Пинкевича «Педагогика», Вейкши, А.Г. Калашникова и Рывко «Советская трудовая школа» входили в список литературы для студентов педагогических техникумов [30].

Издания П.П. Блонского «Педология», «Педология в массовой школе» были в перечне литературы программы «Педтехникум на дому» [31].

Труды В.Н. Шульгина «Основные вопросы социального воспитания», М.М. Пистрака «Насущные проблемы современной советской школы» советовали в качестве учебных пособий учащимся кружков по повышению квалификации для проработки тем по социальному воспитанию [32].

Книги П.П. Блонского и А. Залкинда были включены в перечень литературы для кратковременных курсов подготовки учителей первой ступени [33].

Учебники Л.С. Выготского «Педагогическая психология», П.П. Блонского «Педология» и А. Залкинда «Вопросы советской педагогики» предлагались слушателям летних курсов переподготовки учительства [34].

Для изучения отдельных тем по педагогике («Программы ГУС'а», «Осуществление программы ГУС'а, в условиях нашей школы») рекомендовались книги П.П. Блонского и С.Т. Шацкого. Учебники Л.С. Выготского, А. Залкинда предназначались для изучения и анализа проблемы «Трудновоспитуемые дети» [31].

Всем работникам просвещения Беларуси советовали ознакомиться с журналом Наркомпроса РСФСР «На путях к новой школе», в котором постоянно публиковались статьи ведущих ученых в области педагогики, педагогики среды, педологии – П.П. Блонского, А.П. Пинкевича, С.Т. Шацкого [35].

Работы В.Н. Шульгина и С.С. Моложавого рекомендовалось использовать в работе со студентами-практикантами [36].

Учебник П. Наторпа «Социальная педагогика» был обязательным для изучения слушателями 3-годичных курсов [37].

Периодическое издание «Школа и культура Советской Белоруссии» рекомендовало по вопросам педагогики следующие издания:

- «Трудовая школа», «Задачи и методы новой народной школы» (П.П. Блонский);
- «Школа будущего» (Дж. Дьюи);
- «Интернациональные проблемы социальной педагогики» под редакцией С.А. Левитина (Р. Зейдель, Г. Кершенштейнер и др.) [38].

Согласно историко-педагогическим источникам, развитие системы образования в БССР шло при активном участии Наркомпроса РСФСР, который принимал непосредственное участие в организации первых в Беларуси высших учебных заведений и в подготовке педагогических кадров для школ Беларуси [39].

Ужесточение власти в стране привело к чрезмерной политизации проблем воспитания (1930-е гг.). В этой связи в ведущем педагогическом издании («Камуністычнае выхаванне») появился ряд статей с критикой социально-педагогических идей А.Г. Калашникова, М.В. Крупениной, В.Н. Шульгина. Им ставилось в вину «игнорирование классовой борьбы пролетариата» в области воспитания. Например, П. Панкевич в статье «Педагогика, как социально-историческая наука», анализируя проблему соотношения политики и педагогики, не признавал наличие стихийности в процессе воспитания и считал, что педагогика может быть только коммунистической, а «всякие теории педагогики среды... необходимо отстранить, т.к. в данном случае вопрос ставится абстрактно. Нельзя говорить «педагогика среды», когда само окружение подразделяется на классы. Можно говорить только о педагогике конкретного класса – феодального, буржуазного, пролетарского» [40, с. 29.]. Следует отметить, что П. Панкевич сам себе противоречит, поскольку, с одной стороны, отрицал стихийность в воспитании, с другой – в одной из статей говорил: «Задача воспитания заключается в том, чтобы овладеть как стихийным влиянием, так и неорганизованным, руководить действиями этих влияний, в одних случаях или подавлять, или нейтрализовать их действие, в других, наоборот, усиливать их и использовать в воспитательных целях» [41, с. 33]. Ю. Дардак в работе «Эклектизм в педагогике» критикует С.Я. Вальфсона за его приверженность иде-

ям гармоничного формирования личности, стихийности в воспитании [42]. За пропаганду идей А.Г. Калашникова, М.В. Крупениной, В.Н. Шульгина был раскритикован и сам журнал «Камуністычнае выхаванне». Данное явление не могло не сказаться отрицательно на дальнейшем развитии социальной педагогики.

Второе направление – развитие практической социально-педагогической деятельности. Сферу социально-педагогической деятельности в рассматриваемый период времени составляли:

- социальное воспитание (формирование общественно-значимых ценностей, социального опыта жизнедеятельности; вовлечение в общественно полезный труд; социально-педагогическая диагностика среды жизнедеятельности ребенка; социально-педагогическая помощь семье в воспитании ребенка; организация свободного времени, отдыха и различных видов социально-значимой деятельности);

- профилактика правонарушений среди несовершеннолетних;
- борьба с детской беспризорностью;
- правовая защита детей.

Одной из приоритетных задач социального воспитания было повышение социально-педагогической компетентности родителей. Особое внимание уделялось изучению и пропаганде опыта совместной работы школы и родителей в деле воспитания детей, имеющих отклонения в поведении. С этой целью школа организовывала соответствующие курсы, которые посещали и родители, и педагоги. На занятиях рассматривали такие вопросы, как:

- возрастные особенности развития ребенка;
- профессиональное самоопределение личности;
- бытовые условия жизни ребенка [43].

Распространению социально-педагогических знаний среди родителей способствовала работа педагогических институтов. Витебским пединститутом были организованы курсы для родителей, в программу которых входили вопросы социально-педагогической направленности (дети и среда, трудные дети) [44].

В 30-е годы XX ст. в связи с рядом постановлений ЦК ВКП(б) наметилась тенденция усиления внимания к воспитательной работе в школе и укреплению дисциплины. Центральной фигурой осуществления поставленных задач стал классный руководитель, который «должен знать, чем живет и как работает каждый учащийся его класса. Он должен знать социально-бытовые условия учащихся, их стремления, интересы. Он должен знать, что читают учащиеся, какими кинокартинами интересуются, как проводят время вне школы» [45, с. 6]. В этой связи педагогические журналы стали пропагандировать практический опыт, в частности, социально-педагогический аспект воспитательной работы классного руководителя с детьми [46; 47; 48].

Постановления ЦВК и СНК СССР «О мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних» (1935 г.) и СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» (1935 г.) нацеливали учителя на ознакомление с «фоном» воспитания и социальной средой, окружающей ученика. Это активизировало внешкольную работу с детьми: «Занятость родителей очень часто приводит к тому, что вечерами дети остаются предоставленными самим себе и иногда попадают в случайную, чужую, хулиганскую компанию. А между тем, если бы школа организовала досуг ребенка, таких явлений не было бы» [45, с. 7]. Ключевая роль в организации этой деятельности была отведена педагогу-внешкольнику, который, по сути, был прообразом современного социального педагога. В процессе внешкольной работы большое внимание уделяли работе с семьей: «Школа должна внимательно следить за тем, под каким влиянием находится ребенок вне школы, проводить систематическую работу с родителями, вовлекая последних в школьную работу» [45, с. 8]. Также

рекомендовалось «обратить особо серьезное внимание на развертывание работы с детьми в жактах, ...и общежитиях» [45, с. 8].

В помощь педагогу пропагандировался опыт работы школ Москвы и Ленинграда по налаживанию совместной работы родителей, жактов и педколлектива с трудными детьми [49].

Социальное воспитание детей, в том числе и беспризорных, осуществляли школы-коммуны. Одной из известных школ-коммун на территории Беларуси была Литвиновичская школа-коммуна, руководимая Пантелеймоном Николаевичем Лепешинским. По мнению педагога, основная цель социального воспитания заключается во всесторонней подготовке ребенка к жизни в социуме посредством развития его индивидуальных способностей и творческой активности. Осуществить это сможет только трудовая школа, тесно связанная с жизнью, при широком использовании школьного самоуправления в учебно-воспитательном процессе. Самодеятельность и инициатива, школьное самоуправление, по мнению П.Н. Лепешинского, способствуют формированию таких социально значимых качеств личности, как ответственность, товарищеская взаимопомощь, дисциплинированность. Традиции Литвиновичской школы-коммуны продолжила Леменская школа-коммуна, которая была открыта в 1920 году [50].

Социально-педагогические функции воспитания, поддержки и защиты детей выполняли детские дома. Первоначально данным учреждениям придавали особое значение. Предполагалось, что они станут массовым типом учреждения для нового общественного воспитания всех категорий детей. Однако детские дома работали в основном с беспризорными детьми.

Социально-педагогическую деятельность осуществляли пионерская и комсомольская организации. Они уделяли внимание социальному воспитанию подрастающего поколения (организация внешкольной и общественно полезной работы; профилактика правонарушений и безнадзорности детей). Об этом позволяет говорить анализ ряда документов: резолюция VI съезда РЛКСМ «Об очередных задачах детского коммунистического движения» (1924 г.), постановление ЦК РКП(б) «О пионерском движении» (1925 г.); постановление ЦК ВКП(б) «О работе пионерской организации (к 10-летию пионерорганизации)» (1932 г.). Вопросы социального воспитания и роль в нем пионерской организации обсуждались в педагогической периодике. Отмечалось, что школа и пионерское движение должны стать единым целым для обеспечения эффективности социального воспитания: «Благодаря слиянию этих двух элементов воспитания: школы и детского движения и строится сложная система социального воспитания» [51, с. 135]. Исходя из задач социального воспитания и пионерского движения («...необходимость – тесно связать в процессе воспитания детей с окружающей их жизнью, делая их непосредственными участниками его. Не только изучать окружающую жизнь и ее явления, но и непосредственно принимать участие во всех этих явлениях и во всей творческой деятельности, происходящей вокруг ребенка» [52, с. 35]) широко пропагандировалась необходимость общественно полезной работы. Пионеры принимали активное участие в работе с населением (постановка спектаклей, организация различных кружков для молодежи, пропаганда санитарии и гигиены). Пионерское движение рассматривали как «наиболее эффективную форму воспитания беспризорных детей» [51, с. 139]. В этой связи предполагалось «строительство пионерских отрядов при приемниках, ночлежках, детских домах для беспризорных, чайных, в местах сбора и ночлега беспризорников, а также вовлечение беспризорных детей в существующие отряды на предприятиях, при профсоюзах...» [51, с. 139]. Отмечалось, что «участие пионеров в работе детской инспекции и в наблюдении за бытом и нормами работы несовершеннолетних, за правильностью осуществления опекунов значительно увеличивают продуктивность работы органов ОНО в этом направлении» [51, с. 140]. Реко-

мендовалось включать представителей детского движения в работу комиссии по делам несовершеннолетних.

Кризис семьи и детства детерминировал расширение профессионального поля педагогов. Специалисты системы образования наряду с задачами обучения должны были решать проблемы защиты и поддержки детей: «Целью социального воспитания является не только обслуживание детского населения школой, но и осуществление мероприятий по защите детей, борьбе с детской беспризорностью» [53, с. 28]. В этой связи «вместе со школой в систему воспитания вошел целый ряд учреждений для детей, которые выполняют иные функции, чем школа» [53, с. 28].

Основанием для создания в 1920-е гг. отдела социально-правовой защиты несовершеннолетних и учреждений социально-педагогической направленности (детский инспекториат, детский приемный пункт, распределительно-наблюдательный пункт, комиссия по делам несовершеннолетних, институт социального перевоспитания, институт опеки) послужил ряд нормативно-правовых документов (декреты СНК: «О комиссиях для несовершеннолетних», 1918 г., «Об учреждении совета защиты детей», 1919 г.).

Отдел социально-правовой защиты несовершеннолетних занимался:

- охраной и защитой моральных и материальных прав несовершеннолетних;
- установлением опеки;
- борьбой с детской беспризорностью и детской преступностью;
- привлечением к ответственности воспитателей и родителей, эксплуатирующих труд несовершеннолетних, вовлекающих детей в преступную деятельность, оставляющих их без надзора или в опасном положении;
- охраной детского труда;
- представлением интересов несовершеннолетнего и его имущественных прав в суде [54].

В штат детской инспекции входили детские социальные инспектора (братья и сестры социальной помощи), которые относились к категории социального вспомогательного педагогического персонала. Профессиональные обязанности братья и сестры социальной помощи исполняли в соответствии с инструкцией, которая предписывала:

- осуществлять борьбу с детской беспризорностью, нищенством, правонарушениями и эксплуатацией в семье, на производстве;
- дежурить в общественных местах с целью выявления беспризорных детей и сопровождать их в приемные детские пункты для беспризорников;
- посещать опекунские семьи, предприятия, на которых работали несовершеннолетние, для выявления случаев эксплуатации и нарушения их прав, ходатайствовать о привлечении виновных к ответственности;
- принимать заявления от граждан, касающиеся нарушения прав детей, и после их проверки направлять в соответствующие органы для разбирательства;
- обследовать условия жизни детского населения;
- организовывать досуг детей путем вовлечения их в культурно-просветительскую деятельность.

Кроме того, социальные инспекторы два раза в месяц должны были посещать свой участок и знакомиться с положением детей посредством обследования их быта, выявления социального положения и морального облика родителей, отношения членов семьи и родственников к ребенку. В случае необходимости специалисты проводили работу с родителями по разъяснению их обязанностей в отношении воспитания ребенка и оказывали помощь в налаживании взаимоотношений с детьми [55].

Пунктом скорой социальной помощи был детский приемный пункт. В данное учреждение определяли детей, которым требовался временный приют. Это беспри-

зорные, нищенствующие, отставшие от родных во время поездки, совершившие правонарушение, дети с социально-негативным поведением и дети, которых необходимо было срочно изъять из семьи. Сестры или братья социальной помощи опрашивали ребенка, выясняли обстановку задержания, составляли краткий акт и заполняли личную карточку ребенка. Дети могли находиться в приемном пункте 1–3 дня. По истечении срока их передавали родным или направляли в наблюдательно-распределительный пункт [56].

Оказанием срочной социальной и педагогической помощи беспризорному ребенку занимался распределительно-наблюдательный пункт (коллектор), или, как иначе он назывался, врачебно-наблюдательно-распределительный пункт. Главная функция этого учреждения заключалась в адаптации ребенка к нормальным условиям жизнедеятельности: «В отношении воспитания НРП должен служить переходной ступенькой от жизни беспорядочной, беспринципной, часто аморальной к жизни трудовой, к условиям, обеспечивающим ребенку правильное умственное и физическое развитие» [57, л. 59 об.]. В этой связи руководитель совместно с воспитателями и врачом-педологом изучали личность каждого поступившего ребенка и намечали план действий по оказанию ему социальной, педагогической помощи и поддержки. Дети могли находиться в распределительно-наблюдательном пункте до 6 недель, затем их возвращали в семью либо отправляли в детский дом [58].

Для решения проблем детской беспризорности и детской преступности была создана комиссия по делам несовершеннолетних с состоящим при ней институтом обследователей-воспитателей. Должностные обязанности работников заключались в определении причин и мотивов проступка несовершеннолетнего или его беспризорности. С этой целью обследователь-воспитатель обязан был посетить местожительство несовершеннолетнего и выяснить условия его жизни (жилищные и санитарно-гигиенические), семейную обстановку (состав семьи, возраст каждого из ее членов, взаимоотношения между членами семьи и их отношение к ребенку), материальный и моральный уровень семьи, ее отношение к совершенному правонарушению. Не оставалось без внимания работника ближайшее социальное окружение ребенка – друзья и соседи, их моральные устои, интересы и развлечения. Для получения целостной картины о личности и поведении подростка обследователь должен был посетить школу или работу несовершеннолетнего и изучить условия его труда, поведение и отношение к учебе или труду, проанализировать успехи и неудачи. Наряду с этим в обязанности обследователей-наблюдателей входило осуществление надзора в случае, если комиссия по делам несовершеннолетних отдавала ребенка, совершившего правонарушение, под присмотр обследователя. В процессе надзора работник изучал характер несовершеннолетнего, его наклонности, привычки, достоинства и недостатки; профессиональную подготовку; устраивал в школу или на работу; совместно с администрацией школы, учителями несовершеннолетнего или его работодателем разрабатывал план совместных действий по воспитательной работе; организовывал досуг [59].

Социально-педагогический характер носила деятельность института социального перевоспитания. Например, цель Минского института социального перевоспитания – «путем педагогических воздействий перевоспитать определяемых в него воспитанников, приучить их к полезному производительному труду и приготовить из них полезных граждан» [60]. Воспитанники, морально и социально перевоспитанные и приспособленные к трудовой жизни, передавались в соответствующие их специальности трудовые ассоциации, или над ними устанавливали опеку.

В качестве одной из мер по борьбе с беспризорностью и правонарушениями, а также «...как помощь и проведение воспитательного воздействия в случаях невозможности помещения несовершеннолетнего в детское учреждение с интернатом, при выпуске воспитанника из домов социального перевоспитания» [61, л. 24] был

введен институт опеки (частный патронат). Опека над беспризорными, несовершеннолетними правонарушителями устанавливалась по постановлению комиссии по делам несовершеннолетних, подотдела социально-правовой охраны детства или педагогического совета соответствующего учреждения с целью оказания им помощи в адаптации к самостоятельной жизнедеятельности. Для каждого патронируемого ребенка учреждение, устанавливающее патронат, по своему собственному усмотрению назначало попечителя. В его обязанности входила работа по обследованию материальных, жилищно-бытовых, санитарно-гигиенических, культурных условий жизни семьи, желающей принять несовершеннолетнего, состояния здоровья каждого из ее членов и репутации семьи. После определения ребенка в патронатную семью попечитель обязан был ее посещать с целью выяснения, насколько семья удовлетворяет моральные и материальные потребности ребенка, как сложились взаимоотношения между ребенком и семьей. Интересоваться успехами и неудачами в школе, познакомиться с товарищами, «не следует пренебрегать и таким важным фактором, как товарищеская среда» [61, л. 27], и проанализировать их влияние на ребенка.

Особое внимание в работе с беспризорниками уделяли социальному воспитанию, которое предполагало предоставление государством условий жизни, способствующих всестороннему развитию личности ребенка. Именно в правильно организованном процессе социального воспитания видели средство сокращения детской беспризорности, детской преступности и профилактики этих негативных явлений: «Все производственные затраты с излишком покрываются той материальной экономией, которая явится следствием уменьшения преступности, числа неприспособленных и даже опасных для государства элементов» [57, л. 53 об.].

Третье направление – введение социально-педагогического компонента профессиональной подготовки работников образования. Развитие теории и практики социальной педагогики во многом зависело от квалифицированных специалистов, подготовка которых не велась. Вместе с тем, социально-педагогический компонент был включен в педагогическое образование. Это было обусловлено, прежде всего, тем, что область профессиональной деятельности будущих работников образования была полифункциональной. Педагоги вместе с собственно задачами обучения должны были решать и проблемы социально-педагогического характера (борьба с детской беспризорностью; работа с «трудными» подростками; педагогизация среды). В данной ситуации востребованными стали знания социальной педагогики. Это детерминировало включение в педагогическое образование социально-педагогического компонента. Например, учебная программа Витебского института народного образования содержала дисциплины по специальности, психолого-педагогический блок:

- общая психология;
- психология и психопатология дошкольного и школьного возраста;
- энциклопедия внешкольного образования;
- методы внешкольной работы;
- школьное самоуправление.

Включала она также и предметы социально-педагогической направленности:

- основы социального воспитания;
- история и теория трудовой школы [62].

Реформа системы образования и негативные тенденции развития общества (детская беспризорность и детская преступность) актуализировали проблему подготовки не только учителей-предметников. Беларусь в 20-е гг. XX ст. испытывала острую потребность в квалифицированных специалистах образования, способных профессионально работать в учреждениях социального воспитания – детских домах, наблюдательно-распределительных пунктах, институтах социального перевоспитания, оказывая социально-педагогическую помощь и поддержку, а также осуществлять социально-педагогическую диагностику и коррекцию поведения морально-дефективной лич-

ности, профилактику детской беспризорности и преступности. По сути, необходимы были профессиональные социально-педагогические кадры. Однако учебные заведения подготовку таких специалистов по-прежнему не осуществляли.

Вместе с тем, на отделении социального воспитания практического института народного образования (в 1921 году институты народного образования были преобразованы в практические институты народного образования) готовили организаторов и инструкторов учреждений социального воспитания. Функционально-ролевой репертуар данных специалистов предполагал выполнение ими не только методической и инспекторской работы, но и осуществление правовой защиты обездоленных детей. Специально для этой цели в вузе был введен цикл предметов по правовой защите детей.

В целом, срок обучения студентов по специальности «Организатор и инструктор учреждений социального воспитания» составлял 4 года и включал теоретический и практический компоненты. Содержательный компонент теоретической подготовки состоял из нескольких блоков. Например, учебная программа социального отделения Витебского практического института народного образования включала следующие блоки:

- общеобразовательный (точные науки, языки, рисование, черчение и др.);
- общепедагогический (педагогика, основы социологии, анатомия и физиология ребенка, детская психология, психопатология ребенка, экспериментальная психология, психология школьного возраста, психология ребенка раннего возраста, основы воспитания раннего возраста, история педагогических учений).

Практический компонент образования реализовывался через выполнение заданий и изучение блока специальных дисциплин. Практико-ориентированный характер носили следующие курсы: «Организация трудовой школы», «Основы внешкольной работы», «Трудовая школа на производственной основе» [63].

Особое внимание уделяли проблеме воспитания, в частности, ее социально-педагогическому аспекту. Так, в рамках дисциплины «Трудовая школа на производственной основе» рассматривались такие вопросы, как:

- влияние общественной среды и ее изменений на характер воспитания;
- изменение характера воспитания на протяжении веков в связи с изменениями жизненного строя;
- задачи социальной педагогики;
- социальная педагогика о целях и методе воспитания;
- теория Наторпа;
- идеи Кершенштейнера;
- «Школа действия» по Лаю;
- трудовая школа в трактовке Луначарского и Блонского;
- Шульгин и его социологическое обоснование школы; цель трудовой школы по Шульгину;
- С. Шацкий [64].

В качестве учебной литературы студентам предлагали следующие учебники:

- «Школа действия» (В. Лай);
- «Трудовая школа» (Г. Кершенштейнер);
- «Трудовая школа» (П.П. Блонский) [65].

Между тем, роль профессиональной практической социально-педагогической деятельности в системе социального воспитания была по-прежнему велика, поскольку проблемы детской беспризорности и детской преступности не были решены. Согласно статистическим данным, в 1923/1924 учебном году в детских домах Беларуси насчитывалось 7088 детей [66, с. 8]. Отмечалось, что одним из факторов, препятствующих налаживанию эффективной работы с беспризорниками, была не-

подготовленность педагогов для работы с данным контингентом детей: «Трудности дела заключаются и в отсутствии достаточной подготовленности наличных кадров педагогов, работающих с беспризорниками. Необходимо широкое освещение в педагогической прессе основных принципов работы с беспризорными, вовлечение работников в курсовую, конференционную, самообразовательную работу по переподготовке» [67, л. 6].

Несмотря на серьезность положения, произошло усиление развития системы подготовки педагогических, а не социально-педагогических кадров. В 1923 году практические институты народного образования были преобразованы в педагогические институты. Социально-педагогический компонент, как и прежде, остался лишь одним из составляющих процесса обучения работников образования. При отборе содержания обучения важным методологическим положением был принцип, согласно которому учитель должен уметь работать с детьми различного возраста на основе знания психолого-физиологических основ их развития, условий жизни и запросов. Поэтому в учебной программе, наряду с педагогикой, психологией, социологией, присутствовала социальная педагогика. Согласно учебному плану Витебского педагогического института, студенты изучали социальную педагогику в рамках педагогической психологии. На обсуждение выносились вопросы, как собственно педагогической психологии, так и непосредственно проблем социальной педагогики:

- социальный характер педагогики;
- взаимозависимость личного развития и развития общества;
- понятие социальной психологии и социальной педагогики [68].

Социально-педагогический компонент присутствовал в учебных программах по истории педагогики. На занятиях по курсу «История педагогических течений нового времени» студенты изучали теории и концепции известных педагогов эпохи Возрождения (Витторино да Фельтре, М. Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле, Э. Роттердамский), Нового Времени (Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци), а также знакомились с педагогическими идеями одного из основоположников социальной педагогики – А. Дистервега и новым педагогическим течением – социальной педагогией [69].

С педагогическими взглядами Т. Мора, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, идеями социального воспитания Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуэна и теорией общественного воспитания Г. Кершенштейнера знакомились студенты Белорусского государственного университета в процессе изучения истории педагогики [70]. Все это способствовало ознакомлению студентов с социально-педагогическими идеями.

Социально-педагогические знания не потеряли своей актуальности в конце 20-х – первой половине 30-х гг. XX ст. Связано это было, прежде всего, с необходимостью профилактики детской беспризорности; изучения особенностей психофизического развития ребенка, его интересов, потребностей и социально-бытовых условий жизни; исследования различных аспектов работы с «трудными» детьми. Так, в постановлении 2-й сессии ЦИК СССР четвертого созыва «Об итогах культурного строительства Союза ССР за десять лет» от 20.10.1927 г. говорилось, что одной из задач правительства СССР и союзных республик является ликвидация беспризорности. Подчеркивалось, что «отсутствие надлежащим образом подготовленных кадров, знающих психологию беспризорного ребенка, препятствует решению поставленных перед детскими домами задач по воспитанию беспризорных детей» [71, с. 4]. В этой связи в учебных программах вузов по-прежнему присутствовали предметы социально-педагогической направленности. Например, студенты Белорусского государственного университета в рамках темы «Народное просвещение БССР» анализировали факторы (семья, класс, государство, школа, улица) и аспекты социального воспитания (борьба с детской беспризорностью; детские дома: современное состояние и перспективы их развития; социально-правовая защита малолетних) [72].

В процессе дискуссии по проблеме социального воспитания на страницах педагогической периодики отмечалось, что «исключительное значение для успешного проведения воспитательных мероприятий имеет изучение особенностей учащегося, особенностей быта, интересов и запросов ученика, чуткий и дифференцированный подход к ребенку на учете выявленных индивидуальных особенностей» [72, с. 4]. Студенты-заочники в процессе изучения темы «Содержание, значение и цели советской педагогики» (курс «Педагогика») рассматривали вопросы социально-педагогической направленности:

- люди как продукт обстоятельств и воспитания;
- трудовая школа в понимании буржуазных и мелкобуржуазных педагогов И.Г. Песталотци, Г. Кершенштейнера [73].

Социально-педагогический компонент присутствовал в профессиональном образовании работников среднего звена. Учебный план педагогических техникумов предусматривал изучение будущими учителями таких дисциплин, как:

- «Учреждения социального воспитания»;
- «Теория социального трудновоспитания» [74].

Теоретические знания в области социальной педагогики студенты закрепляли на практике. Учебным планом педтехникумов БССР (1928, 1933 гг.) на третьем и четвертом курсах был предусмотрен практикум с целью ознакомления студентов с основными методами изучения ребенка и социальной среды, окружающей школьника [75].

Одновременно с развитием системы образования педагогических кадров в республике была широко развернута подготовка, переподготовка и повышение квалификации учительства. Важным составляющим содержания переподготовки было формирование системы знаний, умений, навыков по исследованию социальной среды: «Содержание самой работы ни в коем случае не должно носить случайный характер, а всю работу, весь материал необходимо увязать с практическими вопросами учителя в его школе и окружающей школу жизнь» [76, с. 16]. В.Н. Шульгин в своей речи на всероссийской конференции по переподготовке работников социального воспитания отмечал, что необходимо «...рассматривать ребенка в первую очередь как ... результат взаимодействия целого ряда условий, в которых он находится, т.е. те же самые улица, фабрика, школа, семья и т.д.» [77, с. 108]. По глубокому убеждению В.Н. Шульгина, вопросы воспитания должны рассматриваться в тесной взаимосвязи с социальными факторами развития человека и общества. При этом педагог подчеркивал, что особое внимание на курсах переподготовки учительства следует уделять проблеме социально-правовой защиты детей.

Формы переподготовки педагогических работников были многообразны (курсы, конференции, кружки) и различались по времени, месту проведения, составу слушателей. В содержании учебных планов всех форм переподготовки присутствовал социально-педагогический компонент.

В целях ознакомления слушателей (лекторы, преподаватели институтов народного образования и педагогических курсов) с современными достижениями науки в области социальной педагогики и психологии отделением подготовки учителей Наркомпроса в Москве были учреждены постоянные Высшие научно-педагогические курсы, на которые приглашались работники просвещения из Беларуси. На курсах функционировали четыре студии, одной из которых была студия социальной педагогики. Учебный план данной студии включал психологию (социальная психология, экспериментальная педология, педагогическая психопатология) и педагогику (основы социалистической педагогики и трудовой школы, история новейшей педагогики). В данном случае можно говорить о том, что социальная педагогика не рассматривалась в качестве самостоятельной отрасли знания, а была рас-

творена в педагогике, социологии, психологии. Социально-педагогическим знаниям достаточно внимания уделяли на курсах повышения квалификации, организованных для работников учреждений социального воспитания. Слушатели двухмесячных курсов по повышению квалификации работников детских домов, функционировавших в Москве, изучали теоретические и практические аспекты организации учреждений социальной помощи несовершеннолетним, содержание и методы их трудовой, образовательной, общественно-политической подготовки [78].

Предметы социально-педагогической направленности:

- организация приютов, очагов, яслей и общественная жизнь детей;
- постановка призревания детей и учреждений для малолетних преступников за границей;
- морально-дефективные дети и непосредственно курс «Социальная педагогика» были включены в программу двухмесячных курсов по подготовке руководителей детскими коммунарами [79].

Сведения из области социальной педагогики были включены в содержание учебных программ краткосрочных учебных заведений педагогического образования:

- педагогических курсов (2 года обучения),
- курсов педагогических практикантов (1 год обучения), которые организовывались исключительно для работников учреждений социального воспитания сельской местности. Учебный план курсов педагогических практикантов, например, содержал группу педолого-педагогических дисциплин (экспериментальная педагогика, психология нормального и дефективного ребенка, педагогика социально-трудового воспитания, педология), в рамках которых рассматривались вопросы, непосредственно связанные с социальной педагогикой [80].

Повышению компетентности работников образования в области социальной педагогики служили совещания педагогических коллективов школ, на которых обсуждались проблемы социального воспитания, предложенные методическим советом. При проработке темы «Трудновоспитуемые дети» коллективам школ рекомендовалось изучать:

- особенности психофизического развития личности;
- исследовать социальную среду, окружающую ребенка, и ее воздействие на его поведение [81].

Предметы социально-педагогической направленности присутствовали в содержании учебных планов летних курсов, основной формы переподготовки педагогических кадров на местах (губерния, волость). Например, летние краткосрочные педагогические курсы, организованные отделом народного образования в Витебске, предполагали изучение курсов по истории педагогических идей; теории и практике трудовой школы [82].

Большое внимание уделяли социально-педагогическим знаниям в процессе профессионального образования дошкольных работников. Программа кружка по подготовке работников детских площадок включала в себя следующие вопросы:

- типы дошкольных учреждений, их развитие в зависимости от местных условий (экономические, бытовые и др.);
- связь детского учреждения с окружающей жизнью и современностью;
- связь дошкольного учреждения с сельским населением (работа с родителями: беседы с целью улучшения быта ребенка и семьи). Кроме того, студенты разбирали схемы обследования социальной среды, окружающей ребенка [83].

Предметы, раскрывающие сущность социально-педагогических проблем (педология, борьба с детской беспризорностью, правонарушителями и типы учреждений для них), были предусмотрены проектом плана Центральных курсов по повышению квалификации работников детских учреждений, организованных в Минске [84].

Социально-педагогическим вопросам было уделено внимание в программах по самообразованию. Например, проектом программы «Педтехникум на дому» был предусмотрен курс «Границы воспитательного воздействия», отдельные вопросы которого носили социально-педагогический характер (возможности воспитания в связи с явлениями действительности и окружающей среды; биологические и социальные факторы воспитания, их роль и взаимодействие; содержание трудовой школы по Блонскому, Калашникову). С социально-педагогическими воззрениями известных зарубежных и русских педагогов (Т. Мор, Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, Р. Оуэн, Г. Кершенштейнер, В. Лай, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский) студенты знакомились в процессе изучения истории педагогических идей [31].

Проблемы социальной педагогики обсуждались в рамках занятий по повышению квалификации. В программу кружков по повышению квалификации учителей была включена тема «Основы социального воспитания», в рамках которой рассматривались следующие вопросы:

- система социального воспитания: детский дом, детский сад, трудовая школа;
- трудовая школа как проводник социального воспитания масс;
- современность и дети [85].

Следует сказать, что в 20-е годы XX ст. в связи с усилением внимания к проблемам развития и воспитания личности ребенка в учебные программы подготовки и переподготовки учителей был введен курс «Педология». Педологию определяли «как науку об особенностях детского возраста, как науку о развитии ребенка» [86, с. 371]. Центральной идеей педологии было всестороннее изучение ребенка в тесной связи с окружающей его средой. В докладах медико-педологической ассоциации БССР об экспериментально-психологическом, физиологическом обследовании детей и молодежи отмечалось, что «изучение общежизненного и общекультурного опыта, а вследствие этого и общежизненного и общекультурного кругозора современного ребенка является одной из актуальнейших проблем социальной педологии» [87, л. 141]. В этой связи «развитие личности совершается по принципу конвергенции и в равной мере обусловлено как внутренним индивидуальным планом общежизненного развития, так и внешними действиями окружающей ее физической и социальной среды» [87, л. 142]. Поэтому можно говорить о том, что педология была тесно связана с социально-педагогическим аспектом образования. В рамках педологии рассматривались проблемы социально-педагогического характера. Подчеркивалось, что «лекции по ...педологии должны занять особое место, учитывая отсутствие учебников» [88, с. 17].

В 1935 году вышел учебник М.М. Пистрака «Педагогика», который являлся обязательным для изучения студентами педагогических факультетов. Однако вопросам педологии было уделено мало внимания. Рассматривались лишь биологический и социальный аспекты воспитания [89].

Курс «Педология», включенный в проект программы «Педтехникум на дому», предполагал изучение факторов развития (географические, социально-экологические, культурно-бытовые) и условий жизнедеятельности ребенка. В рамках педологического практикума студенты обследовали социальную среду, окружающую ученика [31].

Студенты БГУ в рамках педологии рассматривали факторы становления личности, а на занятиях по педагогике обсуждали пути и средства социального воспитания [70].

Педология была включена в программу курсов по подготовке учителей школы первой ступени. Социально-педагогические аспекты воспитания рассматривали в рамках темы «Развитие ребенка в процессе активного взаимодействия с окружающей средой». Внимание студентов акцентировали на следующих вопросах:

- методы изучения окружающей среды;

- роль игры и труда в развитии ребенка;
- значение окружающей среды, семьи и детских учреждений в формировании ребенка.

Полученные знания студенты закрепляли на практике посредством изучения микроклимата семьи школьника и наблюдения за его поведением в школе [90].

Педология присутствовала в программе подготовки дошкольных работников летних площадок. На курсах обсуждали проблемы развития личности, влияния социального окружения на ребенка; социального поведения; защиты детей в СССР. При этом акцент делали на изучении социальной среды, окружающей ребенка, как основном условии формирования личности [91].

Более подробное рассмотрение социально-педагогического аспекта воспитания (влияние физико-географических условий на развитие ребенка; изменение индивидуальных, наследственных особенностей посредством воспитания и различных условий социального окружения; характер взаимоотношений ребенка с окружающей средой на различных ступенях онтогенеза; методы изучения социального развития ребенка и коллектива) было предусмотрено программой педологии для студентов-заочников. Также программа была ориентирована на изучение проблем воспитания «трудных» детей. В частности, на обсуждение выносились причины «трудного» поведения детей дошкольного возраста, роль социального окружения и наследственности в формировании «трудного» ребенка, мероприятия по регулированию поведения трудных детей (рационализация педагогической работы и индивидуального подхода к различным типам трудных детей, оздоровительные мероприятия, работа с семьей). В связи с изучением курса «Педология» предполагался практикум, цель которого заключалась в ознакомлении студентов с основными методами обследования детей [92].

Физиологическим, психологическим и социальным факторам развития ребенка, основам социально-трудового воспитания уделяли внимание в процессе изучения педологии на педагогических курсах в Полоцке [93].

Социально-педагогические вопросы рассматривались в рамках изучения психологии. Так, проектом временной программы по психологии для 3-годичных курсов в рамках психологии предполагалось изучение вопроса – личность в общественно-трудовой среде. Подчеркивалось, что «основной целью программы, в отличие от старых направлений, является подведение учителя к живой действительности» [94, л. 10 об.].

В 1936 году поступательное развитие социальной педагогики было приостановлено. В постановлении ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», было отмечено, что биосоциальный подход к проблемам развития и воспитания ребенка является вредным и лженаучным. В этой связи ЦК ВКП(б) постановил:

- ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники;
- упразднить преподавание педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах;
- раскритиковать вышедшие в печати труды педологов [95].

Следует отметить, что белорусскими педагогами в процессе теоретического осмысления проблем социально-педагогического характера были вычленены следующие идеи:

- необходимости воспитания личности с учетом знаний о социальной среде ее окружающей;
- акцентирования внимания на целесообразности исследования внешних факторов, определяющих развитие ребенка;
- педагогизации среды;

- формирования у детей необходимых социальных умений и навыков, позволяющих им адаптироваться к окружающей среде и успешно функционировать в обществе;
- взаимосвязи школы, семьи и внешкольных учреждений в формировании ребенка;
- социально-педагогической направленности борьбы с детской беспризорностью, что нашло отражение в:
 - нормативно-правовых документах (проект постановления СНК БССР о мероприятиях по развертыванию краеведческой работы; Постановление о практических мероприятиях по проведению в жизнь национального вопроса; Постановление ЦИК СССР «О мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью»; Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности»);
 - переустройстве школьных учебных программ на основе материалов из жизни и труда;
 - разработке учебных курсов («Социальная педагогика», «Педагогика социально-трудового воспитания», «Борьба с детской беспризорностью, правонарушителями и типы учреждений для них», «Теория социального трудновоспитания», «Методика краеведения» и др.) и включении их в учебные планы педагогических вузов, техникумов, курсов повышения квалификации;
 - рекомендациях для работников образовательной сферы, публикуемых в ведущих научно-методических изданиях (журналы «Асвета», «Камуністычнае выхаванне») по работе с беспризорными и трудновоспитуемыми детьми, по профилактике беспризорности;
 - создании ряда учреждений социально-педагогической направленности (детская социальная инспекция, детский приемный пункт, институт социального перевоспитания, распределительно-наблюдательный пункт; институт опеки), а также в деятельности комиссии по делам несовершеннолетних;
 - функционировании учреждений (школы-коммуны, детские дома) и организаций (пионерская и комсомольская), выполняющих социально-педагогические задачи;
 - появлении работников, деятельность которых носила социально-педагогический характер (социальные инспектора; братья и сестры социальной помощи; обследователи-наблюдатели; попечители);
 - подготовке специалистов образовательной сферы (учителя, работники дошкольных учреждений) к осуществлению социально-педагогической деятельности посредством включения предметов социально-педагогической направленности в учебные программы педагогических вузов, техникумов, курсов по повышению квалификации, кружков по самообразованию, программы по самообразованию «Педтехникум на дому»;
 - изучении и внедрении в отечественную практику социально-педагогических идей русских ученых (П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина и др.) и опыта работы Москвы и Ленинграда по налаживанию совместной работы родителей, жактов (жилищно-коммунальные товарищества) и педколлективов с трудными детьми;
 - создании методических рекомендаций для студентов;
 - организации кружков по краеведению и белорусоведению, создании и утверждении соответствующих законодательных документов, их организации;
 - рекомендациях директорам школ, классным руководителям, учителям, работникам дошкольных учреждений о необходимости изучения «фона» воспитания

(бытовые условия жизни учащихся, взаимоотношения в семье, соседи, друзья, проведение досуга);

– пропаганде в педагогических изданиях практического опыта работы в области социального воспитания, что явилось организационно-методическим обеспечением становления отечественной социальной педагогики в 1917–1936 гг.

Глава 2.3. Тенденции и социально-политические условия развития исторического образования в системе высшей школы Беларуси (1944–1961 гг.)

2.3.1. Восстановление системы высшего исторического образования и тенденции ее развития в 1944–1954 гг.

Разгром в 1945 году нацистской Германии и ее союзников принципиально изменил баланс сил на международной арене. Иным стало содержание как геополитического, так и внутривнутриполитического развития всех стран и народов современного мира. Многонациональное советское общество, внесшее решающий вклад в победу над Германией, несмотря на господство тоталитарного политического режима как формы своей государственно-политической организации, также оказалось втянутым в процесс перемен. Его динамика была медленной, прерывистой, непоследовательной, но все же она охватила, затронула все сферы общественной жизни, включая духовную, идеологическую.

Однако на темпах перемен, на перспективах дальнейшего развития крайне негативно сказывались те гигантские масштабы потерь и разрушений, которые понес СССР в годы Великой Отечественной войны. Особенно были они велики на территории Беларуси. За годы немецко-фашистской оккупации (1941–1944 гг.) были практически полностью разрушены социально-экономические потенциал и инфраструктура, которые имела Беларусь до войны. Ущерб, нанесенный народному хозяйству, составил 75 млрд. рублей (50%) всего довоенного национального богатства белорусского народа. Что касается высшей школы (накануне войны, в 1941 году, в БССР функционировали 22 вуза; в 16 из них, относившихся к системе образования и просвещения – педагогических и учительских институтах, а также в Белорусском государственном университете существовали исторические факультеты и отделения), то вся ее материальная и учебная база была целиком уничтожена [1].

Первым белорусским высшим учебным заведением, возобновившим свою деятельность по подготовке специалистов-историков (преподавателей, педагогов, научных работников), стал Белорусский государственный университет. Еще задолго до полного и окончательного освобождения территории Беларуси от немецко-фашистских захватчиков, 15 мая 1943 года, Совнарком СССР принял специальное постановление о возобновлении работы Белорусского государственного университета. Для размещения его структур было выделено здание средней школы и помещения 40 близлежащих к этой школе дач на станции Сходня Октябрьской железной дороги в окрестностях Москвы. Ведущим высшим учебным заведениям СССР и Москвы – МГУ им. М.В. Ломоносова, Московскому пединституту им. В.И. Ленина, Московскому городскому институту – предписывалось выделить факультетам БГУ для организации и проведения учебного процесса необходимое количество учебников, учебно-методических пособий и лабораторного оборудования.

С июля по октябрь 1943 года в БГУ был проведен прием заявлений на учебу на все прежние факультеты и курсы, существовавшие в довоенный период. Занятия на 6 факультетах БГУ: филологическом, физико-математическом, химическом, исто-

рическом, географическом, биологическом – начались 11 октября 1943 года. К февралю–марту 1944 года БГУ насчитывал в своем составе 289 студентов, 201 из которых постоянно проживали до начала войны на территории Беларуси; 35 кафедр и 65 членов профессорско-преподавательского состава [2].

Сразу же после освобождения столицы Беларуси г. Минска, в июле 1944 года, Совнарком БССР и ЦК КП(б)Б принимают постановление «О реэвакуации БГУ из Московской области в г. Минск», и уже в октябре 1944 года Белорусский государственный университет в составе шести факультетов, в том числе и исторического, начинает функционировать на территории Беларуси, в Минске. В первом послевоенном, 1945/1946 учебном году на 7 факультетах БГУ обучалось 879 студентов, в том числе на историческом факультете – 169 человек (19%). Таким образом, по численности студенческого контингента исторический факультет Белгосуниверситета безусловно являлся одним из ведущих в его организационной структуре [3].

Что касается непосредственно самой территории Беларуси, то здесь целенаправленная, подготовительная работа по восстановлению системы белорусской высшей школы стала проводиться уже со второй половины 1942 года. В ноябре–декабре 1942 года по инициативе ЦК КП(б)Б из Красной Армии и партизанских отрядов была отозвана большая группа сотрудников высших учебных заведений, которой под руководством Народного комиссариата просвещения БССР было поручено разработать мероприятия по восстановлению сети белорусских вузов, в том числе педагогических и учительских институтов. Необходимо отметить, что вопрос ставился о возобновлении деятельности не отдельных педагогических вузов, а всей системы высшего педагогического образования, в которой подготовка кадров учителей-историков всегда занимала одно из главных, центральных мест.

На освобожденной территории первым среди педвузов Беларуси, где осуществлялась подготовка педагогов-историков, был восстановлен Рогачевский учительский институт. Поскольку его здание было полностью разрушено, то он начал функционировать с 15 марта 1944 года в г. Мозыре в составе трех отделений (историко-географического, физико-математического, русского языка и литературы) с контингентом студентов 210 человек [4].

В начале 1945 года в Беларуси, кроме Белорусского государственного университета, возобновили свою деятельность еще 5 педагогических (Витебский, Гомельский, Гродненский, Минский, Могилевский) и 8 учительских (Барановичский, Витебский, Гомельский, Минский, Могилевский, Мозырский, Оршанский, Пинский) институтов. В структуре каждого из них, за исключением Гродненского педагогического и Пинского учительского институтов, имелся исторический факультет или отделение истории. Необходимо отметить, что поскольку контингент студентов в педагогических и учительских институтах был сравнительно небольшим (от 200 до 600 человек на всех курсах вместе взятых), а число факультетов и отделений не превышало 3–5 в каждом отдельно взятом вузе, то и удельный вес студентов, обучавшихся по основной специальности «история» являлся самым высоким в разрезе всех специальностей [5]. Так, в Минском государственном педагогическом институте и входившем в его структуру Минском учительском институте, где была самая большая численность студентов среди всех педвузов республики, в 1944/1945 учебном году из 627 студентов 222 (35%) обучались на специальностях исторического профиля (86 – на историческом факультете Минского государственного пединститута; 136 – на историко-филологическом отделении Минского учительского института). Из 168 студентов первого курса, обучавшихся на трех факультетах Витебского педагогического института в 1944/1945 учебном году, 65 являлись студентами исторического факультета [6].

Однако, несмотря на значительную организационную работу, проделанную центральными и местными органами партийно-государственной власти Беларуси в

первый послевоенный год по восстановлению сети педагогических вузов, потребность в педагогических кадрах вообще, в том числе и в кадрах учителей-историков, оставалась крайне острой. Стало очевидным, что возобновившие с 1944 года свою деятельность Белорусский государственный университет, 5 педагогических и 8 учительских институтов не смогут удовлетворить запросы начальной и средней общеобразовательной школы, а также других учреждений образования (ФЗУ – фабрично-заводских училищ, техникумов и т.д.) в необходимых педагогических кадрах вообще, и в педагогах-историках, в частности. По данным Народного комиссариата просвещения БССР, в Беларуси в 1944/1945 учебном году не хватало 11 тысяч учителей, причем значительную часть от этого числа составляла нехватка учителей истории. Качественный же состав работников народного образования был также крайне низок. В том же 1944/1945 учебном году лишь 8,8% учителей имели высшее педагогическое образование. Кроме того, уже к концу второго послевоенного, 1945/1946 учебного года сеть общеобразовательных школ выросла по сравнению с предшествующим учебным годом на 250 единиц, что сделало проблему наличия квалифицированных педагогов-историков еще более актуальной [7].

Важным дополнительным фактором, который обусловил острую необходимость именно в кадрах педагогов-историков, было своеобразие выполняемых ими функций в рамках существовавшей тогда советской партийно-государственной политической системы. На рядового учителя-историка, в отличие от всех остальных категорий педагогических кадров, возлагалась не только функция «уполномоченного социалистического государства» – проводника политики партии в сфере духовной жизни, идеологии, но и прямая обязанность непосредственно реализовывать эту политику на местах. Поэтому в тех конкретных общественно-политических условиях загруженность различными общественными поручениями, участие в агитационно-пропагандистских мероприятиях, в том числе и за пределами учреждений образования, а не добросовестное, профессиональное отношение к своему прямому учительскому долгу являлись главным критерием оценки труда учителей истории. Главным образом из лиц, имевших высшее педагогическое образование исторического профиля, комплектовались в первую очередь руководящие кадры системы народного образования (директора, завучи школ и т.д.), различные категории освобожденных партийных, советских, комсомольских, профсоюзных работников и даже кадры хозяйственных руководителей на местах – на уровне сельсовета, района, города. Что же касается идеологической сферы, то здесь практически все профессиональные идеологические работники на местном и на центральном уровнях в условиях того времени должны были иметь высшее историческое образование.

Как свидетельствуют документы тех лет, на педагогов-историков и вообще на всех тех, кто был занят управленческой деятельностью (работа в партийных, советских, профсоюзных, комсомольских органах) и имел высшее историческое образование, после завершения Великой Отечественной войны возлагалось решение одной и той же главной задачи – сформировать конформистское поведение у представителей различных возрастных групп, социальных слоев советского общества. Этот тип политического поведения предполагает, что личность обязательно должна покорно приспосабливаться к существующему в обществе экономическому и политическому строю, безропотно выполнять требования властей, всегда соглашаться с авторитетами, безусловно подчиняться устоявшимся взглядам и традициям, следовать стереотипам массового сознания и в то же время никаким образом не высказывать своих суждений, отличных от общепринятых. Такое поведение становится возможным в силу, с одной стороны, отсутствия собственной позиции или твердости в ней, беспринципности, общественной и политической пассивности, а с другой – в результате колоссального идеологического воздействия со стороны властных структур.

Конформистское поведение граждан всегда является обязательным атрибутом существования любого типа тоталитарного политического режима.

Начиная с 1946 года идеологическое давление со стороны сталинского политического режима на все категории советских граждан, и прежде всего на молодежь, резко усиливается. Под лозунгом борьбы за чистоту марксистско-ленинского мировоззрения, против любых проявлений «безыдейности и аполитичности» был принят ряд специальных постановлений ЦК ВКП (б) по идеологическим вопросам: «О журналах «Звезда» и «Ленинград»» (14 августа 1946 г.), «О репертуаре драматических театров и мерах по его улучшению» (26 августа 1946 г.), «О кинофильме «Большая жизнь»» (4 сентября 1946 г.), «Об опере «Великая дружба» В. Мурадели» (10 февраля 1948 г.) [8]. Их главный тезис состоял в том, что в деле воспитания советских людей, особенно молодежи, необходимо «руководствоваться тем, что составляет жизненную основу строя, – его политикой. Советский строй не может терпеть воспитания молодежи в духе безразличия к советской политике, в духе наплевизма и безыдейности» [9].

Принятие этих постановлений означало развертывание беспрецедентной по своим масштабам для первых послевоенных лет кампании идеологического, психологического давления, своеобразного «промывания мозгов», призванной охватить всё советское общество, в проведении которой интеллигенции отводилась роль активного участника. В Беларуси, особенно в сфере образования, такая кампания осуществлялась самыми активными формами и методами. Идеологические работники партийных и комсомольских органов в полной мере учитывали то обстоятельство, что в течение трех лет, с лета 1941 по лето 1944 года, вся территория Беларуси находилась под немецко-фашистской оккупацией, а западные районы БССР, где проживало почти 40% от всей численности населения, с 1921 по 1939 годы входили в состав Польши. Исходя из этого, было очевидным, что в массовом сознании белорусского общества в самые первые послевоенные годы могли не только присутствовать, но даже в какой-то мере утвердиться взгляды, суждения, оценки, весьма далекие от безоговорочного одобрения существовавшей тогда советской действительности.

В январе 1947 года ЦК ВКП(б) принял постановление «О работе ЦК КП(б) Белоруссии», в котором, в частности, резко критиковалось состояние всей идеологической, массово-политической работы в республике. ЦК ВКП(б) отметил, что в духовной сфере, в массовом сознании белорусского народа получили определенное распространение взгляды «буржуазных националистов, католического духовенства и их пособников». В постановлении давалась негативная оценка уровню руководства идеологической работы со стороны партийных органов Белоруссии; предписывалось в кратчайшие сроки принять исчерпывающие меры административного характера для изменения положения. Так, в отношении общеобразовательной школы было выдвинуто требование о полном восстановлении до начала 1947/1948 учебного года всей сети начальных, неполных средних и средних школ, снабжении их учебниками и наглядными пособиями, укомплектовании педагогических коллективов квалифицированными преподавателями, включая даже принудительное возвращение всех тех, кто имел педагогическое образование, на педагогическую работу [10].

Летом 1947 года состоялся специальный пленум ЦК КП(б) Белоруссии, на котором были рассмотрены вопросы организации идеологической работы в республике. В принятом на нем постановлении «О политической и идеологической работе КП(б) Белоруссии среди интеллигенции» констатировалось, что важнейшей политической задачей партийных организаций республики является воспитание всей интеллигенции «в духе советского патриотизма, в духе советской национальной гордости, развертывание борьбы против низкопоклонства перед заграницей, перед реакционной буржуазной культурой со стороны некоторой части интеллигенции. Партийные организации должны решительно разоблачать антипатриотические и анти-

государственные поступки со стороны отдельных представителей интеллигенции, учить интеллигенцию высоко держать свое патриотическое достоинство». В постановлении пленума особо подчеркивалось, что: «...Пленум ЦК КП(б)Б обращает внимание партийных организаций республики на то, что агенты разведки иностранных империалистических государств и зарубежных националистических центров пытаются идейно и впредь будут пытаться идейно и морально разложить нашу интеллигенцию и нашу молодежь, окопаться с этой целью в учебных и культурных учреждениях, использовать и раздувать националистические настроения некоторой части интеллигенции и учащихся, посеять национальную рознь, породить неприязнь к русским кадрам и к белорусам, прошедшим школу советской культуры». Такие требования означали, что процессы постоянной «чистки мозгов», давления на внутренний мир личности, на иерархию ее духовных ценностей, на менталитет и стереотип ее поведения, особенно в среде интеллигенции и учащейся молодежи, являлись официальной партийно-государственной идеологической доктриной в сфере образования в первые послевоенные годы. Ее суть формулировалась достаточно просто: «Пленум ЦК КП(б)Б обязывает обкомы, горкомы и райкомы КП(б)Б, партийные и комсомольские организации учебных заведений и школ, Министерство просвещения БССР и его местные органы коренным образом улучшить всю постановку политической и учебно-воспитательной работы в школах и вузах. Необходимо обеспечить подлинно большевистское воспитание учительства, преподавателей и студентов вузов, учащихся школ, постоянно разъяснять им политику нашей партии, воспитывать молодое поколение интеллигенции в духе советского патриотизма и дружбы народов СССР, прививать ему коммунистическое мировоззрение». Исходя из этого, формулировался перечень конкретных задач и приоритетов в идеологической сфере, имевший самое непосредственное отношение и к системе исторического образования: «Пленум ЦК КП(б)Б считает, что первоочередными задачами... должны стать: окончательное разоблачение националистической идеологии, как наиболее опасного и вредного проявления низкопоклонства перед границей; решительная борьба против всякого рода извращений и ошибок националистического порядка в области истории БССР, литературы и искусства; создание большевистских научных трудов по истории БССР, по истории белорусской культуры, литературы и искусства...; широкая популяризация великих достижений Белоруссии в эпоху Советской власти» [11].

Таким образом, эта новая официальная линия в идеологической сфере, в духовной жизни общества стала тем объективным политическим фоном, который во многом определил во второй половине 40-ых годов направления и перспективы развития средней школы, системы высшего образования в Беларуси, включая и высшее историческое образование.

Функционировавшая в 1944–1954 гг. сеть учебных заведений в Беларуси, обеспечивавшая подготовку педагогов-историков, не имела интегрированного характера. Она включала в себя три элемента: исторический факультет Белорусского государственного университета (5 лет обучения), исторические факультеты педагогических институтов (4 года обучения) и отделения истории учительских институтов (2 года обучения).

Подобный подход был определен директивными документами союзного и республиканского правительств, изданными в самые первые послевоенные годы. В августе 1944 года был издан приказ Всесоюзного комитета по делам высшей школы (ВКВШ) при СНК СССР «Об улучшении работы учительских институтов», в октябре 1944 года – постановление Совнаркома БССР «Об улучшении дела подготовки учителей», а в августе 1945 года – постановление Совнаркома СССР «Об улучшении дела подготовки учителей» [12]. В этих документах определялись основные направления совершенствования процесса подготовки педагогических кадров: запрещалась краткосрочная подготовка учителей, не имевших среднего

образования; устанавливалась более четкая внутренняя структура педагогических учебных заведений; в учительских и педагогических институтах планировалось создание устойчивого профессорско-преподавательского состава и постоянного контингента студентов в зависимости от категории вуза. В Беларуси, как и на территории России, учреждались четыре категории педагогических и две категории учительских институтов. Педагогическим институтам 1-й и 2-й категории устанавливался план приема на первый курс соответственно по 600 и 400 человек, а педагогические институты 3-й и 4-й категорий имели в своей структуре по 3 факультета с приемом на первый курс по 200 и 150 человек. Учительским институтам 1-й категории устанавливался план приема на первый курс – 200 человек, а 2-й категории – 125 человек. Для каждого типа вуза определялся минимум кафедр, кабинетов и лабораторий. Учительские институты решали задачу подготовки учителей для V–VII классов и имели прикрепленные базовые семилетние школы [13].

В организационной структуре возобновивших свою деятельность в 1944–1945 гг. педагогических институтов Беларуси, кроме Гродненского, исторические факультеты являлись одним из ведущих элементов. Следует отметить, что вопрос об открытии исторического факультета в Гродненском педагогическом институте, начиная с 1946/1947 учебного года, также ставился перед ЦК КП(б)Б и министерством просвещения БССР местными партийными и советскими руководящими структурами Гродненской области. Однако, под предлогом того, что в республике уже функционировали Белорусский государственный университет, 4 педагогических и 7 учительских институтов, где готовилось достаточное, с точки зрения руководящих чиновников министерства просвещения БССР, количество преподавателей истории для неполных средних и средних школ республики, это предложение было отклонено. Дополнительно такое решение обосновывалось отсутствием научно-учебной базы и профессорско-преподавательских кадров по специальности «история», необходимых для функционирования исторического факультета в Гродненском педагогическом институте. Кроме того, в ответе на ходатайство руководства Гродненской области говорилось о перспективе возможного открытия исторического факультета в следующем, 1947/1948 учебном году [14]. Тем не менее, ни в 1947 году, ни в последующие шесть лет, вплоть до 1954 года, исторический факультет в Гродненском педагогическом институте так и не был открыт.

Что касается учительских институтов, имевших двухгодичный цикл обучения, то в Беларуси во второй половине 40-х годов и до 1952 года они являлись основным типом учебных заведений, готовивших педагогов-историков. В 1945 году 7 из 8 учительских институтов, действовавших в республике, обязательно имели в своем составе, кроме физико-математического и естественно-географического, и историко-филологическое отделение. Через год, начиная с 1946/1947 учебного года, историко-филологические отделения учительских институтов были реорганизованы в два самостоятельных отделения: историческое и отделение языка и литературы (русское и белорусское) [15]. За шесть первых послевоенных лет, с 1946 по 1951 годы, в учительских институтах было подготовлено 4852 учителя, из них историков – 953 (20% от всего выпуска учителей). Педагогическими же институтами Беларуси за указанный срок был выпущен 2051 учитель, в том числе 446 учителей истории. В Белорусском государственном университете в течение 1946–1951 гг. было подготовлено 900 квалифицированных специалистов по всем специальностям, включая 165 историков [16].

Такая важная роль, которую играли учительские институты в подготовке кадров педагогов-историков в первые послевоенные годы, вполне объяснима. В конкретных социально-политических условиях того времени на территории Беларуси основным типом общеобразовательных учреждений являлась семилетняя школа. Именно она, главным образом в сельской местности, испытывала дефицит в кадрах

учителей-предметников и особенно – историков. Изучение истории в качестве отдельного предмета начиналось с IV класса и включало в себя три больших (по объему учебного времени, фактологическому, понятийному содержанию) самостоятельных курса: историю СССР, историю древнего мира и историю средних веков. Соответственно и исторические отделения учительских институтов с их двухгодичным циклом подготовки учителей для семилетней школы были ориентированы на выпуск специалистов не высшей, а средней квалификации.

Прием в учительские институты на историческую специальность мог осуществляться даже на базе неполного среднего образования. Такую возможность через систему подготовительного отделения с выдачей аттестата о среднем образовании предоставлял сам институт. Следует отметить, что в Беларуси во второй половине 40-х годов, если учитывать реально сложившуюся тогда демографическую ситуацию, была развернута слишком широкая сеть учительских институтов, которые готовили учителей истории. К 1950/1951 учебному году 9 из 10 учительских институтов республики имели в своей организационной структуре отделения истории. Но в то же время все они были небольшими по численности студентов: в среднем на каждом из двух курсов обучалось не более 60–70 человек; институты имели очень слабую учебную базу и были недостаточно обеспечены преподавательскими кадрами. Обеспечение в таких условиях надлежащего уровня профессиональной подготовки педагогов-историков, которое соответствовало бы стандартам высшего исторического образования, так и осталось нерешенной задачей.

Огромное влияние на развитие исторического образования в системе высшей школы Беларуси в годы первой послевоенной пятилетки оказала и та исключительно сложная социально-экономическая действительность, в условиях которой находились все белорусские вузы. Анализ годовых отчетов за 1944, 1945, 1946 годы показал, что Белорусский государственный университет, педагогические институты, учительские институты, где имелись исторические факультеты и отделения, возобновляли свою деятельность в крайне тяжелых условиях. Учебные корпуса Белорусского государственного университета, Минского, Витебского, Могилевского педагогических и учительских институтов были полностью разрушены или сожжены. Только по 14 педагогическим вузам ущерб, нанесенный немецко-фашистской оккупацией, составил 42 млн. 794 тыс. рублей [17].

Восстанавливать сеть высших учебных заведений в Беларуси, в которых готовились кадры специалистов-историков, приходилось практически с нуля. Многие вузы вынуждены были арендовать непригодные для организации и проведения учебного процесса здания средних школ, других учреждений. Так, учебные корпуса Минского и Могилевского пединститутов первоначально размещались в полуразрушенных зданиях средних школ, Витебского педагогического, Оршанского учительского институтов – в зданиях бывших студенческих общежитий, Пинского учительского института – в приспособленном здании детского дома [18]. В течение первых послевоенных лет (1944–1946 гг.) оснащение мебелью, учебным оборудованием исторических факультетов Белорусского государственного университета, педагогических институтов и особенно исторических отделений учительских институтов было мизерным. Учебников по специальным историческим дисциплинам и курсам библиотеки вузов не имели вообще или имели в количестве 2–3 экземпляра. Например, в библиотеке Витебского педагогического института в конце 1946 года насчитывалось всего 11 тысяч 662 экземпляра различной литературы (книг, журналов, брошюр), среди которых только 684 экземпляра (6% от общего числа) учебников, методических пособий, монографий по историческим дисциплинам [19]. Учебные занятия проводились в переполненных аудиториях, часто академические студенческие группы объединялись из-за нехватки помещений. К примеру, в 1946/1947 учебном году в Оршанском учительском институте на одного студента приходилось в среднем 1,15 кв. м полезной площади; в

Витебском педагогическом институте – 2,3 кв. м [20]. Отсутствие минимально приемлемых условий для функционирования исторических факультетов и отделений крайне негативно сказывалось на всей организации учебно-воспитательного процесса внутри их. Поэтому восстановление и укрепление материальной базы высшей школы стало в послевоенные годы задачей первостепенной важности.

Несмотря на трудное экономическое положение партийно-государственные структуры власти и управления республики как на центральном, так и на местном уровнях осуществляли мероприятия по укреплению материально-технической базы высшей школы: выделяли значительные для тех лет финансовые, материальные средства на строительство учебных корпусов, закупку оборудования, на издание учебников, учебно-наглядных пособий. По мере восстановления экономики и улучшения социально-экономических показателей развития Беларуси денежные суммы, которые выделялись госбюджетом на нужды высшей школы и просвещения, росли и в абсолютном, и в процентном отношении вплоть до середины 50-х годов. Так, за период с 1946 по 1950 год ассигнования вузам на капитальное строительство увеличились в 2,2 раза, на мебель и учебное оборудование – в 1,8 раза [21]. В течение 1944–1950 гг. учебные площади только педагогических и учительских институтов расширились на 9991 кв. м и составили 23300 кв. м при контингенте студентов 6200 человек (пединституты) и 3110 человек (учительские институты), а книжные фонды их библиотек возросли до 252 тыс. экз. [22]. К началу 1950/1951 учебного года Белорусский государственный университет, все педагогические и учительские институты уже имели достаточное количество учебных площадей для организации, проведения учебно-воспитательного процесса за счет восстановления разрушенных войной старых и постройки новых учебных корпусов [23].

Тем не менее, необходимо отметить, что во внутренней организационной структуре практически всех вузов, включая даже Белорусский государственный университет, уровень оснащенности, учебно-материальная база исторических факультетов и отделений находились на последнем месте по сравнению с другими факультетами и отделениями, особенно естественно-научного и физико-математического профилей. На уровне вузов у руководства (ректората, дирекции) в то время сформировались устойчивые, стереотипные представления, что организовать эффективный учебно-воспитательный процесс в рамках специальности «история», подготовить высококвалифицированного специалиста-историка возможно даже при самом минимальном наличии специальной исторической литературы (учебников, монографий, справочных и энциклопедических изданий), поскольку ее в полной мере заменяет литература общественно-политического характера. Что же касается степени обеспеченности наглядными и методическими пособиями, техническими средствами обучения исторических факультетов и отделений, то и здесь господствовало расхожее мнение, что такой их элемент, как учебные карты по какому-либо разделам истории, аналогичные тем, которые использовались в учебном процессе в общеобразовательной школе, являются самым эффективным средством обучения и в процессе преподавания исторических дисциплин, курсов в условиях вуза. Таким образом, доминирование остаточного принципа финансирования, материально-технического обеспечения исторических факультетов и отделений в рамках каждого конкретного белорусского вуза не могло отрицательно не сказаться на качестве подготовки специалистов-историков в конце 40-х годов.

Анализ факторов, определявших развитие системы высшего исторического образования Беларуси в течение 1944–1950 гг., показал, что существенное влияние на ее функционирование оказывал и такой фактор, как планирование и обеспечение набора на специальность «история». В первые послевоенные годы набор на исторические факультеты Белорусского государственного университета пединститутов, на исторические отделения учительских институтов осуществлялся, за редким исклю-

чением, за счет выпускников школ довоенных лет. В целях успешного проведения набора абитуриентам вузов были предоставлены существенные льготы. На основании постановления Совнаркома СССР от 23 апреля 1943 года «О плане приема в вузы и техникумы в 1943 году» лица, окончившие средние школы в 1941–1943 гг. с оценками «отлично» и «хорошо», при поступлении в вузы вообще освобождались от сдачи вступительных экзаменов [24]. Отличительной особенностью первых послевоенных наборов студентов являлось абсолютное преобладание в их структуре лиц женского пола. Так, в 1945/1946 учебном году, на I–II курсах исторического факультета Витебского педагогического института в составе 56 студентов было всего лишь 4 студента мужского пола, а на историческом отделении Витебского учительского института из 51 студента – только один [25]. Старшие же курсы укомплектовывались, как правило, теми лицами, которые обучались в вузах еще в довоенное время. Среди них участники Великой Отечественной войны, воевавшие в рядах армии и в партизанских отрядах, составляли не менее одной трети. Белорусский государственный университет, все педагогические вузы проводили определенную работу по выполнению плана приема: объявляли о наборе в газетах, через радио, организовывали встречи с выпускниками школ, освещали на страницах периодической печати правила и порядок приема. Но в то же время, особенно в два первых послевоенных года, практически полностью отсутствовал какой-либо конкурс среди абитуриентов на специальность «история». Это являлось характерным и для других педагогических специальностей, поскольку, например, в 1946/1947 учебном году во всех средних школах республики обучалось всего лишь 1700 десятиклассников, а в педагогические и учительские институты планировалось принять 2200 человек [26]. Соответственно, полностью укомплектовать вузы только выпускниками школ не представлялось возможным, и поэтому в целях обеспечения набора в Белорусский государственный университет, в высшую педагогическую школу в первые послевоенные годы правительством республики, народным комиссариатом просвещения был принят ряд дополнительных мер. В ноябре 1944 года Совнарком БССР издал постановление «Об организации подготовительных отделений при Белгосуниверситете, пединститутах и при педучилищах Западных областей Белоруссии». К началу 1945 года подготовительные отделения (ПО) с годичным сроком обучения были организованы при всех педвузах. Их задача состояла в том, чтобы подготовить к сдаче экзаменов на аттестат зрелости молодежь, которая окончила 9 классов до войны. С 1947/1948 учебного года директорам педагогических и учительских институтов разрешалось создавать краткосрочные (двух-, трех-, пятимесячные) курсы для лиц, желающих поступать в педвузы республики, но имевших пробелы в знаниях в связи с длительным перерывом в учебе [27]. Выпускники подготовительных отделений и курсов составляли 25–30% от всего количества абитуриентов, поступивших на специальность «история» в Белорусский государственный университет, педагогические и учительские институты.

Планы приема на специальность «история» в системе высшей школы Беларуси в 1945–1950 гг. устанавливались с таким расчетом, чтобы, во-первых, как можно быстрее решить вопрос обеспечения школ учителями-историками и, во-вторых, чтобы постоянно увеличивать выпуск специалистов-историков с высшим педагогическим образованием. Именно первое обстоятельство определило тенденцию, что в указанный период прием в учительские институты был гораздо выше, чем в пединституты, так как учительские институты более быстрыми темпами осуществляли выпуск специалистов.

В начале 50-х годов в развитии специального исторического образования в системе высшей школы Беларуси наступает принципиально новый этап. Прежде всего, коренным образом изменяется его структурная организация. Исторические отделения учительских институтов, которые в конце 40-х годов являлись основным,

самым массовым звеном подготовки педагогов-историков, полностью исчерпали, как и вообще данная категория учебных заведений, весь ресурс своего развития. Завершение в этот период перехода на обязательное семилетнее образование привело к значительному расширению сети средних школ и контингента учащихся в них по сравнению с первым послевоенным годом. Для сравнения заметим: в 1945/1946 учебном году в Беларуси функционировали 1641 неполная средняя и 353 средние школы, где обучалось 585 тысяч детей; в 1950/1951 учебном году – 2904 неполных средних и 761 средняя школа с численностью учащихся 1 миллион 78 тысяч [28]. Такие изменения в структуре общеобразовательной школы объективно требовали принципиально иного уровня и качества подготовки педагогических кадров вообще и преподавателей, учителей истории в частности. В августе 1954 года центральными партийными и государственными органами власти (ЦК КПСС и Советом Министров СССР) было принято постановление «Об улучшении подготовки, распределения и использования специалистов с высшим и средним специальным образованием». В нем перед Министерством высшего образования СССР, республиканскими министерствами просвещения были поставлены следующие задачи: во-первых, пересмотреть состав факультетов и номенклатуру специальностей в вузах; во-вторых, привести подготовку учителей в соответствие с потребностями различных регионов; в-третьих, ликвидировать неоправданный параллелизм в подготовке кадров и, в-четвертых, укрупнить педагогические вузы [29]. Принятие указанного документа, который в условиях советской действительности 50-х годов стал квинтэссенцией официальной государственной политики в сфере высшего образования, во многом определило дальнейшие тенденции развития организационной структуры высшей школы.

Уже с 1952 года учительские институты, как промежуточный тип между высшими средними педагогическими учебными заведениями, были полностью упразднены либо реорганизованы в педучилища или введены в состав пединститутов. Так, в 1952/1953 учебном году Брестский педагогический и учительский институты были объединены в один пединститут. Также был закрыт Могилевский учительский институт, а Мозырский учительский был преобразован в педагогический институт 3-й категории в составе всего лишь двух факультетов: языка и литературы и физико-математического [30]. Через год закрывается Витебский учительский институт, Гомельский учительский институт вливается в структуру Гомельского пединститута. В 1954 году народнохозяйственным планом республики вообще уже не предусматривался набор студентов на первые курсы оставшихся учительских институтов, и одновременно были закрыты учительские институты в Бобруйске и Пинске. В 1955 году приказами по Министерству просвещения БССР были закрыты с 1 сентября последние учительские институты: Барановичский, Молодечненский, Оршанский [31]. Закрытие учительских институтов в определенной мере оптимизировало организационную структуру высшей педагогической школы Беларуси, но в то же время негативно сказалось на таком ее важном элементе, как специальное историческое образование. Исторические отделения учительских институтов, в отличие от отделений языка и литературы, и особенно от физико-математического, естественно-географического отделений, закрывались с полной ликвидацией всей учебной базы, которая могла быть передана пединститутам. При этом не предусматривалось значительного увеличения набора на специальность «история» дневной, вечерней и заочной форм обучения ни в Белорусский государственный университет, ни в Витебский, Гомельский, Минский, Могилевский пединституты, где функционировали в первой половине 50-х годов исторические факультеты. Единичными были и случаи перевода преподавательского состава исторических отделений, особенно периферийных (Бобруйского, Барановичского, Молодечненского, Оршанского) учительских институтов, на исторические кафедры или кафедры общественных на-

ук Белорусского государственного университета и педагогических институтов. Полное упразднение исторических отделений учительских институтов привело к резкому сокращению притока педагогов-историков в неполные средние и средние общеобразовательные школы республики и, главным образом, в школы, расположенные в сельской местности. С точки зрения республиканских управленческих структур, руководивших деятельностью системы высшего педагогического образования и просвещения, такой подход был полностью оправданным. По информации, имевшейся в распоряжении республиканского министерства просвещения и областных управлений народного образования, в 1953/1954 учебном году общая потребность в кадрах новых педагогов-историков для 5–7-х классов составляла всего 78 человек, а для 8–10-х классов – 93 человека. На работу же в школы было направлено 109 выпускников исторических отделений учительских институтов и 111 выпускников исторических факультетов. И в то же время потребность в других категориях учителей, с точки зрения центрального и местного чиновничье-бюрократического аппарата управления системой образования, была значительно выше. В частности, констатировалось, что дефицит кадров учителей физики и математики, белорусского языка и литературы, русского языка и литературы, иностранного языка, которые окончили пединституты и обеспечивали учебный процесс в средних и старших классах, в 2–3 раза превышал потребность в них. Так, в 1953/1954 учебном году на работу в 5–10-е классы общеобразовательной школы было направлено: учителей физики и математики – 206 чел., белорусского языка и литературы – 106 чел., русского языка и литературы – 118 чел., иностранного языка – 150 чел. Потребность же в указанных кадрах учителей-предметников по сведениям, которыми располагало министерство просвещения, составляла соответственно: 400, 230, 370, 450 чел. [32].

Начатое с закрытия учительских институтов, реформирование внутренней структуры высшей педагогической школы Беларуси осуществлялось в середине 50-х годов очень активно, что принесло негативные последствия для исторических факультетов вузов республики, особенно на региональном уровне. В 1954 году был прекращен прием на специальность «история» в Витебском педагогическом институте, а с 1955 года исторический факультет указанного педвуза, созданный одним из самых первых в Беларуси, ликвидируется вообще. Студенты 3-го и 4-го курсов дневного отделения и отделение заочного обучения были переведены на исторический факультет Могилевского педагогического института. В Могилевский пединститут была передана и материально-техническая база исторического факультета Витебского пединститута в виде большого количества специальной научной, учебной, учебно-методической литературы и оборудования кабинетов истории [33]. Руководство и коллектив Витебского педагогического института пытались не допустить полной ликвидации исторического факультета. В Министерство просвещения БССР было отправлено письмо с просьбой о создании в институте вместо закрываемого исторического факультета гуманитарного с двумя отделениями: филологическим и историческим. Однако, она была отклонена. Более того, в ответе министерства указывалось, что вопрос о том, сколько и каких факультетов должно быть в педвузах республики, находится полностью в компетенции ЦК КПСС. В то же время, чтобы компенсировать возможную нехватку в квалифицированных кадрах педагогов-историков в западных областях Беларуси – Брестской и Гродненской, на уровне союзного Министерства высшего образования было принято решение об открытии с 1954/1955 учебного года специальности «история» в Гродненском педагогическом институте с набором в 25 человек на дневное отделение [34].

Закрытие исторического факультета в Витебском педагогическом институте, одного из четырех истфаков, имевшихся в структуре педвузов Беларуси, было командно-административным, волюнтаристским решением, не имевшим к тому же объективных оснований.

Узкоутилитарный подход и поверхностное понимание тех функций и задач, которые выполняют гуманитарная интеллигенция, педагоги-историки в социокультурной, духовной жизни общества вообще, а не только в сфере просвещения и образования, являлись одним из главных объективных препятствий на пути развития специального исторического образования в системе высшей школы Беларуси в 50-е годы.

2.3.2. Государственная политика по подготовке специалистов-историков в 1955–1961 гг.

С середины 50-х годов отличительной чертой государственной политики в сфере высшего образования в Беларуси, как и в других союзных республиках, было автоматическое претворение республиканскими руководящими органами образования распоряжений, инструкций и приказов, издаваемых центральными, общесоюзными министерствами и ведомствами. Это, в свою очередь, не могло отрицательно не сказаться на перспективах развития различных специальностей гуманитарного профиля, в том числе и исторической. В указанный период в высшей школе Беларуси сложилась парадоксальная ситуация. Оказалось, что наиболее подготовленные в профессиональном плане специалисты, выпускники Белорусского государственного университета (историки, филологи, географы и т.д.), имевшие к тому же квалификацию преподавателя, не были востребованы учреждениями и структурами народного образования республики под предлогом того, что они в качестве учителей-предметников значительно уступают в профессиональном плане выпускникам пединститутов, получившим высшее педагогическое образование по сдвоенной специальности. Действительно, до середины 50-х годов выпускники гуманитарных факультетов университетов, в том числе и исторического, получали за время учебы недостаточный объем знаний по педагогике и методике преподавания истории в условиях средней школы. Минимальными по количеству учебного времени являлись их педагогическая и производственная практики по специальности учителя-предметника. Однако после выхода постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 30 августа 1954 года «Об улучшении подготовки, распределения специалистов с высшим и средним специальным образованием» и постановления Совета Министров СССР от 18 августа 1956 года «О мерах повышения качества подготовки учителей для общеобразовательных школ» [35] были кардинально изменены цели и задачи деятельности гуманитарных факультетов университетов, в том числе и исторических. Согласно этим документам, учителя V–X классов средней школы должны были иметь законченное высшее образование, а коллективам всех университетов, включая и Белорусский государственный университет, предписывалось в кратчайшие сроки разработать и осуществить мероприятия по улучшению учебного процесса, усилению общетеоретической и педагогической подготовки студентов, укреплению связи университетов со средней школой. И уже с 1956 года не менее 80% выпускников исторических, филологических, географических и биоогических факультетов университетов направляются на работу в средние школы. Кроме того, на территории большинства союзных республик и в ведущих региональных социально-экономических центрах РСФСР в указанный период времени активно осуществляется либо полное, либо частичное (в последнем случае за счет передачи факультетов гуманитарного профиля) объединение педагогических институтов с университетами, в которых параллельно велась подготовка учителей. Так, Ашхабадский пединститут был объединен с Туркменским государственным университетом; Самаркандский педагогический институт – с Узбекским университетом; Ереванский русский педагогический институт – с Ереванским университетом; Латвийский педагогический институт – с Латвийским университетом; исторические факультеты Воронеж-

ского, Свердловского, Саратовского, Томского пединститутов, исторические, географические и естественно-географические факультеты Ростовского, Пермского, Казанского педагогических институтов – с соответствующими факультетами университетов, расположенными в этих городах [36]. Подобный шаг предполагалось осуществить и в Беларуси. Так, в 1958 году руководство Белорусского государственного университета внесло предложение об объединении БГУ с Минским государственным педагогическим институтом и создании единого высшего учебного заведения университетского типа, в котором можно было сконцентрировать лучшие в республике профессорско-преподавательские кадры и обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки различных категорий специалистов, включая в первую очередь педагогов-предметников. Однако позиция, занятая министерством просвещения БССР и руководством МГПИ, в основе которой лежали корпоративные соображения, не позволила реализоваться этой идее. Она была отвергнута под предлогом того, что в абсолютном большинстве средних школ Беларуси в конце 50-х годов учителя, имевшие только одну педагогическую специальность (историки, филологи, географы), не имели и не могли иметь на перспективу возможность получить учебную нагрузку в пределах ставки. Поэтому зачастую они вынуждены были преподавать в школе те учебные дисциплины, которые в вузе вообще ими не изучались. Такая ситуация создавала большие трудности в распределении выпускников педвузов и имела своим следствием значительное количество ненужных и болезненных перестановок педагогических кадров в средних общеобразовательных учреждениях. Но из констатации этих, в принципе, объективных фактов были сделаны неверные выводы. Управленческие кадры Министерства просвещения БССР, областных, городских, районных отделов народного образования были твердо убеждены, что Белорусский государственный университет, несмотря на значительные изменения в содержании подготовки будущих специалистов, по-прежнему готовил их по узкому профилю, который плохо сочетался с требованиями к педагогам-предметникам средней школы. И это в первую очередь касалось гуманитарных специальностей. Например, указывалось, что студенты исторического факультета изучают ряд курсов сугубо теоретического характера, не имеющих прямого отношения к школе: латинский язык, древнерусский язык, основы археологии, этнографию; получают узкую специализацию в рамках одной специальности, а преддипломная практика и темы дипломных работ студентов-историков вообще не связаны с будущей специальностью преподавателя средней школы. Соответственно, была сформулирована точка зрения, что Белорусский государственный университет практически не имеет никакой связи со средней школой, выпускники университета негативно относятся к профессии педагога средней школы, и, следовательно, объединение Белгосуниверситета с Минским государственным педагогическим институтом осуществлять нецелесообразно [37].

Реформирование высшей педагогической школы Беларуси, негативно отразившееся на состоянии профессионального исторического образования в ее структуре, достигло максимальной активности в 1958–1959 годах. В 1958 году союзное Министерство высшего образования утвердило новый перечень специальностей по подготовке учителей средней школы, согласованный с Госпланом. Согласно перечню, в педагогических вузах уже больше не предусматривалась подготовка педагогов на исторических факультетах в рамках одной специальности 2108 «История». Вместо нее вводились новые, сдвоенные специальности, такие, как 2101 «Русский язык и литература, история»; 2102 «Родной язык и литература, история»; 2107 «География и история». Таким образом, во всех белорусских пединститутах, где ранее осуществлялась подготовка педагогов-историков, специальность «история» была реорганизована в сдвоенную педагогическую специальность: в Минском пединституте – «русский язык, литература и история»,

«белорусский язык, литература и история», «история и география»; в Гомельском пединституте – «русский язык, литература и история», «белорусский язык, литература и история»; в Гродненском пединституте – «русский язык, литература и история», «белорусский язык, литература и история»; в Могилевском пединституте – «история и география» [38]. Это преобразование организационной структуры исторических факультетов педвузов Беларуси, осуществленное в конце 50-х годов, свело к минимуму профессиональную подготовку будущего педагога-историка и превратило историческую специальность в разряд как бы «второсортных» педагогических специальностей. Во-первых, специальность «история» стала занимать в большинстве случаев подчиненное место в рамках новых, сдвоенных педагогических специальностей, что отразилось на количестве учебного времени, отводимого на нее по учебному плану; во-вторых, численность студентов, обучавшихся по сдвоенным специальностям и получавших профессиональное историческое образование в педагогических институтах Минска, Гомеля, Гродно, Могилева, по-прежнему являлась небольшой – от 20 до 50 человек на каждом курсе дневного отделения. К концу 50-х годов единственным факультетом в системе белорусских вузов, где готовились высококвалифицированные кадры будущих специалистов-историков и профессиональным профилем деятельности которых могли быть в равной степени как преподавательская работа в различных учреждениях образования, так и научно-исследовательская деятельность, остался только исторический факультет Белорусского государственного университета. Однако, численность студенческого контингента истфака БГУ была незначительной и объективно не отвечала реальным потребностям республики в высококвалифицированных кадрах специалистов-историков. Так, в 1958 году на дневном отделении истфака БГУ обучалось всего 215 студентов (40 – на 1-м курсе; 49 – на 2-м; 49 – на 3-м; 62 – на 4-м; 55 – на 5-м) и 40 – на вечернем отделении [39].

Апогеем реформирования всей системы народного образования в Беларуси, включая и высшую школу, явилось принятие Верховным Советом СССР в декабре 1958 года закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Принятие этого закона в сфере образования стало реальным отражением хода тех новых, сложных внутриполитических и социально-экономических процессов в жизни советского общества, начало которым положил в 1956 году XX съезд КПСС. Провозглашенный на съезде решительный отказ от идеологии и практики сталинизма одновременно подразумевал и необходимость скорейших действий по решению тех сложных проблем, с которыми столкнулось советское общество в середине 50-х годов, в том числе и в сфере образования. Поэтому в декабре 1958 года был принят общесоюзный закон об укреплении связи школы с жизнью, а весной 1959 года аналогичные законы с учетом местных особенностей были приняты и во всех союзных республиках, включая Беларусь. Положения закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в Белорусской ССР» стали новой официальной партийно-государственной доктриной в области образования. Главными задачами высшей школы СССР, соответственно и БССР, были провозглашены: «подготовка высококвалифицированных специалистов, воспитанных на основе марксистско-ленинского учения, овладевших новейшими достижениями отечественной и зарубежной науки и техники, хорошо знающих практику дела», а также «установление качественно новой связи высшей школы с жизнью и практикой коммунистического строительства» [40]. Под новой связью подразумевалось полное и непосредственное участие всей системы высшей школы в развернутом строительстве коммунизма в СССР, провозглашенном на XXI съезде КПСС. Оно должно было реализоваться не только и не столько в каких-то периодических мероприятиях и внешних взаимоотношениях между

вузами, производственными предприятиями и культурными учреждениями, сколько во введении совершенно иных принципов комплектования высших учебных заведений, в реформировании их организационной структуры, форм и методов обучения и воспитания студенчества. Но в то же время, обозначенное законом, реформирование высшей школы базировалось на довольно сомнительном даже для тех лет тезисе, что необходимо качественно изменять контингент студенчества всех вузов за счет приобщения к высшему образованию в первую очередь той молодежи, которую условно называли «производственниками». Они должны были иметь к моменту поступления в вуз общий трудовой стаж не менее 2-х лет, а также характеристики-рекомендации от руководства коллективов предприятий, учреждений, колхозов и совхозов, общественных организаций, педагогических советов школ, где юноши и девушки работали или учились до поступления. Таким лицам предоставлялось преимущественное право на поступление в высшие учебные заведения по избранной ими специальности. Что же касается существовавшего ранее правила о первоочередном зачислении в вузы лиц, только что окончивших среднюю школу и имевших медаль или набравших наибольшее количество баллов на вступительных экзаменах, то оно было отменено. Это принципиальное изменение правил поступления в высшие учебные заведения обосновывалось тем, что комплектование вузов является важнейшей общественной функцией и, соответственно, общественность, руководители предприятий, организаций, учреждений, колхозов и совхозов должны взять на себя, во-первых, моральную ответственность за качество будущих молодых специалистов и, во-вторых, часть государственных расходов на народное образование.

Принятие общесоюзного закона о связи школы с жизнью и стремление на местах как можно быстрее его осуществить полностью отразило те реальные, сложные и противоречивые социально-экономические и общественно-политические условия, в которых функционировало советское общество в конце 50-х – начале 60-х годов. Начавшиеся после XX съезда КПСС попытки высших кругов партийно-государственной бюрократии и номенклатуры, составлявших тогда политическую элиту советского общества, придать новые импульсы всему общественному развитию базировались на двух основных положениях. С одной стороны, необходимо было в кратчайшие сроки избавиться от наиболее одиозных проявлений тоталитарной идеологии и практики, доставшихся в наследство от ушедшей сталинской эпохи и заведших общество в тупик, а с другой стороны, требовалось незамедлительно обозначить перспективы, цели будущего общественного развития и пути их достижения. Образно говоря, политическая элита СССР в конце 50-х – начале 60-х годов стремилась найти верные и в то же время понятные даже рядовым гражданам ответы на два извечных русских вопроса: «Кто виноват?» и «Что делать?». И в первом, и во втором случае в качестве ответов идеологическая машина, имевшаяся в распоряжении партийной и государственной бюрократии, изобрела очень простые и предельно ясные теоретические формулировки. Тормозом социально-экономического, общественно-политического и культурного развития СССР в 30-е – начале 50-х годов был объявлен «культ личности Сталина», а в качестве программы непосредственных действий во всех сферах жизни советского общества провозглашалась очередная идеологическая догма – «развернутое строительство коммунизма». Исходя из этого, и перед системой образования вообще, и перед системой высшей школы в частности ставилась на обозримое историческое будущее довольно абстрактная задача – «воспитание подрастающего поколения в духе коммунизма, приближение школы к жизни, соединение обучения с производительным трудом, овладение научными знаниями, накопленными человечеством, преодоление пережитков капитализма в сознании людей и развертывание непримиримой борьбы с враждебной буржуазной идеологией» [41].

Анализ документального материала и литературных источников показал, что объективные социально-политические и экономические условия, в которых функционировала высшая школа Беларуси в конце исследуемого периода, а также ее реформирование, предпринятое во второй половине 50-х, заложили негативные тенденции для будущего развития всей системы высшего образования Беларуси. Причем в первую очередь это коснулось организационной структуры региональных педагогических вузов и номенклатуры гуманитарных специальностей, ранее в них существовавших, среди которых специальность «история» играла ключевую роль. В частности, уже к 1959 году на территории трех из шести белорусских регионов (Брестской, Витебской, Гомельской областей) подготовка педагогов-историков и по дневной форме обучения, и на отделении заочного обучения в местных педвузах практически не велась. И в то же время в организационной структуре Брестского и Витебского педагогических институтов, Гомельского пединститута быстро возникли такие новые факультеты, как агропедагогический и инженерно-педагогический с набором в 100 человек на дневную форму обучения [42]. Их создание во многом было искусственным шагом, который наглядно продемонстрировал узкоутилитарный подход, присущий стилю и методам руководства высшей школой Беларуси в то время. В его основе лежало и стремление республиканских, местных органов власти (партийных и советских) и управленческих структур как можно быстрее и лучше отчитаться об успешном реформировании системы высшего образования в Беларуси.

Следует констатировать, что к началу 60-х годов система по подготовке высококвалифицированных историков научного и педагогического профилей в рамках высшей школы Беларуси полностью отсутствовала. Имелись только ее разрозненные и не связанные между собой элементы. Только в одном из восьми вузов республики, где могла бы осуществляться подготовка специалистов-историков, – Белорусском государственном университете функционировал самостоятельный исторический факультет с небольшой численностью студентов дневной формы обучения. Так, к началу 1961/1962 учебного года из 2716 студентов дневной формы обучения 9 факультетов Белорусского государственного университета только 211 (менее 8% от их общей численности) обучались на I–V курсах по специальности 2008 «История» (I курс – 52 студента; II курс – 40; III курс – 41; IV курс – 36; V курс – 42 [43]. Что касается педагогических институтов, то в трех из них (Брестском, Витебском и Мозырском) подготовка педагогов-предметников, которые по окончании вуза имели бы дополнительную специальность «история», вообще не велась. В остальных четырех пединститутах (Гомельском, Гродненском, Минском и Могилевском) на дневной форме обучения специальность «история» присутствовала только в рамках сдвоенной педагогической специальности. В указанных педвузах, исключая Минский государственный педагогический институт, она к тому же являлась не основной, а дополнительной. В 1960/1961 учебном году в Гомельском педагогическом институте только 19 из 1107 студентов дневной формы обучения обучалось по специальности «русский язык, литература и история»; в Гродненском пединституте из 727 студентов дневного отделения 124 обучалось по специальности «русский язык, литература и история» и 140 – по специальности «белорусский язык, литература и история»; в Могилевском пединституте из 897 студентов дневного отделения 287 обучалось по специальности «география, история». В Минском педагогическом институте из 1133 студентов дневного отделения 50 обучалось по специальности «русский язык, литература и история»; 44 – по специальности «белорусский язык, литература и история»; 171 – по специальности «история и география» [44].

К концу исследуемого периода министерством высшего, среднего специального и профессионального образования БССР были значительно сокращены контроль-

ные цифры приема на специальность «история» дневной формы обучения. Исключение не было сделано даже для периферийных, региональных педагогических вузов, где она присутствовала в форме не основной, а дополнительной специальности. Так, в 1961 году Белорусскому государственному университету на дневное отделение по специальности «история» был установлен план приема 50 мест из 750 общей контрольной цифры приема. Минскому государственному педагогическому институту необходимо было принять всего 50 человек на дневную форму обучения по сдвоенной специальности педагогического профиля «история, география»; Гродненскому педагогическому институту – 25 человек на специальность «русский язык, литература и история» и 25 человек на специальность «белорусский язык, литература и история»; Могилевскому педагогическому институту – 50 человек на специальность «география, история». Таким образом, всем белорусским педвузам в рамках общего плана приема в 2260 человек на дневное отделение было запланировано принять только 150 человек (7%) на те сдвоенные педагогические специальности, где присутствовала квалификация «учитель истории» [45]. Естественно, столь минимальная необходимость в кадрах специалистов-историков (преподавателей, учителей, научных работников) мотивировалась соответствующим образом. По данным Министерства высшего, среднего специального и профессионального образования БССР, в 1959 году дополнительная потребность в новых кадрах педагогов-предметников, имевших квалификацию «учитель истории», составляла 218 человек; в 1960 – 105; в 1961 – 107; а в 1962 – всего лишь 69 человек. Что же касается выпускников исторического факультета Белорусского государственного университета, то дополнительная потребность в них, как специалистов за пределами сферы образования, по сведениям министерства, была еще меньшей и составляла в 1959 году 9 человек; в 1960 – 4; в 1961 – 5; в 1962 – 5 [46]. Такие статистические данные, в основу которых была положена информация с мест о потребности в кадрах молодых специалистов, давали во многом искаженную картину реального положения дел в сфере образования, неверный прогноз на будущее ее развитие и объективно являлись одной из главных причин принятия необоснованных управленческих решений по реформированию организационной структуры высшей школы Беларуси. Наиболее наглядно это проявлялось в тех случаях, когда речь шла об открытии или закрытии факультетов и специальностей педагогического профиля. В частности, в составленном в 1959 году Министерством высшего, среднего специального и профессионального образования БССР плане-прогнозе о потребности в педагогических кадрах констатировалось, что рассчитываемая потребность в дополнительных педагогических кадрах должна была на протяжении четырех ближайших лет постоянно и значительно снижаться – с 3163 молодых специалистов в 1959 году до 1391 в 1962 году. Соответственно, в указанный период осуществлялось и значительное сокращение приема на дневные отделения педагогических вузов, особенно за счет урезания педагогических исторических и филологических специальностей. Но уже в 1961 году, после выхода постановления ЦК КПСС и Совета Министров «О мерах по обеспечению общеобразовательных школ учительскими кадрами», в нормативных документах Министерства высшего, среднего специального и профессионального образования БССР было подчеркнуто, что в связи с введением всеобщего и обязательного восьмилетнего школьного образования, организацией школ-интернатов, расширением сети вечерних (сменных) школ рабочей и сельской молодежи, потребность в кадрах педагогов всех специальностей резко возросла [47].

На формах и содержании подготовки специалистов-историков в системе высшей школы Беларуси в конце 50-х – начале 60-х годов отрицательно сказалась и реализация закона о связи школы с жизнью. Введение новых правил набора в вузы, согласно которым в первую очередь зачислялись абитуриенты, имевшие не менее 2-х лет общего трудового стажа или закончившие службу в рядах армии,

объективно не могло способствовать качественному улучшению контингента студентов, обучавшихся по специальности «история», поскольку у указанной категории абитуриентов был значительный временной перерыв в получении исторических знаний после окончания школы. В начале 60-х годов на исторические специальности Белорусского государственного университета и педагогических институтов, как и в 50-е годы, наблюдался один из самых высоких конкурсов (не менее 3–5 человек на место) по сравнению со всеми остальными гуманитарными и педагогическими специальностями. Например, в 1961 году при плане приема 50 человек на специальность «история» дневного отделения Белорусского государственного университета было подано 268 заявлений (конкурс – 5,4 чел. на одно место); в Минском государственном педагогическом институте на 50 мест по специальности «история, география» было подано 160 заявлений (конкурс – 3,2 чел.); в Гродненском педагогическом институте на 25 мест специальности «русский язык, литература и история» было подано 140 заявлений (конкурс – 5,6 чел.) [48]. И в то же время при столь высоком конкурсе, который необходимо было выдержать при поступлении на дневное отделение, критерии отбора лучших по знаниям абитуриентов практически не действовали. В конкретных условиях тех лет это означало, что в течение 1959–1961 гг. удельный вес абитуриентов, поступивших сразу же после окончания средней школы на исторический факультет Белорусского государственного университета и выдержавших при поступлении высокий конкурс, постоянно снижался. В 1961 году только пять лиц из указанной категории абитуриентов были зачислены на дневное отделение исторического факультета, что составило 10% от всего количества студентов первого курса [49]. Причем абитуриенты, которые поступили сразу же после окончания средней школы на исторический факультет Белорусского государственного университета, автоматически были переведены на заочную форму обучения, где обучались весь первый курс. Такое «улучшение» организации учебного процесса будущих специалистов-историков ведущего белорусского гуманитарного вуза было определено соответствующими директивными и нормативными документами общесоюзного и республиканского уровней – постановлением Совета Министров СССР «О формах и сроках обучения в вузах и о производственной работе и практике студентов» (1959 г.) и изданным в 1960 году Министерством высшего, среднего специального и профессионального образования БССР положением о производственной работе и производственной практике студентов вузов республики. Ими было установлено, что поскольку прием на дневное отделение всех вузов, включая университеты и педагогические институты, осуществляется только для лиц, у которых имеется стаж работы не менее 2-х лет, то все остальные студенты I курса, поступившие в вузы сразу же после окончания средней школы, обязаны пройти так называемую производственную практику или отработать не менее одного года на предприятии, в учреждении или организации [50]. С точки зрения эффективности обучения, качества и степени приобретения профессиональных навыков будущими специалистами-историками такой подход к комплектованию студенческого контингента, организации учебного процесса на отделениях истории и на исторических факультетах вузов Беларуси был чисто надуманным. Например, Белорусский государственный университет не имел тогда соответствующей собственной учебно-производственной базы, наличие которой позволило бы организовать приобретение одногодичного трудового стажа студентами-первокурсниками гуманитарных факультетов с учетом профиля их будущей специальности, что являлось необходимым условием для продолжения учебы на II–V курсах дневного отделения. Более того, это обязательное для студентов-первокурсников условие, если проанализировать его суть с позиций сегодняшнего дня, на самом деле являлось ничем иным, как выполнением

закамуфлированной, своеобразной «крепостной повинности» в рамках действовавшей тогда плановой, административно-командной системы. Они должны были, не прерывая свою учебу на первом курсе по заочной форме обучения, в течение одного года пройти четырехмесячный период обучения рабочей профессии на производстве, получить соответствующую квалификацию, разряд (класс, категорию), что фиксировалось особой отметкой в зачетной книжке студента, и отработать не менее шести месяцев на производстве. По окончании периода работы на производстве студент должен был предоставить в вуз положительную характеристику от администрации предприятия, организации, учреждения, без наличия которой вопрос о его переводе на II курс дневного отделения даже и не рассматривался [51]. В отношении же студентов-первокурсников педагогических институтов, поступивших в вузы сразу после окончания средней школы, положение о переводе на заочную форму обучения на первом курсе не действовало. Было установлено, что поскольку они обучаются по сдвоенной педагогической специальности, то достаточно в рамках реализации требований закона об укреплении связи школы с жизнью и постановления ЦК КПБ и Совета Министров БССР «О мерах по улучшению подготовки педагогических кадров для школы» (август 1959 г.) организовать прохождение учебной, «непрерывной» педагогической практики студентами младших курсов параллельно с учебными занятиями. Для студентов же старших курсов предусматривалось обязательное прохождение производственной практики в качестве педагогов-предметников сроком не менее шести месяцев. Кроме того, за всеми педагогическими институтами закреплялись базовые городские и сельские школы, предприятия, организации и учреждения, на базе которых должно было осуществляться прохождение всех видов практик и приобретение студентами педвузов рабочих профессий во внеучебное время [52]. Если по отношению к студентам дневной формы обучения педвузов, которые обучались на специальностях физико-математического и естественнонаучного профилей, подобный подход был в чем-то оправдан, то по отношению к студентам исторических и филологических специальностей такая реорганизация форм учебного процесса не могла дать положительных результатов.

Реформирование высшей школы, предпринятое в конце 50-х годов, привело к тому, что вместо дневной формы подготовки будущих специалистов-историков (педагогов, научных работников) в системе высшей школы Беларуси приоритетное место приобрела заочная форма их обучения. Уже в 1960/1961 учебном году число студентов-заочников, обучавшихся в Белорусском государственном университете по специальности «история», составило 476 человек, в то время как на дневном отделении по этой же специальности обучалось всего 208 человек. В Минском государственном педагогическом институте с учетом того, что на дневном отделении в двух случаях специальность «история» являлась дополнительной в рамках филологической специальности, эти цифры соответственно выглядели так: 328 и 265 студентов. В Могилевском педагогическом институте на отделении заочного обучения по специальности «история» обучалось 198 студентов, а на дневном отделении по сдвоенной педагогической специальности «география, история» – 287 студентов. Помимо этого, в Белорусском государственном университете с 1959 года было создано и вечернее отделение по подготовке специалистов-историков с ежегодным набором в 25 человек, что составило 50% от плана приема на дневное отделение [53]. Такое интенсивное развитие заочной формы обучения специалистов-историков в Белорусском государственном университете и в педагогических институтах можно объяснить следующим образом. Во-первых, к концу 50-х годов в сфере образования Беларуси работало более 20 тысяч учителей, окончивших учительские институты. Удельный вес учителей-историков среди них был самым высоким. Многие из них в связи с осуществлением

реформы общеобразовательной школы стремились получить высшее педагогическое образование через заочную форму обучения в Белорусском государственном университете и в педагогических институтах. Только в 1961 году от выпускников учительских институтов поступило более 2000 заявлений с просьбой о зачислении их на III курс отделения заочного обучения педагогических институтов [54]. Во-вторых, развитие заочной и вечерней форм обучения в системе высшей школы, особенно в плане расходов централизованных госбюджетных средств на сферу образования, как считалось тогда, обеспечивало высокий социально-экономический эффект. Средняя стоимость содержания одного студента в университете, в масштабе цен 1961 года, составляла на дневном отделении – 970 рублей, вечернем – 290 рублей, заочном отделении – 79 рублей, а в пединститутах эти цифры соответственно выглядели так: 829, 290, 69 рублей [55].

Такое направление развития организационных форм и внутренней структуры высшей школы по отношению к специальностям гуманитарного и педагогического профилей создавало дополнительные трудности в деле подготовки высококвалифицированных специалистов-историков.

Анализ тенденций и социально-политических условий развития высшего исторического образования в системе высшей школы Беларуси в 1944–1961 годах позволяет констатировать, что их специфика в различные хронологические отрезки времени (1944–1954; 1954–1961 гг.) определяла основные направления его функционирования и перспективы дальнейшей эволюции. В исследуемый период такие социально-политические условия, как полное господство командно-административной системы, имевшей к тому же во второй половине 40-х – начале 50-х годов ярко выраженный тоталитарный характер; сложное экономическое положение Беларуси; крайняя степень идеологизации всех сфер общественной жизни, включая и образование; отсутствие альтернативных систем образования по гуманитарным специальностям, культивирование со второй половины 50-х годов технократического и узкопрагматичного подхода к организации деятельности высшей школы, отрицательно сказались на развитии системы высшего исторического образования.

Изученный архивный материал, а также теоретический анализ монографической литературы, посвященной исследованию проблем развития высшей школы Беларуси в указанный период, позволили выделить следующие ведущие факторы, определявшие функционирование системы высшего исторического образования в 1944–1961 гг. Это: активный рост сети школ всех типов и высокая потребность в кадрах высококвалифицированных педагогов-историков; содержание школьного исторического образования; уровень материально-технической базы вузов, где имелись исторические факультеты и отделения; стиль и методы руководства высшей школой Беларуси общесоюзными и республиканскими органами власти – партийными и государственными.

Главными критериями, по которым оценивался уровень развития высшей школы вообще и высшего исторического образования в частности, были количественные показатели. Действие этих показателей и в сторону увеличения, и в сторону уменьшения практически не влияло на повышение эффективности процесса подготовки высококвалифицированных кадров специалистов-историков (педагогов, научных работников). Более того, под воздействием существовавшей тогда политической и социально-экономической ситуации любые количественные изменения в системе высшей школы не влекли за собой адекватных качественных.

В развитии гуманитарных специальностей, включая и историческую, негативную роль сыграл и субъективный фактор. В условиях «хрущевской оттепели», когда предпринимались попытки модернизации и реформирования сферы образования, у руководства высшей школы на уровне министерства и на уровне самого вуза

сформировался устойчивый стереотип, что развитие гуманитарных специальностей можно осуществлять по остаточному принципу, поскольку само государство отдает приоритет развитию прикладных, технических специальностей. Подобный подход дополнительно препятствовал развитию исторического образования в системе высшей школы Беларуси в исследуемый период.

Глава 2.4. Этапы и тенденции² в развитии системы специального образования в Республике Беларусь в 1991–2010 годы

Изучая современный этап развития отечественной системы специального образования, необходимо определить его место и специфику в истории становления и развития системы специального образования Беларуси. Развитие специального образования на территории Беларуси, начиная со времени зарождения воспитания детей с особенностями психофизического развития и до 80-х годов XX столетия, представлено в работе И.М. Бобла. Ученый в своем исследовании в качестве переломных моментов в развитии специального образования рассматривает основные политические события, произошедшие в Беларуси. Такой подход нашел отражение в структурировании работы автора: первая глава исследования посвящена предпосылкам специального воспитания и обучения детей с особенностями развития в дореволюционной Беларуси; вторая глава – становлению системы учебно-воспитательных учреждений для данной категории детей в советской Беларуси в восстановительный период и в годы первых пятилеток; третья глава – развитию системы специального обучения и воспитания в БССР в послевоенные годы и до 80-х годов XX столетия включительно.

Мы в своем исследовании опирались на предложенную Н.Н. Малофеевым периодизацию становления и развития национальной системы специального образования в проекции на выделенные этапы отношения общества и государства к лицам с особенностями развития. Используя богатый фактический материал, обобщения и выводы, сделанные в трудах И.М. Бобла, Р.И. Сернова, применяя вышеназванный подход Н.Н. Малофеева [5; 13; 31], мы разработали периодизацию становления и развития белорусской системы специального образования.

1 период – конец X столетия – 1888 год. Началом периода является время христианизации Киевской Руси, в состав которой входили белорусские земли. Конец периода связан с открытием первого учреждения образования для лиц с особенностями психофизического развития. В данный период Беларусь проходит путь от возникновения монастырских приютов, церковного призрения лиц с особенностями психофизического развития до осознания возможности и целесообразности обучения глухонемых и слепых. Это период формирования предпосылок создания системы специального образования.

2 период – 1888–1926 годы. Начало периода характеризуется осознанием целесообразности обучения детей с сенсорными нарушениями, открытием первых учреждений образования для глухонемых, заикающихся (1888 год, 1896 год), слепых (1897 год). Завершается период осознанием необходимости организации национальной системы специального образования, что было обусловлено введением государством всеобщего обязательного начального обучения.

² Тенденция – направление, в котором совершается развитие какого-либо явления, намерение, стремление, цель.

3 период – 1926–1991 годы. Данный период в развитии системы специального образования Беларуси характеризуется переходом от осознания необходимости обучения глухих, слепых, с нарушениями интеллекта, заикающихся к осознанию необходимости обучения всех категорий детей с нарушениями развития, организации дифференцированного обучения. Началом периода можно считать 1926 год – время принятия постановления ЦИК и СНК БССР от 7 апреля 1926 года «О введении всеобщего обязательного обучения детей от 8 до 10 лет», составленного отделом СПОД Главсоцвоса НКП БССР трехлетнего плана расширения сети спецшкол. Границей данного периода можно считать 90-е годы XX столетия, когда происходящие социокультурные, политические процессы потребовали переосмысления отношения общества к лицам с особенностями психофизического развития, признания их прав и свобод, реформирования сложившейся системы специального образования.

4 период – 1991 год – ? – современный период в развитии системы специального образования Беларуси, ведущей тенденцией которого является интеграция. В развитии системы специального образования Беларуси в рассматриваемый период (1991–2010 годы) можно выделить два этапа:

1 этап – 1991–2004 годы – этап становления национальной системы специального образования Беларуси; **2 этап** – 2004–2010 годы – этап развития национальной системы специального образования Беларуси.

1 этап – этап становления национальной системы специального образования Беларуси. Нижней границей данного этапа является 1991 год – время образования независимой Республики Беларусь. Верхней границей – 2004 год – принятие Закона Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)».

Система специального образования как социально-культурный институт отражает идеологию государства, господствующие в обществе ценностные представления. Система специального образования Республики Беларусь в начале 90-х годов находилась под сильным влиянием ценностных ориентаций и идей советского государства и содержала в себе как положительные, так и отрицательные стороны общесоветской системы образования детей с особенностями психофизического развития.

По мнению Н.Н. Малофеева, советская система специального образования к 1990/1991 учебному году находилась на пике своего расцвета [12, с. 3]. Система специальных учебных заведений включала в себя 8 видов специальных школ: школы для глухих детей, слабослышащих, слепых, слабовидящих, для детей с умственной отсталостью, речевыми нарушениями, задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата. Таким образом, коррекционно-образовательные учреждения позволяли охватить 8 нозологических групп детей с психофизическими нарушениями.

Следует отметить высокий научно-методологический уровень специального образования того времени. Специальное образование Белоруссии опиралось на концептуальные положения таких ученых-дефектологов, как Р.М. Боскис, Л.С. Выготский, А.И. Дьячков, И.Г. Еременко, М.И. Земцова, В.П. Кащенко, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау.

Научно-исследовательская деятельность белорусских ученых в области обучения и воспитания лиц с нарушениями интеллекта (Л.И. Алексина, З.А. Апацкая, Т.В. Варенова, В.П. Гриханов, И.В. Кабелко, Е.М. Калинина, И.Н. Логинова, Т.А. Процко, В.А. Шинкаренко и др.), слуха (Т.А. Григорьева, С.Е. Левяш, Т.Л. Лещинская, Т.И. Обухова и др.), речи (Л.А. Зайцева, Ю.К. Шергилашвили и др.), зрения (З.Г. Ермолович и др.), задержкой психического развития (Е.С. Слепович, Н.А. Масюкова, Г.Н. Рахмакова и др.), истории специального образования (И.М. Бобла) заложила основы отечественной дефектологической школы.

Анализ нормативно-правовой базы, периодической печати показал, что сложившаяся система специального образования не соответствовала требованиям времени. Несмотря на достигнутые успехи, системой специального образования в 1990/1991 учебном году было охвачено лишь 1,5% детского населения СССР, что составляло около трети нуждающихся [12, с. 3]. В Республике Беларусь в 1991/1992 учебном году коррекционную помощь получало 88,9 тыс. детей, что составляло только 28,2% от общего количества детей с особенностями развития. Не получало коррекционной помощи 226,9 тыс. детей, т.е. 71,8% от их общего количества. Большое количество детей считалось социально «неперспективным», «необучаемым» [8, с. 3]. Соответственно, эти дети не имели возможности получить образование, тем самым нарушались права ребенка.

К необучаемым относили детей с тяжелой формой интеллектуальной недостаточности, страдающих аутизмом, с детским церебральным параличом, с дезадаптацией, с комбинированными нарушениями [8, с. 3]. В дошкольные специальные учреждения для детей с нарушениями зрения принимались, прежде всего, слабовидящие, в то время как незрячие оставались без коррекционной помощи, тем самым упускался сензитивный период для развития ребенка [9, с. 8].

Дети с особенностями психофизического развития, обучающиеся в обычных классах общеобразовательных школ, коррекционную помощь могли получить только на логопедических пунктах, работающих в школах. Но среди них были дети не только с нарушениями речи, но и с другими нарушениями развития. Получить специальную помощь и образование можно было только в специальных школах, школах-интернатах. В этом случае подчеркивалась необычность, особенность данного ребенка по отношению к другим детям, происходила его искусственная изоляция от общества. Лишь с конца 70-х – начала 80-х годов в массовых школах начинают открываться специальные классы для детей с задержкой психического развития.

Особенностью государственной системы помощи детям с нарушениями психофизического развития было «ограждение» родителей от воспитания собственных детей. Родители продолжали оставаться безграмотными в вопросах воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями и занимали пассивную, выжидательную позицию по отношению к сложившейся ситуации. Вследствие отсутствия вариативной системы специального образования, вариативных программ и моделей обучения родители и дети с особенностями психофизического развития были лишены возможности выбора вида учебно-воспитательного учреждения, формы обучения.

У воспитанника специальной школы-интерната, лишенного общения с родителями, другими людьми, привыкшего к постоянной опеке, формировалось потребительское отношение к окружающим, пассивная жизненная позиция, неуверенность в своих силах. Существовавшая система специального образования была однообразной, чрезмерно унифицированной [9, с. 8], что не позволяло в полной мере учитывать индивидуальные возможности и удовлетворять потребности конкретного ребенка в получении образовательных, социальных, медицинских, психолого-педагогических услуг.

Особенностью советской системы специального образования была ее ориентация на уровень нормально развивающихся школьников. Дети с особенностями психофизического развития должны были усваивать, хотя и в более продолжительные сроки, общеобразовательную программу, предназначенную для нормально развивающихся детей [12, с. 5]. Ребенок попадал в ситуацию, когда он был не в состоянии в силу физических и психических особенностей развития выполнять предъявляемые ему требования, что усугубляло его состояние [9, с. 8]. В качестве главной цели образования детей с нарушениями развития провозглашалась их подготовка как полезных членов общества через овладение ими общеобразовательными знаниями.

Недостаточным уровнем развития характеризовалась система раннего выявления нарушений в развитии, диагностики и оказания ранней психолого-педагогической помощи и поддержки ребенку и его семье. Упускались сензитивные периоды для коррекции первичных нарушений, что в дальнейшем приводило к появлению вторичных [9, с. 9]. Специальное образование характеризовалось недостаточной практической ориентированностью учебного процесса, его излишней теоретизированностью, ориентацией на приобретение детьми знаний, умений и навыков в ущерб личностному развитию [9, с. 9; 12, с. 6]. В то время как для детей с особенностями психофизического развития первоочередной задачей обучения является их подготовка к максимально возможной независимой и самостоятельной жизни, что достигается через социальную, практическую и личностно значимую ориентацию учебного материала.

Не редкими были случаи определения учащихся общеобразовательных школ, не усвоивших школьную программу, имеющих трудности в обучении вследствие педагогической запущенности, в специальные школы, школы-интернаты [9, с. 10]. Это освобождало учителя общеобразовательной школы от ответственности за обучение ребенка и делало общую картину успеваемости в классе более стабильной и положительной.

Результаты обобщенного анализа позволили нам представить структурно-логическую схему системы специального образования, сложившуюся в советском государстве к концу 80-х годов XX столетия (см. рис.).

В основе развития системы специального образования в советский период лежит государственная политика, направленная на снижение показателей неблагополучия (неуспеваемость учащихся, реальное количество лиц с особенностями психофизического развития, нуждающихся в специальных условиях образования), что нашло свое отражение в правовых, экономических, социальных, организационных условиях развития специального образования. Предназначение системы специального образования заключалось в создании условий, необходимых для получения образования лицами с особенностями психофизического развития с целью их подготовки как полезных членов общества через овладение общеобразовательными знаниями.

Рассматривая основные компоненты системы специального образования (участники образовательного процесса; образовательные стандарты; учреждения, обеспечивающие получение специального образования; органы управления специальным образованием), необходимо подчеркнуть недостаточное развитие обратной связи между ними, жесткую централизованность в управлении специальным образованием. Лица с особыми образовательными потребностями и их семьи выступают пассивными потребителями предоставляемых коррекционных и образовательных услуг. Главенствующая роль в реализации коррекционно-образовательного процесса лиц с особенностями психофизического развития принадлежит специалистам.

Негативные стороны сложившейся системы специального образования, изменившаяся в начале 90-х годов социально-политическая, культурная ситуация, переход к построению демократического, гуманного общества, признание самоценности каждого человека, вхождение Беларуси в мировое образовательное пространство, развитие специальной педагогики – все это привело к необходимости определения концептуальных основ национальной системы специального образования республики, ее преобразования с опорой на достижения отечественной дефектологии и с учетом потребностей современного рынка образовательных услуг [14].

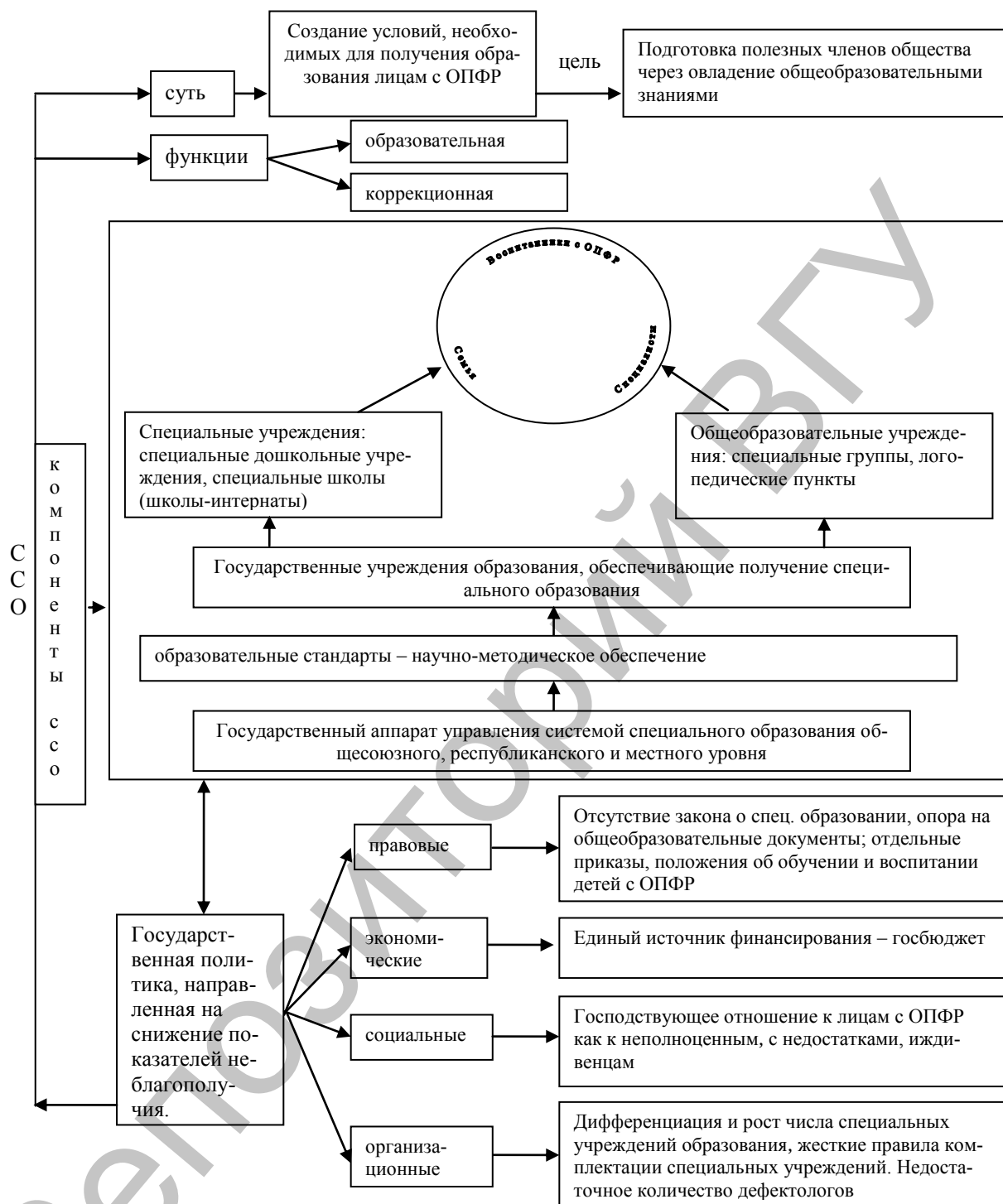


Рисунок – Советская система специального образования

Принятой «Канцэпцыяй навучання, выхавання і падрыхтоўкі да жыцця дзяцей з недахопамі ў разумовым і фізічным развіцці ў Рэспубліцы Беларусь» (1992) утвэрждаецца право кожнага ребенка с особенностями развития на получение образования; одним из ведущих провозглашается принцип интегрированности детей с нарушениями развития в общество. Основными задачами развития национальной системы специального образования становятся: внедрение интегрированного обучения и воспитания; обеспечение максимально полного охвата специальным образованием всех нуждающихся детей, в том числе детей с нарушениями эмоционально-волевой

сферы, комбинированными нарушениями; расширение сети специальных учреждений образования (специальных школ, специальных дошкольных учреждений), дефектологических пунктов, психолого-медико-педагогических консультаций; определение содержания специального образования с учетом национальных особенностей; разработка вариативных программ специального образования.

Утверждение принципа интегрированности детей с нарушениями развития в общество потребовало выделения возможных моделей интеграции, их апробации, определения приоритетной модели. В качестве примерных моделей интеграции рассматривались следующие: совместное обучение и воспитание здоровых детей и детей с нарушениями развития, классы, группы при общеобразовательных учреждениях, создание деревень (общин) совместного проживания, раздельное начальное образование и совместное в старших классах.

Необходимость обеспечения максимально полного охвата специальным образованием всех нуждающихся детей, включения в образовательный процесс детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы, тяжелыми нарушениями обусловила выделение в деятельности психолого-медико-педагогической консультаций (диагностических центров) (1991) в качестве приоритетных направлений работы выявление, учет, диагностику детей с нарушениями развития, дифференцированный отбор детей для направления в специальное учебно-воспитательное учреждение. Деятельность психолого-медико-педагогических консультаций не предусматривала осуществления коррекционно-развивающего обучения и реабилитации детей с особенностями психофизического развития. Консультативная помощь родителям, педагогам, врачам оказывалась по вопросам воспитания, обучения и лечения детей с легкими нарушениями развития.

Реализация принципа интегрированности детей с нарушениями развития в общество требует создания условий для максимально возможного их включения в жизнь. В 1994 году психолого-медико-педагогические консультации (диагностические центры) преобразовываются в диагностико-реабилитационные центры, главными задачами которых становятся не только выявление и диагностика детей с нарушениями развития, но и создание комплексной системы психологической, социально-педагогической, медицинской реабилитации детей и подростков с целью их интеграции в общество [2; 27]. На диагностико-реабилитационные центры также были возложены функции выявления и оказания психолого-педагогической помощи детям, потерпевшим от аварии на ЧАЭС, талантливым детям. На основе информации, предоставляемой центрами, формируется банк данных о детях с особенностями психофизического развития, что делает возможным научно обоснованное прогнозирование развития специального образования, определения путей его совершенствования.

Логопедические пункты были реорганизованы в дефектологические в 1993 году [1]. Дефектологические пункты решали задачи оказания содействия психолого-медико-педагогическим консультациям, исправления нарушений развития, содействия достижению уровня общеобразовательной подготовки различных категорий детей (детей с нарушениями речи, слуха, зрения, эмоционально-волевой сферы, интеллекта, трудностями в обучении, с последствиями полиомиелита и церебрального паралича, с комбинированными нарушениями).

Становление национальной системы специального образования Беларуси происходило в условиях социально-экономического кризиса первой половины 90-х годов XX столетия. Это препятствовало достижению задач, определенных «Канцэпцыяй навучання, выхавання і падрыхтоўкі да жыцця дзяцей з недахопамі ў разумовым і фізічным развіцці ў Рэспубліцы Беларусь». Например, немалых финансово-экономических затрат требовалось для: распространения классов интегрированного обучения, связанного с необходимостью обеспечения школы квалифицированными педагогическими кадрами, соответствующим учебным оборудованием; создания

национального учебно-методического обеспечения специального образования; развития сети специальных учреждений образования, дефектологических пунктов, диагностико-реабилитационных центров.

Развитие специальной педагогики, смещение акцента в педагогической работе с фиксации на нарушении в психофизическом развитии ребенка на определение индивидуальных потребностей в получении образования, рост количества детей с особенностями психофизического развития, накопление собственного опыта в сфере специального образования в новых социально-экономических, политических, культурных условиях, наличие пережитков советской системы специального образования, а также стабилизация экономической ситуации в Беларуси во второй половине 90-х годов XX столетия обусловили необходимость реформирования системы специального образования Беларуси.

Концепцией реформирования специального образования (1999) утверждаются необходимость создания единого образовательного пространства с общеобразовательной школой, приоритетность обучения детей с особенностями психофизического развития в интегрированных условиях. Определяются структура и формы интегрированного обучения для разных категорий детей с особенностями психофизического развития. Развитие сети специальных и интегрированных классов, групп повлекло за собой сокращение и разукрупнение специальных школ-интернатов. Реализация личностно-ориентированной парадигмы образования потребовала создания условий для практической ориентированности учебного процесса, коррекционно-развивающей направленности обучения. Разрабатываются стандарты социально-бытовой адаптированности и пространственной ориентации; вводится подготовительный класс. Утверждаются варианты ценового и неценового образования.

Ориентация на потенциальные возможности каждого ребенка, на удовлетворение его индивидуальных потребностей в образовании обусловила преобразование деятельности диагностико-реабилитационных центров, дефектологических пунктов. В 1999 году диагностико-реабилитационные центры переименовываются в центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [28]. Основной целью центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации становится реализация права детей, в том числе детей, имеющих тяжелые и множественные нарушения развития, на получение коррекционно-реабилитационной помощи по месту жительства. Закрепляется право родителей ребенка с особенностями психофизического развития на выбор формы получения специального образования. В 2000 году дефектологические пункты, являвшиеся юридическим лицом, были реорганизованы в центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации; являвшиеся структурным подразделением учреждения образования – переименованы в пункты коррекционно-педагогической помощи. Сеть центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, пунктов коррекционно-педагогической помощи расширяется.

Таким образом, этап становления национальной системы специального образования Беларуси характеризуется разработкой ее концептуальных основ, признанием равноправия лиц с особенностями психофизического развития в получении образования, приоритетностью обучения и воспитания данной категории детей в интегрированных условиях, ориентированностью на потенциальные возможности в развитии ребенка. Особенностью данного этапа становится одновременное решение задач включения в систему специального образования всех категорий детей с особенностями психофизического развития, обеспечения максимально полного охвата нуждающихся специальным образованием, что потребовало развития сети специальных учреждений образования, и внедрения интегрированного обучения и воспитания.

2 этап – 2004–2010 годы – этап развития национальной системы специального образования Беларуси. Нижней границей данного этапа является принятие в 2004 году Закона Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями

психофизического развития (специальном образовании)». Верхней границей этапа является 2010 год – утверждение Кодекса Республики Беларусь об образовании, разработка новых нормативных правовых актов, регулирующих отношения в сфере специального образования, Концепции государственной программы развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы.

Несмотря на достигнутые успехи в развитии системы специального образования Беларуси в 1991–2004 годы (охват специальным образованием большинства нуждающихся детей, в том числе с тяжелыми нарушениями развития; развитие сети специальных учреждений образования; внедрение интегрированного обучения и воспитания), не была создана система раннего выявления и оказания комплексной помощи детям до 3 лет; недостаточным было количество интегрированных учреждений образования; не хватало педагогов, подготовленных к работе в интегрированных условиях. Произошло осознание того, что утверждение равноправия лиц с особенностями психофизического развития на получение образования не означает равных возможностей в его получении.

Главной целью развития системы специального образования Республики Беларусь на этом этапе становится реализация прав лиц с особенностями психофизического развития на получение образования и коррекционной помощи, создание для этого специальных условий.

Реализация поставленной цели становится возможной через обеспечение лицами с особенностями психофизического развития условий для получения образования на всех уровнях основного образования; через создание условий для ранней диагностики и оказания ранней комплексной помощи детям с нарушениями развития, для развития интегрированного обучения и воспитания; через социально-психологическую поддержку семей, воспитывающих данную категорию детей.

Завершается работа по оптимизации сети центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, центров профессиональной и социальной реабилитации детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития, учреждений специального образования. Основными задачами деятельности центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации становятся: создание условий для получения специального образования лицами с тяжелыми и(или) множественными физическими и(или) психическими нарушениями; социальная реабилитация лиц с особенностями психофизического развития; оказание ранней комплексной помощи детям с тяжелыми и(или) множественными физическими и(или) психическими нарушениями в возрасте до 3 лет. Разрабатывается Концепция оказания ранней комплексной помощи детям до 3 лет.

Увеличивается сеть пунктов коррекционно-педагогической помощи, оказывающих коррекционно-педагогическую помощь детям, испытывающим значительные стойкие или временные трудности в усвоении учебной программы. Продолжает сокращаться сеть специальных школ-интернатов. Социальной адаптации и интеграции лиц с особенностями психофизического развития в общество содействует разработка организационно-структурной модели классов углубленной социальной и профессиональной подготовки, отделений социальной адаптации и реабилитации в специальных школах (школах-интернатах). Непрерывной социальной реабилитации инвалидов содействует организация преемственности и межведомственного взаимодействия центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и территориальных центров социального обслуживания населения.

Традиции белорусской дефектологической школы, заложенные в советский период, были продолжены в работах ученых в области олигофренопедагогики (Ю.В. Захарова, И.В. Зыгманова, Ю.Н. Кислякова, О.В. Клезович, О.В. Мамонько, И.А. Свиридович и др.), сурдопедагогики (Л.С. Димскис, С.Н. Феклистова и др.), логопедии (Н.Н. Баль, Н.В. Дроздова, И.С. Зайцев, О.А. Науменко, И.В. Филипович,

С.П. Хабарова, Е.А. Харитонов и др.), тифлопедагогики (С.Е. Гайдукевич, И.Н. Миненкова, Т.Н. Юрок и др.). Это способствовало активному внедрению современных технологий обучения и воспитания, в том числе новых информационных технологий, лиц с особенностями психофизического развития.

Таким образом, этап развития системы специального образования Республики Беларусь в 2004–2010 годы характеризуется направленностью на создание условий для реализации прав лиц с особенностями психофизического развития на получение образования на всех уровнях основного образования. Продолжается развитие сети интегрированных, специальных классов, групп. Сокращается количество специальных школ, школ-интернатов. Закладываются основы системы раннего выявления и ранней комплексной помощи детям до 3 лет. Происходит внедрение новых информационных технологий в коррекционно-образовательный процесс лиц с особенностями психофизического развития.

Несмотря на достижения в развитии системы специального образования Беларуси в 2004–2010 годы, актуальными являются проблемы разработки и совершенствования технологий коррекционно-педагогической помощи для лиц с особенностями психофизического развития, в том числе с аутизмом, синдромом Дауна, кохлеарными имплантатами, слепоглухими, а также с новой категорией детей – детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью; реализации личностно ориентированного подхода; снижения учебной нагрузки; создания специальных условий для получения профессионального образования; развития материально-технической базы учреждений специального образования и др.

Вышесказанное свидетельствует о том, что проблема создания равных возможностей для получения образования лицами с особенностями психофизического развития не была решена в полной мере. Решение данной проблемы связывается с созданием образовательной системы, обеспечивающей инклюзивное образование, т.е. равные возможности для получения образования всеми без исключения [6]. Необходимо разработка научных подходов к инклюзивному образованию, предполагающих адаптацию учреждения образования к ребенку.

Этапы становления (1991–2004 годы) и развития национальной системы специального образования Беларуси (2004–2010 годы) имеют качественное своеобразие. Но эволюционный характер ее преобразования позволяет выделить ряд общих тенденций, характеризующих становление и развитие отечественной системы специального образования.

Интеграция становится **ведущей тенденцией** в развитии системы специального образования Беларуси в 1991–2010 годы.

Проведенное исследование дает возможность утверждать, что современный этап отношения белорусского общества к лицам с особенностями психофизического развития соотносится с 5-м этапом разработанной Н.Н. Малофеевым «Периодизации эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии в Западной Европе». Этот этап характеризуется «переосмыслением... основ организации системы специального образования, утверждения идей интеграции под влиянием развития западной демократии и либерально-демократических настроений, проведения активной антидискриминационной государственной политики. На смену старой парадигме общественного и государственного сознания «полноценное большинство» – «неполноценное меньшинство» приходит новая – «единое сообщество, включающее людей с различными проблемами» [28, с. 25].

Широко употреблявшиеся среди педагогической общественности, в научно-методической литературе, нормативно-правовой базе Республики Беларусь, международных документах термины «аномальные дети», «неполноценные в умственном и физическом отношении дети», «дети с патологией развития» начинают рассматриваться как некорректные, унижающие достоинство личности. Такая терминология

отражала, формировала представление о детях с особенностями развития как о неполноценных, ущербных, достойных сожаления, иждивенцах, являющихся обузой для здоровых людей, что унижало достоинство человека. В связи с ростом культуры общества, происходящими социально-культурными, экономическими, политическими изменениями, постепенно преодолевается стереотип деления людей на «полноценных» и «неполноценных». Комиссия по правам человека ООН заявила о необходимости использования более щадящих терминов: «дети, находящиеся в особо трудных условиях», «дети в беде», «дети с особыми потребностями», «дети с ограниченными возможностями». В 1995 году в Республике Беларусь термин «аномальные дети», т.е. дети со значительными отклонениями в развитии, в официальных документах и научно-методической литературе заменили на определение «дети с особенностями психофизического развития», т.е. дети, «имеющие физические или психические нарушения, препятствующие получению образования без создания для этого специальных условий» [8, с. 5–6; 19].

Как уже было отмечено выше, ведущей тенденцией в развитии системы специального образования Беларуси в 1991–2010 годы становится интеграция. Интегрированное обучение и воспитание способствует социальной интеграции лиц с особенностями психофизического развития. В советское время имелись лишь отдельные классы, группы интегрированного обучения, т.е. широкое распространение интегрированного обучения получает лишь с середины 90-х годов XX столетия. Включение ребенка в интегрированное обучение позволяет оставаться ему в семье во время получения образования, способствует его успешной социализации, адаптации в среде нормально развивающихся сверстников.

В рассматриваемый период идея интегрированного обучения в Беларуси прошла свой путь, начиная с утверждения целесообразности совместного обучения детей с несложными нарушениями развития и преимущественно школьного возраста и до осознания необходимости интегрированного обучения и для детей дошкольного возраста, в том числе с тяжелыми нарушениями развития [11; 23; 26]. Одновременно белорусскими учеными (Т.А. Григорьева, В.П. Гриханов, З.Г. Ермолович, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская и др.) решаются вопросы методического и организационного обеспечения интегрированного обучения.

Анализ данных государственной статистической отчетности позволяет говорить о значительном распространении интегрированного обучения в последнее десятилетие. Так, количество специальных и интегрированных групп (классов), открытых при дошкольных учреждениях и дневных общеобразовательных школах, увеличилось с 3734 в 1999/2000 учебном году до 7336 в 2010/2011 учебном году [29, с. 15].

Интегрированное обучение получает все большую поддержку и понимание среди педагогической общественности и родителей. Однако анализ психолого-педагогической литературы по вопросу интегрированного обучения позволяет говорить о целом ряде проблем, возникающих при его внедрении.

Первой и наиболее значимой проблемой является, на наш взгляд, неготовность общества к принятию людей с особенностями в развитии. В ряде случаев наблюдается изоляция специальных групп и классов в массовых детских садах и школах. Настороженное отношение и отторжение детей с особенностями психофизического развития родителями, детьми, педагогами массовых учреждений объясняется отсутствием знаний об особенностях этих детей, психологической неготовностью их принятия, наличием стереотипного отношения к таким детям как к «неполноценным», опасным, отсутствием опыта общения с людьми с нарушениями в развитии.

Следующая группа проблем связана с недостаточной разработанностью методических и организационных вопросов (например, наблюдается дефицит профессионально подготовленных кадров, умеющих работать с различными группами детей в классах интегрированного обучения; в деятельности учителя-дефектолога и

учителя класса наблюдается разобщенность, отсутствие преемственности; не во всех учреждениях образования создано безбарьерное пространство, имеется реабилитационное оборудование и др.).

На наш взгляд, возникновение вышеперечисленных проблем при внедрении интегрированного обучения обусловлено особенностями протекания данного процесса в Беларуси.

Во-первых, предыдущий период развития системы специального образования Беларуси (1926–1991 годы) не был полностью завершен. Не все категории детей с особенностями психофизического развития могли получить специальное образование (дети с эмоциональными нарушениями, с тяжелыми нарушениями развития). Специальным образованием было охвачено лишь 28,2% детей с особенностями психофизического развития республики. Система специального образования Беларуси была вынуждена решать одновременно две задачи: включить в систему все категории детей с особенностями психофизического развития, обеспечить максимально полный охват нуждающихся специальным образованием, что требовало развития сети специальных учреждений образования и внедрения интегрированного обучения и воспитания.

Во-вторых, это неодновременность прохождения данного этапа в странах Западной Европы и в Беларуси. В Западной Европе идеи признания прав лиц с особенностями психофизического развития, антидискриминационные идеи, идеи интеграции лиц с нарушениями в развитии в общество получали свое распространение еще в 70-е годы XX века. В Беларуси же этот процесс начался только в 90-е годы, что обусловлено сменой идеологии, политическими, культурными преобразованиями, происходящими в обществе. Инициатива внедрения и распространения интегрированного обучения принадлежит, прежде всего, государству. Анализ нормативно-правовой базы, периодической печати позволяет утверждать, что внедрение и распространение идеи интегрированного обучения и воспитания происходило «сверху», через приказы, постановления Министерства образования. В данном случае развитие нормативно-правовой базы республики идет впереди развития общества, готовности общества к принятию идеи интеграции людей с особенностями развития, разработанности научно-методического обеспечения интегрированного обучения.

В других странах идея интегрированного обучения получала свое распространение в обществе, проходила свою апробацию, затем утверждалась на государственном уровне. В Дании, Италии идея интеграции пришла через деятельность различных общественных движений, инициатив. Получив свое одобрение, поддержку в обществе, пройдя проверку на практике, для чего потребовалось около 20 лет, интегрированное обучение было закреплено на законодательном уровне. В США идея интеграции возникла как результат борьбы против различных видов дискриминации, расизма [32, с. 224].

Вышесказанное обусловило неготовность некоторой части общества к принятию данной категории лиц при закреплении равноправия лиц с особенностями психофизического развития на законодательном уровне. Это подтверждает факт широкого использования среди педагогов и широкой общественности терминов с негативным оттенком, отражающих стереотипы в отношении к лицам с особенностями в развитии. Родители нормально развивающихся детей и ряд педагогов настороженно относятся к интегрированному обучению с детьми с особыми образовательными потребностями.

Развитие нормативно-правовой базы опережает развитие гуманистических процессов в обществе, что связано с ломкой господствовавших стереотипов, идеологий, ценностей в советском государстве, закрытостью, изолированностью системы специального образования в этот период. Актуальным представляется проведение

среди педагогов, населения разъяснительной работы, направленной на формирование гуманного отношения к лицам с особенностями психофизического развития.

Уникальной является возможность изучения белорусскими специалистами-дефектологами опыта других стран по внедрению интегрированного обучения. Представляют интерес вопросы использования различных моделей интегрированного обучения, учебно-методического и организационного сопровождения интегрированного обучения и др.

В-третьих, внедрение интегрированного обучения и воспитания происходило в условиях социально-экономического кризиса, переживаемого республикой в 90-е годы XX столетия. Организация специальных условий (индивидуальные технические средства обучения, адаптированная среда жизнедеятельности, социально-педагогическая, медицинская помощь, специальные учебники, пособия и др.) для получения специального образования в ситуации интегрированного обучения и воспитания требует определенных затрат. Например, в республике до сих пор не завершено создание безбарьерной среды. Объекты социальной инфраструктуры зачастую не соответствуют требованиям, предъявляемым универсальным дизайном к объектам жилья общего пользования, предприятиям. Это приводит к резкому ограничению возможностей самообслуживания, передвижения по дому, улице, в общественных учреждениях. Отсутствие или недостаточная организация безбарьерной среды в учреждениях образования (например, необходимо наличие удобных пандусов, специальных приспособлений, специальной мебели, оборудование поручнями санузлов) зачастую ограничивают для лиц с особенностями психофизического развития формы получения образования надомным обучением или обучением в специальных учреждениях.

Распространению интегрированного обучения содействует реализация ряда программ (Президентская программа «Дети Беларуси», Государственная программа по предупреждению инвалидности и реабилитации инвалидов на 2006–2010 годы, Государственная программа о безбарьерной среде жизнедеятельности физически ослабленных лиц на 2007–2010 годы), направленных на создание безбарьерной среды [21; 22].

В-четвертых, развитие интегрированного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в Беларуси не противопоставляется развитию сети специальных учреждений образования. Согласно «Основным направлениям развития национальной системы образования» (1999 год) развитие дифференцированной системы учреждений специального образования предполагает как развитие интегрированных структур, так и специальных учреждений образования [20].

В-пятых, данный период в развитии системы специального образования Беларуси не является завершенным. Необходимо формирование гуманного отношения общества к лицам с особенностями психофизического развития. Осмысление накопленного опыта по внедрению интегрированного обучения должно быть положено в основу его дальнейшего распространения, решения организационных и методических вопросов.

Таким образом, можно говорить об интеграции как о ведущей тенденции современного периода развития системы специального образования Беларуси, которая характеризуется рядом особенностей, обусловленных спецификой социокультурного, экономического развития республики в указанное время. Внедрение интегрированного обучения и воспитания в Беларуси стало результатом переосмысления роли и места специального образования в жизни государства и общества в контексте демократизации белорусского общества, вхождения республики в мировое образовательное пространство. Распространение интегрированного обучения и воспитания происходило в ситуации социально-экономического кризиса 90-х годов XX столетия. Одновременно решалась задача максимального охвата всех категорий лиц с особенностями психофизического развития специальным образованием. Развитие интегрированного обучения

и воспитания детей с особенностями психофизического развития в Беларуси не противопоставлялось развитию сети специальных учреждений образования. Распространение интегрированного обучения и воспитания продолжается и в настоящее время.

Анализ нормативно-правовой, программной базы Республики Беларусь, данных государственной статистической отчетности, периодической печати позволил нам выделить ряд основных **тенденций**, характеризующих развитие отечественной системы специального образования в 1991–2010 годы.

Интеграция как ведущая тенденция современного периода развития системы специального образования Беларуси активизировала появление **тенденции законодательного закрепления права на образование данной категории лиц различных нозологических групп и на всех возрастных этапах**.

Развитие нормативно-правовой базы Республики Беларусь, обеспечивающей социально-правовую защиту детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития, происходит с опорой на национальные традиции, накопленный отечественный опыт и с учетом мировой практики социально-правовой защиты детства. Особая забота и социальная защита гарантирована лицам с особенностями психофизического развития ст. 49 Конституции Республики Беларусь (1994 год), ст. 27 Закона Республики Беларусь «О правах ребенка» (1993 год), ст. 3, 38 Закона «Об образовании» (1991 год) [10; 15; 18]. Данной категории лиц предоставляются бесплатная специализированная медицинская, коррекционная и психологическая помощь, а также образовательные услуги на всех уровнях образования, что обеспечивает их достоинство, содействует их активному включению в жизнь общества.

Принципиально важно признание в «Концепции обучения, воспитания и подготовки к жизни детей с недостатками в умственном и физическом развитии в Республике Беларусь» (1992 год) необходимости организации и развития специальной помощи детям с нарушениями эмоционально-волевой сферы (аутичным и др.), с отклонениями в поведении, комбинированными дефектами, которые раньше оставались без коррекционной помощи или же направлялись на обучение в специальные учреждения для детей с другими особенностями психофизического развития, например, для детей с задержкой психического развития, во вспомогательные школы [11, с. 4].

В Законе Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (2004 год) закреплена ответственность государства за создание специальных условий для получения данной категорией лиц образования и коррекционной помощи, приобретения навыков самообслуживания, подготовки к трудовой и профессиональной деятельности, семейной жизни (ст. 3) [19].

Впервые создаются условия для получения специального образования детьми с нарушениями развития раннего возраста. Закладываются основы системы раннего выявления и ранней коррекции нарушений в развитии детей.

Особое внимание уделяется государством образованию инвалидов. Законами Республики Беларусь «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь» (1991 год), «О социальной защите граждан, пострадавших от катастрофы на Чернобыльской АЭС» (1991 год), «О предупреждении инвалидности и реабилитации инвалидов» (1994 год), Президентской программой «Дети Беларуси» инвалидам гарантировано создание необходимых условий для получения образования на дошкольном, школьном уровнях, а также льготные условия поступления в средние специальные и высшие учебные заведения [16].

В процессе получения детьми с особенностями психофизического развития, детьми-инвалидами образования значительное внимание уделяется сохранению и укреплению их здоровья. Образование детей-инвалидов осуществляется в соответствии с индивидуальными программами реабилитации. Регулярно проводится санаторно-курортное лечение и оздоровление детей с особыми образовательными потребностями.

Социальная защита и реализация права инвалидов и лиц с особенностями психофизического развития на достойный уровень жизни является важным стратегическим направлением государственной политики Республики Беларусь. Особое внимание уделяется развитию системы специального образования данной категории лиц. Лицам с особенностями психофизического развития гарантировано право на получение дошкольного, общего базового, общего среднего, среднего специального и профессионально-технического, высшего и послевузовского образования с учетом индивидуальных возможностей, потребностей личности и социального заказа общества. В процессе обучения воспитанники и учащиеся не только овладевают определенными знаниями, умениями и навыками, но и получают необходимую специальную комплексную (медицинскую, психологическую, коррекционную) помощь. Предусматривается создание специальных условий для получения образования. Вышеперечисленное способствует адаптации данной категории лиц в социуме, их интеграции в общество, самореализации.

Утверждение приоритета семьи в образовании ребенка с особенностями психофизического развития рассматривается нами как **тенденция** развития системы специального образования. Закрепляется право семьи на выбор учреждения образования, формы обучения, участие родителей в разработке индивидуальной коррекционно-образовательной программы, включение родителей в образовательный процесс, повышение компетентности семьи в вопросах воспитания и обучения.

С одной стороны, появление данной тенденции было вызвано гуманистическими процессами, происходящими в мире. Например, право детей с особенностями психофизического развития, детей-инвалидов жить в семье, право выбора ребенком и семьей учреждения образования и образовательной программы, ответственность семьи за образование ребенка закреплены в ряде документов ООН, которые в дальнейшем были ратифицированы Республикой Беларусь (Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования и др.).

С другой стороны, свою роль в этом сыграли национальные представления белорусов, согласно которым семья традиционно рассматривается как ведущий институт социализации ребенка. Исследователи народной педагогики (В.С. Болбас, Л.М. Воронцовская, А.А. Гримоть, А.П. Орлова, В.В. Пашкевич), этнографы, фольклористы (Г.А. Барташевич, И.И. Калачева, Е.Ф. Карский, М.А. Никитина, Н.Я. Никифоровский, Л.В. Ракова, Е.Р. Романов и др.) в своих работах отмечают, что воспитание и обучение детей всегда рассматривались белорусами как священное право и обязанность родителей. Народная мудрость утверждает: «Не кручаны – не рамень, не вучоны – не чалавек», «Умеў дзіця радзіць, умей і вывучыць», «Хто дзяцей мае, няхай навучае». Исследователи подчеркивают, что «народ... тых бацькоў, якія грэбуюць сваім свяшчэнным абавязкам, асуджае» [4, с. 95].

Права и обязанности семьи в ходе реализации образовательного процесса были закреплены в отечественной нормативно-правовой базе. Так, в ст. 32 Конституции Республики Беларусь говорится: «Родители... имеют право и обязаны воспитывать детей, заботиться об их здоровье, развитии и обучении» [10]. Главным положением «Основных направлений государственной семейной политики Республики Беларусь» (1998 год) является утверждение приоритета семьи как наиболее благоприятной и естественной среды для развития и воспитания детей, упрочение ее института.

Принципиально важным является закрепление в Законе Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (2004 год) (ст. 14) права законных представителей лиц с особенностями психофизического развития на «выбор учреждения образования, формы получения специального образования с учетом рекомендаций государственного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», а также право на участие «в разработке и реализации индивидуальных образовательных и коррекцион-

ных программ, присутствие на учебных и коррекционных занятиях» [19]. Данные права позволяют выстраивать собственную траекторию образования с учетом состояния здоровья ребенка, рекомендаций специалиста и запросов семьи.

Ранее семья рассматривалась как пассивный потребитель коррекционных и образовательных услуг, предоставляемых учреждением образования. Сегодня формируется взгляд на семью как на социального заказчика, что закрепляет за ней право выбора учебно-воспитательного учреждения, формы и программы обучения, в целом активизирует педагогическую позицию родителей, повышает их ответственность за образование ребенка.

Направленность системы специального образования на создание условий, обуславливающих индивидуальный образовательный путь лиц с особенностями психофизического развития, что способствует максимально полному учету индивидуальных образовательных потребностей личности, ее самореализации и раскрытию творческого потенциала, рассматривается нами среди основных **тенденций** развития системы специального образования.

Структурное и содержательное преобразование системы специального образования началось еще в начале 90-х годов, однако оно было затруднено экономическим кризисом, переживаемым республикой, отсутствием единой стратегии дальнейшего развития системы специального образования. Большую интенсивность структурные и содержательные преобразования получают с середины 90-х годов XX столетия, что связано с выходом республики из экономического кризиса, а также с утверждением «Основных направлений развития национальной системы образования» (1999 год) [20].

Согласно Концепции реформирования специального образования (1999 год), реформирование специального образования направлено «на создание условий, обеспечивающих детям-инвалидам и детям с особенностями психофизического развития равные со всеми права в получении общего и профессионального образования, обеспечение оптимального уровня их самостоятельности и интеграцию во все сферы жизни общества» [30, с. 13].

Говоря о создании **условий**, обеспечивающих лицам с особенностями в развитии возможность выбора собственного образовательного пути, необходимо отметить развитие сети специальных учреждений образования, что позволяет охватить большее количество детей, нуждающихся в специальном образовании, и уменьшить наполняемость групп и классов в этих учреждениях. Специальные учреждения образования предоставляют коррекционные и образовательные услуги, учитывают особые образовательные потребности детей.

В то же время происходит сокращение числа специальных учреждений интернатного типа, а также их наполняемости. Все большее количество детей получает специальное образование по месту жительства, без отрыва от семьи, т.е. происходит деинституализация детей с особенностями психофизического развития. Это стало возможным благодаря развитию **интегрированного обучения**, что мы рассматриваем как еще одно **условие**, обуславливающее индивидуальный образовательный путь лиц с нарушениями в развитии (распространение интегрированного обучения нами было рассмотрено выше).

Следующим **условием**, обеспечивающим детям с особенностями психофизического развития выбор собственного образовательного пути, является широкое распространение деятельности **центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации**, а также **пунктов коррекционно-педагогической помощи**.

Особая значимость данных учреждений обусловлена тем, что они предоставляют детям с особенностями психофизического развития коррекционные услуги, позволяя им тем самым обучаться в массовых учреждениях образования, обучаться в учреждениях образования по месту жительства, без отрыва от семьи. В деятельности ЦКРОиР и ПКПП нашло свое отражение изменение взгляда на участие семьи в ходе реализации

учебно-воспитательного процесса детей с нарушениями развития. Работниками вышеназванных учреждений предоставляется методическая и консультативная помощь родителям детей с особенностями психофизического развития. Родители привлекаются к участию в реализации индивидуальных коррекционно-образовательных программ. Консультативную и методическую помощь также могут получить специалисты и педагоги общеобразовательных учреждений, работающие с данной категорией детей.

Возможность **получения образования на дому, а также в медицинских и социальных учреждениях** рассматривается нами как одно из **условий**, способствующих оптимизации образования детей с особенностями психофизического развития. Предусмотрена организация индивидуального обучения на дому детей с 1 по 11(12) класс в возрасте до 18 лет, которые по медицинским показаниям не могут посещать занятия в общеобразовательной или специальной школе. В 1995 году принимается «Инструкция об индивидуальном обучении на дому», в которой отменяются ограничения на учебу для многих категорий детей, ранее считавшихся необучаемыми [7]. Получить образование на дому можно на дошкольном, специальном, общем базовом, общем среднем, профессионально-техническом уровнях [25].

По завершении обучения на дому учащиеся, в зависимости от того, по какой программе шло обучение, получают соответственно свидетельство об общем базовом образовании, аттестат об общем среднем образовании, диплом о профессионально-техническом образовании с присвоением рабочей квалификации, свидетельство о профессиональной подготовке. Получение аттестата, диплома позволяет продолжить обучение или устроиться на работу. Лицам с интеллектуальной недостаточностью выдается свидетельство о специальном образовании [24]. Адекватные условия для воспитания и обучения создаются и в детском реабилитационно-оздоровительном центре круглогодичного действия по оздоровлению детей и подростков, потерпевших в результате катастрофы на ЧАЭС.

Таким образом, сегодня предоставлена возможность получать образование и тем детям, которые не могут посещать учреждения образования или же проходят лечение, оздоровление в медицинских учреждениях.

Особого внимания заслуживает развитие **сети центров профессиональной и социальной реабилитации**, что представляет собой еще одно **условие**, способствующее социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития.

Центры профессиональной и социальной реабилитации детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития создаются при профессионально-технических учебных заведениях и призваны обеспечить качественную профессиональную подготовку своих учащихся. Получение профессии позволяет человеку с нарушениями в развитии чувствовать себя полноценным членом общества, вести максимально самостоятельный образ жизни.

Следующим **условием**, оптимизирующим процесс получения образования детьми с особенностями психофизического развития, является разработка **вариантов ценового/неценового образования**.

Необходимость разработки дифференцированного подхода к обучению и воспитанию детей с особенностями психофизического развития привела к утверждению в 1998 году «Временных норм оценки знаний, умений и навыков учащихся специальных общеобразовательных школ». Данные нормы разработаны с учетом особенностей развития каждой нозологической группы детей. Временные нормы были направлены на осуществление единых требований к общеобразовательной подготовке учащихся специальных школ, усовершенствованию проверки и оценки их знаний, умений и навыков по основным предметам базового компонента, а также на обеспечение социальной направленности учебно-воспитательного процесса, содействие формированию социально-адаптированной личности ученика с особенностями психофизического развития.

Дальнейшее разрешение данной проблемы было обусловлено Концепцией реформирования специального образования. Концепцией предусмотрено 4 варианта специального образования. Выделяются два варианта цензового образования: I вариант для детей с нарушениями зрения, слуха (1 отделение), с задержкой психического развития, речевыми нарушениями, нарушениями опорно-двигательного аппарата и других категорий детей с несложными нарушениями; II вариант – с увеличенным сроком обучения – для детей с тяжелыми формами нарушения слуха, зрения, речи, двигательной сферы.

Нецензовое образование (вариант III) предусмотрено для детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталости, вводится подготовительный класс. Нецензовое абилитационное образование (вариант IV) рекомендуется детям с тяжелой и глубокой формой умственной отсталости, тяжелыми множественными нарушениями [30, с. 173–175]. Введение вариантов цензового/нецензового образования предполагало обеспечение дифференцированного подхода к обучению и воспитанию детей с особенностями психофизического развития, содействие формированию социально-адаптированной личности.

Происходящая в настоящее время *информатизация общества* нашла свое отражение и в развитии системы специального образования. Сегодня мы можем говорить о такой **тенденции, как информатизация отечественной системы специального образования**. Важным шагом стало принятие решения о создании банка данных детей с особенностями психофизического развития и детей-инвалидов, что сделало возможным прогнозирование основных направлений развития системы специального образования. В соответствии с программой «Дети Беларуси» (подпрограмма «Дети-инвалиды») учету подлежат все дети с особенностями развития в возрасте до 17 лет [16]. Учет проводится по единым формам (дет-1 и дет-2), заполнение которых осуществляют центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, областные управления образования, городские и районные управления и отделы образования.

Большой интерес для специалистов, исследователей, интересующихся развитием системы специального образования, для родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, представляет ежегодный выпуск информационно-аналитического бюллетеня «Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь», в котором отражена информация о развитии системы специального образования, начиная с 1995 года.

Использование новых информационных технологий предоставляет широкие коррекционные возможности на всех ступенях специального образования; позволяет максимально индивидуализировать обучение; организовывать дистанционное обучение, что особенно важно для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата; расширить круг специальностей, осваиваемых лицами с особенностями психофизического развития. Некоторые компьютерные программы позволяют значительно снизить нагрузку на зрение, т.е. их можно отнести к здоровьесберегающим технологиям.

Еще одной немаловажной **тенденцией** в развитии системы специального образования является **опора на национальную основу**. В определении основных направлений развития системы специального образования учитываются мировой опыт воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития, тенденции гуманизации и демократизации, характерные как для развития мирового сообщества в целом, так и для развития образования. Однако механический перенос опыта зарубежных стран без учета национальных особенностей, особенностей развития современного белорусского общества невозможен. Поэтому в «Концепции обучения, воспитания и подготовки к жизни детей с недостатками в умственном и физическом развитии в Республике Беларусь» (1992 год) отмечена необходимость развития системы

специального образования на основе белорусской национальной культуры, преемственности традиций, обеспечения национальной идентификации [11, с. 4].

Анализ выделенных нами тенденций развития системы специального образования позволяет утверждать, что в их основе лежат национальные ценности, идеи, традиции [179]. Например, такие национальные ценности, как любовь, милосердие, сострадание, терпимость легли в основу начавшегося процесса изменения отношения общества к лицам с особенностями психофизического развития, признания их равноправия с нормально развивающимися людьми. Убежденность жителей Беларуси в необходимости воспитания ребенка в семье, об ответственности родителей за образование ребенка стала основой изменения взгляда общества на участие семьи в воспитании ребенка с особенностями психофизического развития. Благодаря национальным ценностям, убеждениям, традициям белорусов преодолевается социальная изоляция людей с нарушениями в развитии, утверждается приоритет семьи в воспитании и обучении ребенка. Принципиально важным является изучение детьми с особенностями психофизического развития белорусского языка. Разрабатывается национальная учебная литература для специального образования.

Таким образом, проведенный нами анализ нормативно-правовой базы Республики Беларусь, периодической печати, данных государственной статистической отчетности позволяет утверждать, что в развитии системы специального образования Беларуси в рассматриваемый период (1991–2010 годы) можно выделить два этапа.

Первый этап становления национальной системы специального образования Беларуси (1991–2004 годы) характеризуется разработкой ее концептуальных основ, признанием равноправия лиц с особенностями психофизического развития в получении образования, приоритетностью обучения и воспитания данной категории детей в интегрированных условиях, ориентированностью на потенциальные возможности в развитии ребенка; одновременным решением задач включения в систему специального образования всех категорий детей с особенностями психофизического развития и внедрения интегрированного обучения и воспитания.

Второй этап развития национальной системы специального образования Беларуси (2004–2010 годы) характеризуется направленностью на создание условий для реализации прав лиц с особенностями психофизического развития на получение образования на всех уровнях основного образования. Продолжается развитие сети интегрированных, специальных классов, групп. Сокращается количество специальных школ, школ-интернатов. Закладываются основы системы раннего выявления и ранней комплексной помощи детям до 3 лет. Результаты сравнительно-сопоставительного анализа развития отечественной системы специального образования в советский период и в 1991–2010 годы представлены в таблице.

Распространение интегрированного обучения и воспитания становится ведущей тенденцией в развитии системы специального образования Беларуси в 1991–2010 годы. Особое значение приобретает законодательное закрепление права на получение образования лицами с особенностями психофизического развития. Создаются необходимые условия для получения образования каждым воспитанником, учащимся с учетом индивидуальных возможностей, запросов личности, семьи и социального заказа общества. Утверждение приоритета семьи в обучении и воспитании ребенка с особенностями развития обусловили широкое распространение интегрированного обучения, сокращение числа и наполняемости специальных учреждений образования интернатного типа. Информатизация системы специального образования содействует эффективной реализации коррекционно-образовательного процесса, прогнозированию развития специального образования на качественно новом уровне. Развитие специального образования осуществляется с опорой на национальную основу.

Таблица – Сравнительно-сопоставительная характеристика системы специального образования в советский период и в 1991–2010 годы

Критерии сравнения	ССО Белорусской ССР	ССО Республики Беларусь
Участники процесса:		
1. Воспитанники и учащиеся с особенностями психофизического развития	Дети с глубокими нарушениями интеллекта, эмоционально-волевыми нарушениями, сложными, комбинированными нарушениями считались необучаемыми	Все дети признаны обучаемыми.
2. Представители лиц с особенностями психофизического развития	Семья рассматривается как пассивный потребитель коррекционно-образовательных услуг. Семья не имеет права выбора учреждения образования, формы обучения; не участвует в разработке индивидуальных образовательных программ	Утверждается взгляд на семью как на социального заказчика в области образования ребенка с особенностями психофизического развития. Семья совместно со специалистами участвует в выборе учреждения образования, формы обучения, разработке индивидуальных коррекционно-образовательных программ
3. Специалисты	Главным образом укомплектованы городские учреждения образования, в сельской местности не хватает специалистов-дефектологов	Быстрый рост числа специалистов-дефектологов. Большинство специалистов с высшим образованием
Цель:	Подготовка полезных членов общества через овладение общеобразовательными знаниями, умениями, навыками	На первое место ставится социальная адаптация и интеграция лиц с особенностями психофизического развития в общество
Методологическая основа (условия):	Государственная политика, направленная на искусственную изоляцию лиц с особенностями психофизического развития	Государственная политика, направленная на создание условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития
1. Нормативно-правовое обеспечение	Отсутствие закона о специальном образовании, опора на общеобразовательную нормативно-правовую базу	Принятие закона «О специальном образовании» закрепление права лиц с особенностями психофизического развития на образование на законодательном уровне
2. Экономическое обеспечение	Единый источник финансирования – госбюджет. Запрещение финансовой поддержки со стороны благотворительных организаций	Преимущественно финансирование из госбюджета. Допускается привлечение благотворительных средств

3. Социальные условия	Господствующее отношение к лицам с особенностями психофизического развития как к неполноценным, с недостатками, иждивенцам	Формирование адекватного отношения к лицам с особенностями психофизического развития, материальная, юридическая и др. поддержка семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития
4. Организационные условия	Единая стратегия развития специального образования на территории всего Советского Союза. Отсутствие информационной системы, отражающей количественные и качественные показатели развития системы специального образования. Дифференциация и рост числа специальных учреждений образования. Жесткие правила комплектации специальных учреждений. Недостаточное количество дефектологов	Государственные программы развития специального образования, учитывающие национальные особенности. Создание банка данных о детях с особенностями психофизического развития. Распространение интегрированного обучения. Координация усилий специалистов и семьи в реализации коррекционно-образовательных программ
Учреждения, обеспечивающие получение специального образования:	Только государственные учреждения образования. Преимущественно специальные учреждения образования (специальные школы-интернаты, школы и т.д.). Логопедические пункты при общеобразовательных школах, детских садах, поликлиниках, диспансерах	Государственные и частные учреждения образования. Кроме специальных учреждений образования, получают распространение специальные, интегрированные группы, классы. Распространение центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, пунктов коррекционно-педагогической помощи
	Немногочисленные специальные группы, классы при массовых учреждениях образования	Возможность получения образования в организациях здравоохранения и социального обслуживания, создающих условия для получения специального образования
Образовательный стандарт:	Единый образовательный стандарт	Разработаны варианты цензового и нецензового образования

Глава 2.5. Развитие медицинского образования в Беларуси в 1991–2010 годы: социально-педагогический аспект (на примере Витебского региона)

2.5.1. Метопринципы медицинского образования (социально-педагогический аспект)

Проблема определения метопринципов, обуславливающих образование, приобретает особую актуальность и значимость в связи с необходимостью научно-методологического обоснования дальнейшего развития современного общества. Человеческая цивилизация вступила в новый век, характеризующийся глобализацией всех сфер жизни. Приоритетным в развитии человеческой цивилизации выступает образование, определяющее уровень и качество жизни. В условиях цивилизационного развития общества на первый план в мировом сообществе выступают образование и здравоохранение. Образование – важнейший феномен современного мира. Здоровье для всех – стратегический ориентир, определенный Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). Взаимодействие и взаимозависимость образования и здравоохранения общества выводит на первый план проблему медицинского образования. Целесообразность и эффективность медицинского образования возможны только при условии выработки правильной стратегии и тактики ее развития. Анализ соответствующей научной литературы свидетельствует о том, что до сих пор целостного определения метопринципов медицинского образования не предпринималось. В этой связи представляется своевременной попытка научного осмысления метопринципов, способствующих реализации социально-педагогического аспекта в развитии медицинского образования. Определение метопринципов медицинского образования дает основу для разработки стратегии и тактики дальнейшего развития медицинского образования, позволяя приблизить уровень медицинского образования в Республике Беларусь к мировым стандартам.

Образование в современном мире имеет тенденцию прогрессирующего устойчивого развития. Однако не все проблемы образования решены. Ведется достаточно интенсивная разработка теоретико-методологических оснований организации и функционирования образования. В научном поиске оптимального подхода к образованию ученые определяют и уточняют стратегические основы его развития. Анализ педагогических исследований по проблеме образования позволяет говорить о наличии разноплановых методологических подходов к оценке развития образования (гуманистический, антропологический, личностно ориентированный, деятельностный, аксеологический, сциентистский, культурологический, парадигмальный, полипарадигмальный, герменевтический, когнитивно-информационный, синергетический, антропосоциальный, целостный, системный и комплексный, цивилизационный). В частности, ряд ученых в анализе образования придерживается антропологического подхода (В.И. Андреев, Б.М. Бим-Бад, В.Б. Куликов, Ю.И. Куницкая, Л.А. Липская, Л.Н. Лузина, Б.М. Марков, Г.А. Новичкова, А.П. Огурцов, В.И. Слободчиков), аксеологического подхода (Б.П. Битинас, К.В. Гавриловец, Б.С. Гершунский, В.Т. Кабуш, В.А. Караковский), гуманистического подхода (В.И. Андреев, Е.В. Бережнова, Б.П. Битинас, К.В. Гавриловец, Б.С. Гершунский, И.С. Иткина, В.Т. Кабуш, В.А. Караковский, В.В. Сериков), личностно-ориентированного подхода (Е.Б. Бондаревская, А.С. Газман, К.В. Гавриловец, В.П. Зинченко, Е.Б. Мергунов, А.В. Хуторской), культурологического подхода (В.С. Библер, М.С. Каган, И.И. Циркун), системного подхода (А.Н. Аверьянов, М.С. Коган, Ю.Н. Сокольников, Э.Г. Юдин), парадигмального подхода (Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, С.В. Кульневич, Н.Б. Ромаева, В.А. Сластенин, И.Г.Фомичева,

Е.Н. Шиянов), синергетического подхода (Е.И. Исаев, Я.М. Князева, С.П. Курдюмов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман).

Каждый из имеющих место в педагогической науке методологических подходов в определенной мере может рассматриваться как метопринцип образования, поскольку в них можно видеть руководящую (ведущую) идею в контексте образования. Вместе с тем В.В. Краевский, ведущий методолог в области педагогической науки, в 2005 г. отмечал, что в педагогической науке пока еще не сформированы общие принципы образования, которые бы не сводились к принципам обучения и воспитания в отдельности. Он выделял два «системообразующих» принципа – гуманизацию и информатизацию, подчеркивая, что главным принципом, «главным направлением» является гуманизация образования, имеющая «абсолютный приоритет» [11, 16]. Это актуализирует обращение педагогической науки (единственной специальной науки об образовании) к методологическим основам, вычленению метопринципов образования в контексте современного преобразования общества.

Исследователи конца XX – начала XXI века находятся в постоянном поиске методологических ориентиров, руководящих принципов, обеспечивающих качественный уровень образования [12; 2; 3; 15; 16; 13; 40; 30]. На основе анализа исследований ученых, касающихся теоретико-методологического осмысления метопринципов, можно сделать вывод, что метопринципы образования следует рассматривать как стратегическое, руководящее, основное положение; ведущую идею, основное правило деятельности в развитии образования.

Представители педагогической науки, определяя и уточняя категориально-понятийный аппарат научных исследований, акцентируют внимание на вышеназванном понятии. В частности, В.И. Андреев, разработавший инновационный курс «Педагогика творческого саморазвития» еще в конце 90-х гг. XX столетия, акцентировал внимание ученых и учителей-исследователей на метопринципах образования. Под метопринципами он понимает философско-методологические принципы, позволяющие выйти на принципиально новый уровень и глобально-философски увидеть и осмыслить современные проблемы педагогики. Ученый одним из первых в педагогическом исследовании предпринял попытку целостного осмысления и обоснования философских, методологических стратегий педагогики, которые, с его точки зрения, представляют собой «метопринципы решения современных проблем образования, воспитания, обучения и творческого саморазвития личности» [1, 64]. К философско-педагогическим стратегиям – метопринципам он относил аксеологический, культурологический, антропологический, гуманистический, синергетический и герменевтический метопринципы.

Мы признаем факт наличия авторского предпочтения того или иного метопринципа в определении научного подхода к исследованию образования. Доминирование того или иного метопринципа в оценке развития образования объясняется личностной позицией исследователя. В то же время такой подход не исключает обращения ученых в рамках избранного метопринципа к другим метопринципам. Вычленение разных метопринципов в развитии образования, признание их взаимосвязи и взаимозависимости (преемственности) позволяет говорить об осознании современными учеными важности философского осмысления метопринципов образования. Метопринципы при этом выступают как руководящие ориентиры развития образования в современном мире.

Мы согласны с мнением ученых, что определение метопринципов, определяющих общую стратегию развития образования, является значимым и актуальным для современного развития педагогической науки. В то же время применительно к медицинскому образованию научных изысканий, дающих целостное философское видение реализации общей стратегии данного развития образования, не наблюдается. Это дает право говорить о своевременности и уместности, в контексте вычле-

ненных В.И. Андреевым метопринципов, определения метопринципов, обуславливающих реализацию социально-педагогического аспекта в развитии медицинского образования. Философское осмысление метопринципов медицинского образования является важной основой не только для развития научного знания, но и для прогнозирования и проектирования дальнейшего развития системы медицинского образования, повышения профессиональной компетентности медработников – теоретиков и практиков, являющихся специалистами социальной сферы. Необходимость обращения к педагогическому знанию в системе медицинского образования, значимость социально-педагогического аспекта в развитии медицинского образования рассматривается современными учеными разных областей знаний в связи с решением комплексной проблемы Человека. В частности, отдельные ученые ставят вопрос о становлении «социального института медико-педагогического образования» [28, 90].

Стратегические ориентиры мирового и регионального характера дают отправную точку для научного осмысления метопринципов развития медицинского образования. 48 Всемирная Ассамблея Здравоохранения (1995) приняла резолюцию (WHA 48.8) по переориентации медицинского образования и медицинской практики для достижения целей стратегии здоровья для всех [29; 7]. Резолюция ориентировала государства, являющиеся членами Всемирной организации здравоохранения, на пересмотр принципов участия врачей и учебных заведений в достижении стратегии здоровья для всех. В Резолюции были раскрыты универсальные по важности качества «пятизвездочного» (терминология ВОЗ) врача. Подчеркивалось, что «врачи являются:

- поставщиками медицинских услуг, рассматривающими пациента как личность, с одной стороны, и как неотъемлемого члена семьи и общества, с другой, и представляющие качественную, всестороннюю, непрерывную и индивидуализированную медицинскую помощь в рамках основанных на доверии и долгосрочных отношений с пациентами;
- лицами, принимающими решения относительно технологий и методов лечения, их этической ценности и экономической эффективности и отвечающими за качество предоставляемых услуг;
- просветителями, которые могут понятным для населения языком разъяснить положительные стороны здорового образа жизни, тем самым предоставляя возможности отдельным гражданам и группам населения самим нести ответственность за улучшение и защиту своего здоровья;
- лидерами в общинах, которые, завоевав доверие людей, среди которых они работают, могут свести воедино индивидуальные и коллективные требования относительно здоровья человека и инициировать действия от имени членов общины;
- управленцами, которые могут успешно работать и с отдельными гражданами, и с целыми организациями как внутри, так и вне системы здравоохранения и удовлетворять потребности пациентов и общины, соответствующим образом используя имеющиеся в наличии данные информационных систем» [17, 21].

Государственная политика Республики Беларусь направлена на образование и здравоохранение. Важнейшими приоритетами на период 2006–2010 гг. объявлено образование и здоровье нации. Этот основополагающий принцип заложен в Стратегии и Программе устойчивого развития РБ на период до 2020 г., Программе социально-экономического развития на период до 2020 г.

Стратегические ориентиры мирового и государственного масштаба явились отправной точкой теоретико-методологического подхода к определению метопринципов развития медицинского образования на современном этапе исторического развития общества.

В соответствии с цивилизационным изменением современного мира медицинское образование должно коррелировать с мировым образовательным стандартом

(эталон). Высокое качество медицинского образования достигается путем приближения государственного стандарта к мировому уровню. Речь идет о фундаментализации и универсализации образования, направленных на реализацию стратегии здоровья для всех.

Аксеологический метопринцип является одним из ведущих метопринципов, определяющих методологический подход к анализу развития медицинского образования. В эпоху глобальных перемен актуализируется проблема Человека. В ранг задач мирового и государственного масштаба вступает идея формирования жизнеспособного населения. В рамках медицинского образования предоставляется возможность формирования компетентного медработника – профессионала, способного претворить данную идею в реальную действительность. Формирование личностных и профессиональных качеств врача должно осуществляться в соответствии с определенными ценностными ориентациями. Ценность при этом следует рассматривать как свойство (объекта, явления, теории, идеи), являющееся эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально обусловленными приоритетами развития культуры на данном этапе исторического развития общества.

Величайшая ценность – Человек. Приоритетной ценностью выступают качество жизни, здоровье для всех. Для врача важным является понимание смысла и ценности человеческой жизни и человеческой деятельности в рамках избранной профессии. Включение социально-педагогического аспекта в систему медицинского образования призвано помочь будущим врачам осознать смысл их профессиональной деятельности. Смыслом профессиональной деятельности, а иногда и всей жизни становится беззаветное служение народу на ниве здравоохранения. Клятва Гиппократов помогает осознать высокий смысл предназначения врача и выводит на социально-педагогический аспект в его подготовке.

Приоритетными ценностями для врача являются любовь к людям, милосердие и сострадание. Совесть, Бог и общественное мнение выступают в качестве ценностных ориентиров и регуляторов, определяющих меру свободы и творчества врача-профессионала и значимость социально-педагогического аспекта в профессиональной подготовке медработников. Этот методологический постулат и должен выступать в качестве важного исходного принципа построения всей системы медицинского образования, а, следовательно, определения его цели, содержания, средств и методов преподавания.

К важнейшим метопринципам, определяющим развитие медицинского образования, следует отнести культурологический метопринцип. Прогрессирующая интервенция западной субкультуры, изменившиеся условия жизнедеятельности человека, отсутствие нравственного идеала нередко ведут к утрате нравственного стержня, нравственно-ценностного ориентира и, как результат, – нравственному и физическому нездоровью отдельной части населения. Всестороннее и комплексное решение этой проблемы с учетом социальной ситуации в регионе акцентирует внимание на социально-педагогической направленности медицинского образования. Для того, чтобы медработники совместно с педагогами и общественностью могли грамотно решать данную проблему, реально возникла потребность специального включения социально-педагогического аспекта в профессиональную подготовку студентов-медиков.

Современные государственные законодательные документы особое внимание обращают на медицинское образование, повышение образовательного и культурного уровня медработников, поскольку это значительно влияет на качество жизни. В связи с этим происходят изменения в определении принципов, структуры и функций медицинского образования. На одно из первых мест в профессиональном образовании выходят социально-педагогические ценности. Изменения в экономической и социально-культурной жизни общества обострило потребность решения задачи

социальной адаптации человека в обществе и оказания социальной защиты. В связи с этим приоритетным является включение социально-педагогического аспекта в профессиональное образование специалистов социальной сферы, в том числе медработников. Профессионализм рассматривается как высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности. Социально-педагогическая составляющая в профессионализме медработника предполагает формирование социально-педагогической компетентности, которую следует рассматривать как совокупность личностных качеств специалиста, позволяющих ориентироваться в динамично меняющемся социуме в соответствии со своей профессиональной деятельностью, при этом речь идет о максимальном качественном использовании своих профессиональных возможностей, адаптированных к запросам общества.

Специфика медицинского образования предполагает, что при рассмотрении метопринципов, активизирующих социально-педагогический аспект в его развитии, следует иметь в виду тенденции мирового масштаба как в области образования, так и в области здравоохранения. Определенный интерес в этой связи представляет общая позиция, отраженная в выводах и рекомендациях совещания стран CARNET по вопросам реформирования медицинского образования (Барселона, 15–17 декабря 1997 г.), где подчеркивалась общая тенденция в области здравоохранения: «Врачи должны уметь диагностировать и предупреждать проблемы здоровья отдельных граждан и общества в целом, а также содействовать здоровому образу жизни и при необходимости проводить соответствующие лечебные и реабилитационные мероприятия... Врачи должны играть роль лидеров нашего общества и защищать интересы здоровья населения от имени всей общественности... врачи должны обладать развитыми аналитическими, коммуникативными и управленческими навыками. В частности, они должны уметь решать проблемы, работать в коллективе и понимать социально-культурные особенности своих стран... они должны руководствоваться принципами человеческого достоинства, профессиональной этики и солидарности» [17, 78].

В контексте вышесказанного как неотъемлемую характерную черту современного медицинского образования следует рассматривать реализацию гуманистического метопринципа. Обновление общественных отношений закономерно и неизбежно повлекло за собой изменение духовно-нравственных ориентиров и идеалов. В сознании людей происходит переоценка нравственно-эстетических ценностей, возвращение к историческим духовно-нравственным истокам. Формирование вечных общечеловеческих ценностей, делающих личность духовно богатой, внутренне свободной, независимой и одновременно социально зрелой, ответственной и дисциплинированной, объективно должно быть поставлено в центр внимания медицинского образования. При всей значимости образованности человека особая роль в формировании профессионализма медработника принадлежит личностному становлению специалиста, его духовности, способности проявлять сострадание, милосердие, доброту, соблюдать нравственные принципы, обладать внутренним ценностным потенциалом.

Эмпатия и любовь к человеку служат важным критерием профессионализма врача. Главная составляющая гуманистической парадигмы медицинского образования – человечность, духовность. Она ориентирована на общечеловеческие ценности и культуру. Это позволяет рассматривать во взаимосвязи и взаимозависимости гуманистический, культурологический и аксеологический метопринципы и заложить в основу содержания медицинского образования культурологическую концепцию с акцентом на аксеологический аспект. В связи с этим актуальной задачей является поиск модели медицинского образования, с акцентом на социально-педагогический аспект, адекватной современному типу культуры и новому этапу развития цивилизации. В основе ее – культурологический подход, предполагающий реализацию гу-

манистической установки в понимании социальной функции человека, что означает включение в контекст содержания медицинского образования структуры культуры в различных ее проявлениях, в том числе социально-педагогической культуры. Важным условием развития медицинского образования и средством его гуманизации при этом является культуросообразность.

Антропологический метопринцип выступает в качестве значимых оснований развития системы медицинского образования. Определение антропологического принципа в качестве одного из ведущих в системе медицинского образования определяется выделением проблемы Человека в качестве общенаучной. Антропологический подход к образованию создает условия для определения общей стратегии его развития. Философская антропология выступает как наиболее целостное учение о человеке и его отношениях с миром. В свете философско-антропологического подхода медицинское образование человека следует рассматривать как двусторонний процесс, направленный во вне (на мир, на других людей, на профессиональную деятельность) и на самого себя. Образование существует прежде всего для самого человека. Для исследования развития медицинского образования необходимо комплексное рассмотрение личности и деятельности врача. Согласно антропологическому метопринципу, следует исходить из того, что врач – часть современного мира, субъект социально значимой деятельности, транслятор культурного опыта, а также автономная, самоактуализирующаяся личность, духовное существо. В современных условиях происходит смена нозоцентрического подхода к больному (субъект-объектные отношения между врачом и пациентом) на антропоцентрический (субъект-субъектное взаимодействие «врач–пациент»). Ядром профессиональной компетентности специалиста-медика становится системное антропологическое знание, поскольку одним из важнейших принципов функционирования и развития системы медицинского образования является отношение к человеку как к высшей социальной ценности. Выполняя системообразующую функцию, антропоцентрический метопринцип в системе медицинского образования обеспечивает взаимосвязь и взаимодействие культурологической, социогуманитарной, психологической и медико-социальной подготовки.

Синергетический метопринцип, который следует рассматривать как парадигму целостного обучения и самоорганизации (саморазвития) системы образования, актуализирует реализацию социально-педагогической направленности в развитии медицинского образования на современном этапе развития общества. Это определено прежде всего тем, что синергетический метопринцип является ключом к решению современной проблемы образования. Синергетический метопринцип предполагает, что синергетически-холистская парадигма образования имеет преемственную связь с классической, технократической и гуманистической парадигмами образования. Преемственность прежде всего проявляется в форме синтеза технократической и гуманистической парадигм образования, а в целом в форме синтеза классической и синергетической парадигм как ядра постнеклассической науки. Обращение к социально-педагогическому аспекту и выделение данной тенденции в системе медицинского образования детерминировано рядом объективных причин. Трансляция знаний перестала быть единственной функцией системы образования. Изменившиеся социально-экономические условия поставили перед системой медицинского образования новые задачи, одной из которых является формирование у медработников навыков социализации, адаптации в изменяющейся среде в соответствии со своей профессиональной деятельностью. Социально-педагогическая компетентность выступает в качестве необъемлемой части профессионализма современного медработника и определяется совокупностью метопринципов развития медобразования.

Таким образом, развитие медицинского образования определяется рядом взаимосвязанных и взаимообусловленных метопринципов. Не претендуя на всеобъ-

емлющее раскрытие метопринципов развития медицинского образования, нами были выделены наиболее значимые, с нашей точки зрения, метопринципы данного образования. Гуманистический, антропологический, культурологический и аксеологический метопринципы следует рассматривать в контексте синергетического метопринципа, выступающего объединяющим метопринципом и определяющим акцент на социально-педагогическую направленность развития медицинского образования.

2.5.2. Ведущие факторы и тенденции медицинского образования в Республике Беларусь (социально-педагогический аспект)

Проблема факторов и тенденций, способствующих развитию образования, актуализируется в связи с необходимостью научного предвидения перспектив развития общества. Современные ученые признают, что в развитии человеческой цивилизации приоритетным является образование, определяющее уровень и качество жизни. В этой связи представляется своевременной попытка вычленения ведущих факторов и тенденций, способствующих реализации социально-педагогического аспекта медицинского образования в Республике Беларусь в постсоветский период. Определение и уточнение факторов и тенденций медицинского образования в обозначенный период исторического развития дает основу для разработки стратегии и тактики дальнейшего развития медицинского образования в Беларуси. Научный подход к осмыслению медицинского образования является важным ориентиром построения региональной модели развития медицинского образования, обеспечивающей качественную подготовку медицинских работников с учетом требований глобализации образования в контексте Болонского процесса. Выявление основных факторов и тенденций медицинского образования позволит целенаправленно их активизирующее начало в целях приближения уровня медицинского образования в Республике Беларусь к мировым стандартам.

Методология науки требует грамотного подхода к разработке понятийно-терминологического аппарата исследования. Определяя сущность понятий **фактор и тенденция**, был проанализирован целый ряд источников энциклопедического плана [32, 791, 845; 33, 601, 635; 31, 146, 160; 34, 638, 678]. В имеющих место формулировках, в толковании рассматриваемых понятий общим является признание того, что фактор – причина какого-либо процесса, явления, определяющего его направление, а тенденция выступает направлением развития.

Представители науки, определяя и уточняя категориально-понятийный аппарат педагогических исследований, акцентируют внимание на вышеназванных категориях. Уже в первые годы постсоветского периода доктор педагогических наук, профессор А.Я. Найд, выступая на страницах ведущего научно-теоретического журнала РАО «Педагогика» со статьей «Общенаучные понятия в педагогике» [18], писал о необходимости учета при проведении научных исследований противоречивости трактовок многих категорий и понятий. К важнейшим задачам педагогической науки он относил составление современного терминологического словаря и уточнение некоторых дефиниций. Среди наиболее важных для педагогики дефиниций А.Я. Найд выделял «фактор». При анализе понятия «фактор» акцентировал внимание на вопросе тождественности понятий «фактор» и «причина». Ученый отмечал, что фактор непосредственно связан с процессом функционирования какого-либо явления. Причина всегда предшествует следствию, т.е. выступает исходным элементом парной категории «причина-следствие».

Современный белорусский ученый А.В. Торхова (доктор педагогических наук (РФ), директор Центра по проблемам развития педагогического образования УО «БГПУ им. М. Танка»), посвящает специальное исследование тенденциям развития педагогического образования. Обобщая свое видение тенденций педагогиче-

ского образования в статье, опубликованной в журнале «Адукацыя і выхаванне», она отмечает, что «под тенденциями развития педагогического образования понимаются направления закономерных и необратимых изменений, происходящих в исследуемой системе и приводящих ее к новому качеству» [36, 44].

Мы согласны с мнением ученых о том, что в широком смысле слова фактор следует рассматривать как активный элемент воздействия на процесс того или иного развития. Тенденция, в нашем понимании, отождествляется с направлением развития определенной системы. Фактор (причина) способствует появлению (формированию) тенденций (следствия) в развитии системы. В своем исследовании мы рассматриваем фактор как активный элемент воздействия на развитие медицинского образования, а также выделяем в данном развитии определенные тенденции. Иными словами, выявляем, что активизировало появление определенных тенденций, прежде всего, социально-педагогической направленности, в развитии медобразования, т.е. способствовало развитию данного процесса в постсоветский период.

При рассмотрении вопроса о развитии медицинского образования и выделении факторов, определяющих его развитие, следует учитывать изменения, происходящие как во всем мире (мегафакторы), так и на уровне страны, государства, общества (макрофакторы), региона, этноса, типа поселения (мезофакторы), семьи, института воспитания, микросоциума (микрофакторы). Таким образом, речь идет о мега-, макро-, мезо- и микрофакторах.

Важнейшими факторами, определяющими изменения в образовательной сфере, выступают цивилизационные, идеологические и политические, социально-экономические и культурные.

Цивилизационный фактор выступает в качестве ведущего. Он предполагает взаимосвязь и взаимозависимость развития сферы образования с ходом исторического развития человечества на стадии перехода к постиндустриальному обществу. Цивилизационный фактор следует рассматривать в контексте глобализации. Общий ход истории человечества, находящегося на стадии исторического перелома, характеризуется глобализацией всех сфер жизни, в том числе образования. Глобализация, как новейший этап процесса интернационализации общества, стала определяющей тенденцией современного мирового развития в рамках цивилизационного подхода.

Глобальные изменения в современном мире непосредственно касаются образовательного пространства, поскольку оно является важным аспектом социальной жизни и становится главным стимулом развития личности. Интенсифицируются и углубляются разнообразные связи между национальными системами образования, влиятельные международные организации разрабатывают программы развития образования для целых геополитических регионов. На базе использования современных информационных технологий осуществляется все более регулярный обмен опытом в области образования между разными странами. Образование выступает как важнейшая универсальная ценность, которая получила всеобщее признание и утверждение. Но вместе с тем в сфере образования особое значение приобретает проблема соотношения глобализации и национальной самобытности.

В рамках цивилизационного фактора, в соответствии с тенденцией глобализации, в сферу образования активно внедряются идеологические и политические факторы. Одним из факторов, детерминирующих развитие высшего образования в современном мире, является принятие в Париже 9 октября 1998 года на конференции, организованной ЮНЕСКО, Всемирной декларации «Высшее образование для XXI века: подходы и практические меры».

Болонская декларация и Парижское коммюнике выделяют 3 важнейших цели, которые нужно достичь в области образования: академическое качество; способность выпускников вузов найти работу на международном рынке труда в течение всей жизни; мобильность во всех смыслах – пространственная, временная (т.е. не-

прерывность образования и повышение квалификации), программная мобильность.

Политика Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), направленная на достижение целей стратегии здоровья для всех, выступает в качестве специфического фактора развития медицинского образования. Содержательная сторона подготовки врачей в контексте осуществления цели политики «Здоровье для всех», принятой Всемирной Ассамблеей Здравоохранения (WHA 48.8), определяет тенденцию социально-педагогической направленности в содержании медицинского образования [29; 6].

Учет факторов мирового значения должен приниматься во внимание при рассмотрении вопроса, связанного с развитием медицинского образования в регионе. Это позволит повысить авторитет и престиж белорусской высшей школы за рубежом и увеличит приток иностранных студентов для обучения в вузах Беларуси; расширит доступ к европейским программам академического сотрудничества. Для конструирования и прогнозирования дальнейшего развития медицинского образования в РБ учет факторов мирового значения представляет большой теоретический и практический интерес.

Проведенный анализ изменений, происходящих в системе подготовки медицинских кадров в РБ, позволил выделить ряд мега- и макрофакторов развития медицинского образования:

- «природно-географический фактор, или природная среда, которая прямым или косвенным путем влияет на здоровье человека, на возникновение тех или иных заболеваний инфекционной и неинфекционной природы;
- политика Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), направленная на достижение целей стратегии здоровья для всех;
- процесс интернационализации высшего образования, основанный на универсальном характере знаний и проявляющийся как в возрастающей роли международного сотрудничества в деятельности национальных образовательных заведений и организаций, так и в появлении наднациональных организаций, программ и фондов;
- международное сотрудничество в области высшего образования;
- развитие гуманистического направления в философии, мировой педагогике и психологии, возрастание духовного начала в эпоху перехода от техногенной к антропогенной цивилизации;
- широкомасштабная информатизация мирового общественного пространства и развитие глобальной системы сетевых коммуникационных технологий» [4, 35].

Идеологические и политические факторы следует особо выделить среди факторов, определяющих развитие медицинского образования в Республике Беларусь в постсоветский период. Распад Советского Союза существенным образом повлиял на изменение идеологических и политических установок в Беларуси. Отказ от коммунистической идеологии, как основы государственного и общественного строя, непосредственно отразился на образовательной сфере, поскольку утверждение новой государственности, с учетом исторического опыта, опиралось на систему образования. Кстати, именно идеологические и политические факторы способствовали реализации в системе образования суверенной РБ тенденции преемственности, сочетания традиции и новаторства.

Человек вносит свои изменения в развитие образования. Это определяет двойственную природу сферы образования, с одной стороны, непосредственное включение в экономическую систему, с другой, – зависимость от изменений, происходящих в социуме. Анализ развития системы медицинского образования в РБ предполагает акцентирование внимания на социально-экономических факторах, обеспечивающих поступательное развитие системы образования. Речь идет о радикальных изменениях в экономической жизни и социальном устройстве общества, повлекших за собой качественные изменения в образовательной сфере. Распад Советского

Союза отрицательно сказался на экономике Беларуси, больно ударил по многим отраслям народного хозяйства, в том числе и по здравоохранению. Были перекрыты каналы, по которым Беларусь получала из союзных республик и стран социалистического содружества лекарственные средства и медицинскую технику. В этих непростых условиях отечественное здравоохранение не только выжило, но и обеспечило стабильную деятельность всех лечебно-профилактических учреждений по оказанию населению медицинской помощи. Формирование законодательной базы в области экономического развития РБ способствовало активизации развития медицинского образования. Приоритетные направления развития экономики Беларуси были сформулированы в «Основных направлениях экономического и социально-политического развития РБ до 2000 года». «Концепция программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2001–2005 годы» акцентировала внимание на формировании эффективной системы здравоохранения, что представляло собой «социальный заказ» белорусского общества. Государственными задачами в области социальной политики выступают: сохранение и укрепление здоровья народа; улучшение медико-демографической ситуации; увеличение продолжительности жизни. Принимается ряд законов, направленных на решение обозначенных задач:

1. В целях поддержания института семьи и репродуктивного здоровья нации – Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 22.09.2005 г. № 1049 «Об утверждении национальной программы демографической безопасности Республики Беларусь на 2006–2010 годы», Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 18 декабря 2003 г. № 1661 «О национальном плане действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2004–2010 годы».

2. В целях адаптации и реабилитации детей с особенностями в психофизическом развитии – Закон Республики Беларусь от 18.05.2004 г. № 285-з «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)».

3. В целях государственной поддержки лиц пожилого возраста и инвалидов – Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 13.07.2004 г. № 855 «Об утверждении комплексной программы по совершенствованию системы социальной работы с одинокими гражданами пожилого возраста в Республике Беларусь до 2010 года»; Закон Республики Беларусь от 11 ноября 1991 г. № 1224-XII о социальной защите инвалидов в Республике Беларусь (в ред. Законов Республики Беларусь от 14.07.2000 г. № 418-3, от 29.10.2004 г. № 319-3), Закон Республики Беларусь «О предупреждении инвалидности и реабилитации инвалидов» от 17 октября 1994 г. № 3317-XII (в ред. Закона Республики Беларусь от 28.11.2003 г. № 249-3), Приказ Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 25 января 1993 г. № 13 «О создании системы реабилитации больных и инвалидов в Республике Беларусь», Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 19 января 2001 г. № 68 «О государственной программе по предупреждению инвалидности и реабилитации инвалидов на 2001–2005 годы».

Несмотря на общую положительную направленность развития общества, отдельным сторонам социальной сферы присущ негатив. Социальные проблемы нашего общества: курение, алкоголизм, наркомания. Все это влечет за собой ухудшение здоровья нации. В структуре смертности ведущее место занимают сердечно-сосудистые заболевания, травмы и отравления. Специалисты отмечают рост общей заболеваемости: если в 2001 году этот показатель составлял 123316 случаев на 100 тысяч населения, то в прошлом – 134926. Особую тревогу вызывает состояние детей, которое ухудшается. Социальные проблемы, ведущие к ухудшению здоровья нации, можно рассматривать как фактор, активизировавший тенденцию реализации социально-педагогической направленности развития медицинского образования. Принимается ряд законов, которые направлены на решение злободневных социальных проблем, мешающих поступательному движению общества вперед: о профи-

лактике девиантного поведения среди всех групп населения, а также о формировании здорового образа жизни (ЗОЖ) (напр., Указ Президиума Верховного Совета Республики Беларусь от 20.05.1985 г. № 141-XI (ред. от 06.07.1987 г.) «О мерах по усилению борьбы против пьянства и алкоголизма, искоренению самогоноварения»).

Одним из действенных факторов развития медобразования выступает демографический фактор. В первой половине 90-х годов наша страна вступила в стадию демографической катастрофы. Это выражается в низкой рождаемости, в относительно низкой продолжительности жизни населения, особенно сельского и мужчин трудоспособного возраста. С 1993 года население Беларуси не растет, а сокращается. На государственном уровне данная проблема нашла свое отражение в ряде нормативно-правовых документов и законодательств. Одним из главных является Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 22.09.2005 г. № 1049 «Об утверждении национальной программы демографической безопасности Республики Беларусь на 2006–2010 годы». Особый приоритет государственной социальной политики – решение демографических проблем, укрепление семьи, повышение престижа семьи в обществе, сохранение и укрепление семейных ценностей.

Сегодня в мировом масштабе ставится задача решения проблемы улучшения репродуктивного здоровья. Разрабатываются международные проекты, направленные на разрешение данной проблемы в рамках конкретного государства. Примером служит привлечение международного сообщества к решению проблем репродуктивного здоровья в Беларуси. В соответствии с Постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 1325 от 22 октября 1994 года и соглашением между Министерством образования, Министерством здравоохранения и Фондом по народонаселению ООН (ЮНФПА) в Республике Беларусь в течение 2003–2007 годов реализовался совместный проект «Расширение доступа молодежи к услугам и информации в области репродуктивного здоровья».

Одними из определяющих факторов развития медицинского образования выступают образовательные факторы. Решение злободневных социальных проблем возможно лишь при условии всестороннего комплексного подхода и привлечения всех заинтересованных сторон. Поскольку проблема репродуктивного здоровья напрямую связана со здравоохранением, а, следовательно, с медицинским образованием, встает задача всестороннего и комплексного решения проблемы в рамках подготовки и переподготовки медицинских работников с учетом социальной ситуации в регионе. Таким образом, создавшееся противоречие между пониманием необходимости комплексного решения поставленной проблемы и недостаточностью ее осуществления в рамках подготовки медицинских работников требует специального включения социально-педагогического аспекта в подготовку студентов-медиков. В частности, речь может идти о создании элективов социально-педагогической направленности, что имеет место, например, в УО «ВГМУ». Здесь подготовлен элективный курс, а также издано методическое пособие «Практическая деятельность врача с семьей». Кстати, появление данного пособия напрямую связано с имеющей место в мировой образовательной практике ориентацией на подготовку семейного врача (важнейшая тенденция развития медобразования). Все вышесказанное актуализирует реализацию социально-педагогической направленности в развитии современного медицинского образования.

Рассматривая развитие медицинского образования, следует обратить внимание на природно-географические факторы, обуславливающие данное развитие. В рамках природно-географических факторов можно выделить наиболее значимые в целом для человеческой цивилизации и для Республики Беларусь. Это нарушение экологии человека, в том числе экологического равновесия взаимодействия окружающей среды (природы, социума) и человека. В мировом масштабе это прежде всего экологические проблемы, приводящие к экологическому кризису. Экологический кризис

при этом следует рассматривать как вопрос существования человеческой цивилизации, т.е. как вопрос жизни вообще, жизни человека на Земле. Здесь, с учетом нашего региона, на первом месте, бесспорно, последствия трагедии на ЧАЭС. К более частным факторам, активизирующим социально-педагогический аспект развития медицинского образования, следует отнести ухудшение качества жизненной среды человека. Это не только загрязнение природы, но и общественной среды. Имеются в виду урбанизированный темп жизни, сложные общественные отношения, вызывающие негативные последствия, связанные со здоровьем.

К факторам, определяющим социально-педагогическую направленность развития медицинского образования, следует отнести «культурный» фактор. Прогрессирующая интервенция западной субкультуры, изменившиеся условия жизнедеятельности человека, отсутствие нравственного идеала нередко ведут к утрате нравственного стержня, нравственно-ценностного ориентира и, как результат, – нравственному и физическому нездоровью отдельной части населения. Всестороннее и комплексное решение этой проблемы с учетом социальной ситуации в регионе акцентирует внимание на социально-педагогической направленности медицинского образования.

Современные государственные законодательные документы особое внимание обращают на образование, поскольку повышение образовательного уровня общества значительно влияет на качество жизни. В связи с этим происходят изменения в определении принципов, структуры и функций профессионального образования. На одно из первых мест в профессиональном образовании выходят социально-педагогические ценности. Изменения в экономической и социально-культурной жизни общества обострили потребность решения задачи социальной адаптации человека в обществе и оказания социальной защиты. В связи с этим приоритетным является включение социально-педагогического аспекта в профессиональное образование специалистов социальной сферы, в том числе медработников. Профессионализм рассматривается как высокая степень подготовленности к выполнению задач профессиональной деятельности. Социально-педагогическая составляющая в профессионализме медработника предполагает формирование социально-педагогической компетентности, которую следует рассматривать как совокупность личностных качеств специалиста, позволяющих ориентироваться в динамично меняющемся социуме в соответствии со своей профессиональной деятельностью, при этом речь идет о максимальном качественном использовании своих профессиональных возможностей, адаптированных к запросам общества.

Специфика медобразования предполагает, что при рассмотрении факторов, активизирующих социально-педагогический аспект в его развитии, следует иметь в виду тенденции мирового масштаба как в области образования, так и в области здравоохранения. Определенный интерес в этой связи представляет общая позиция, отраженная в выводах и рекомендациях совещания стран CARNET по вопросам реформирования медицинского образования (Барселона, 15–17 декабря 1997 г.), где подчеркивалась общая тенденция в области здравоохранения: «Врачи должны уметь диагностировать и предупреждать проблемы здоровья отдельных граждан и общества в целом, а также содействовать здоровому образу жизни и при необходимости проводить соответствующие лечебные и реабилитационные мероприятия... Врачи должны играть роль лидеров нашего общества и защищать интересы здоровья населения от имени всей общественности... врачи должны обладать развитыми аналитическими, коммуникативными и управленческими навыками. В частности, они должны уметь решать проблемы, работать в коллективе и понимать социально-культурные особенности своих стран... они должны руководствоваться принципами человеческого достоинства, профессиональной этики и солидарности» [17, 78].

Среди ведущих тенденций, детерминирующих развитие образования, в том числе медицинского, на современном этапе развития общества, следует отметить демократи-

зацию, гуманизацию и гуманитаризацию, реформирование, дифференциацию и диверсификацию содержания образования, технологизацию, фундаментализацию системы высшего образования и профессионально-компетентный подход к специалисту, индивидуализацию, непрерывность и преемственность образования.

К специфическим тенденциям, обуславливающим развитие медицинского образования, можно отнести экологизацию, антропоцентрическую доминанту и социально-педагогическую направленность в системе медицинского образования. Все названные тенденции находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости.

В частности, в рамках профессиональной подготовки медработников экологизация предполагает рассмотрение и проведение лечебно-профилактических мероприятий среди населения, проживающего в неблагоприятных экологических условиях, и формирование адекватной экологической ситуации поведения, а также активную разработку и реализацию мероприятий по сохранению благоприятной для жизни среды обитания. Осуществление данной тенденции проявляется в формировании представления об основах экологии, изучении роли факторов окружающей среды в возникновении заболеваний, получении знаний в области современных проблем экологии.

Антропологическая доминанта выступает в качестве значимых тенденций развития системы медицинского образования. В современных условиях происходит смена нозоцентрического подхода к больному (субъект-объектные отношения между врачом и пациентом) на антропоцентрический (субъект-субъектное взаимодействие «врач–пациент»). Ядром профессиональной компетентности специалиста-медика становится системное антропологическое знание, поскольку одним из важнейших принципов функционирования и развития системы медицинского образования является отношение к человеку как к высшей социальной ценности. Выполняя системообразующую функцию, антропоцентрический подход в системе медицинского образования обеспечивает взаимосвязь и взаимодействие культурологической, социогуманитарной, психологической и медико-социальной подготовки.

Все вышесказанное актуализирует реализацию тенденции социально-педагогической направленности в развитии медицинского образования на современном этапе развития общества. Обращение к социально-педагогическому аспекту и выделение данной тенденции в системе медицинского образования детерминировано рядом объективных причин. Трансляция знаний перестала быть единственной функцией системы образования. Изменившиеся социально-экономические условия поставили перед системой медицинского образования новые задачи, одной из которых является формирование у медработников навыков социализации, адаптации в изменяющейся среде в соответствии со своей профессиональной деятельностью. Социально-педагогическая компетентность выступает в качестве необъемлемой части профессионализма современного медработника. Общие факторы и тенденции развития медицинского образования подтверждают значимость и своевременность реализации тенденции социально-педагогической направленности в системе медицинского образования.

Таким образом, выявление факторов и тенденций, определяющих развитие системы медицинского образования в Республике Беларусь в постсоветский период, подтверждает необходимость разработки стратегических теоретико-методологических и практико-ориентированных направлений в системе медицинского образования. Важнейшей тенденцией развития медицинского образования на современном этапе исторического развития выступает социально-педагогическая направленность, которая обусловлена множеством взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов и тенденций.

2.5.3. Социально-педагогическая составляющая в содержании медицинского образования (на примере Витебского региона)

Приоритетность здравоохранения и образования в государственной политике большинства развитых стран мира акцентирует внимание на проблеме развития медицинского образования в контексте социально-педагогической направленности. Всемирная организация здравоохранения приняла резолюцию по переориентации медицинского образования для достижения целей стратегии здоровья для всех, призвавшую мировое сообщество реформировать систему медицинского образования в соответствии с заявленной целью. Социальный заказ общества определил роль социально-педагогической составляющей в формировании профессионализма и личностных качеств медработников. Соответственно, содержание подготовки студентов-медиков необходимо пересматривать с позиции социально-педагогической направленности. Все вышесказанное обуславливает актуальность и значимость выявления социально-педагогической составляющей в содержании медицинского образования.

Определение социально-педагогической составляющей в подготовке будущих медработников проведено на основе анализа учебных планов и программ учреждений образования, обеспечивающих получение среднего и высшего медицинского образования в Витебском регионе (медицинские колледжи (УО «Витебский государственный медицинский колледж» и УО «Оршанский государственный медицинский колледж») и вуз (УО «ВГМУ»).

При анализе плана учебного процесса медицинского колледжа сделан акцент на те дисциплины, которые опосредованно включают социально-педагогический аспект. В результате были рассмотрены дисциплины социально-гуманитарного цикла, входящие в общеобразовательный компонент («Основы философии», «Основы социологии», «Основы политологии»), а также дисциплины общепрофессионального («Основы медицинской психологии», «Общественное здоровье и здравоохранение») и специального («Основы семейной медицины», «Охрана репродуктивного здоровья», «Геронтология и гериатрия», «Основы валеологии») циклов профессионального компонента.

Содержание программ по основам философии, социологии, политологии включает базовые понятия и категории данных наук, что составляет обязательный минимум по данному циклу дисциплин. Обучение по этим дисциплинам осуществляется на втором курсе на всех отделениях (лечебное дело, медико-диагностическое дело, медико-профилактическое дело, сестринское дело). Социально-педагогический аспект лишь частично реализован в данных учебных программах. Наиболее четко идеи социально-педагогической направленности выкристаллизовываются в учебной программе по курсу «Основы социологии», где имеется ряд значимых с точки зрения социальной педагогики вопросов: общество как целостная система; социальный статус и социальная роль индивида; социализация и адаптация; влияние и значение возрастных и социальных особенностей становления личности; девиантное и антисоциальное поведение подростка. Программа курса «Основы философии» предлагает рассмотреть мир как систему взаимосвязей между человеком, обществом и природой, роль и место человека в современном мире. В программе по курсу «Основы политологии» социально-педагогический аспект выражен опосредованно, лишь в той части, где рассматриваются вопросы, касающиеся средств массовой информации (СМИ), социально-политических тенденций развития общества, мировой политики и глобальных проблем современности.

Определенный интерес с точки зрения рассматриваемой проблемы в рамках общепрофессионального цикла представляют две дисциплины: «Основы медицинской психологии» и «Общественное здоровье и здравоохранение». Программы данных учебных дисциплин непосредственно и опосредованно включают социально-

педагогический аспект. Учебная программа по дисциплине «Основы медицинской психологии» предназначена для студентов всех отделений. На изучение этой программы выделяется неодинаковое количество часов на разных отделениях. Существенным недостатком данной учебной программы является то, что общее количество часов на медико-диагностическом и медико-профилактическом отделениях недостаточно для того, чтобы целостно сформировать знания по данной дисциплине. Практическая составляющая намного меньше, чем теоретическая. И это несмотря на то, что при подготовке медицинского работника всегда обращалось внимание на личностные качества избравших данную профессию, на воспитание принципов деонтологии.

Изучение курса «Основы медицинской психологии» предполагает наличие у студентов знаний по основам психологии, полученных на младших курсах. Между тем дисциплина «Основы общей психологии» не предусмотрена учебным планом учреждений образования «Витебский государственный колледж» и «Оршанский государственный колледж», вышеперечисленные вопросы не находят воплощения в содержании дисциплины «Основы медицинской психологии».

Положительной стороной введения курса «Основы медицинской психологии» является то, что некоторые аспекты социально-педагогической составляющей присутствуют в содержании данной дисциплины (зависимость здоровья человека от социальных и средовых факторов, индивидуальных и возрастных особенностей организма индивида; коммуникативная компетентность при работе с пациентами разного профиля и возраста; социально-психологическая профилактика).

Учебный план медицинского колледжа предусматривает включение в программу обучения студентов лечебного и медико-диагностического отделений дисциплины «Общественное здоровье и здравоохранение», при изучении которой рассматриваются вопросы влияния социальных условий и факторов внешней среды на здоровье. Программа курса реализуется с 2006 года и предусматривает изучение данной учебной дисциплины на 3 курсе лечебного и на 4 курсе медико-диагностического отделений. Введение данной дисциплины в профессиональный компонент является позитивным шагом, т.к. ее содержание отражает важные для социально-педагогической компетентности будущего медработника вопросы: принципы здравоохранения, социальная политика государства в области охраны здоровья, состояние здоровья населения и влияние на него социальных факторов.

Особый интерес, с точки зрения социально-педагогической направленности учебных программ для учреждений, обеспечивающих среднее медицинское образование, вызывает наличие в структуре профессионального компонента специального цикла: «Основы семейной медицины», «Охрана репродуктивного здоровья», «Геронтология и гериатрия», «Основы валеологии». Однако они лишь частично отражают социально-педагогическую составляющую, акцентируют теоретическое изложение вопросов, связанных с семьей, репродуктивным здоровьем, формированием ЗОЖ, частично касаясь их практической реализации.

Дисциплина «Основы семейной медицины» была введена в учебный процесс с 2007 года и изучается студентами на сестринском и лечебном отделениях на 3 курсе (общее количество часов – 28, из них теория – 28). Цель дисциплины – изучение модели современной семьи, которая является главной структурой общества, а также факторов, влияющих на формирование семьи. В разделе программы «Здоровье семьи. Здоровый образ жизни» отражены факторы риска возникновения заболеваний и условия, необходимые для формирования здорового образа жизни: рациональное питание, физическая культура и спорт и т.д. Предлагается изучение проблем пожилых и старых людей, тяжелобольных и умирающих, инвалидов, психически больных, ВИЧ-инфицированных и больных СПИДом, туберкулезом и онкологических больных. В программу включены вопросы воспитания ребенка и подростка, репро-

дуктивного здоровья подростка, планирования семьи и контрацепции, прегравидарной подготовки, проблемы наркомании, токсикомании, алкоголизма.

Вопросы социально-педагогической направленности, заявленные в курсе «Основы семейной медицины», – отправная точка для детального рассмотрения их в курсах «Геронтологии и гериотрия», «Основы валеологии», «Охрана репродуктивного здоровья». Однако, по нашему мнению, существует необходимость в пересмотре их содержания с точки зрения социально-педагогической направленности с учетом межпредметных связей. Это позволит уделить больше внимания вопросам консультирования, диагностики в области репродуктивного здоровья подростков и молодежи.

Необходимость обращения к социально-педагогическому аспекту в рамках обучения в медицинском колледже остается по-прежнему актуальной проблемой, требующей разрешения: в содержании анализируемых дисциплин социально-педагогический аспект присутствует опосредованно, его наличие не обеспечивает системность, а, следовательно, необходимую сознательность усвоения и полифункциональное применение полученных социально-педагогических знаний в последующем обучении.

В начале 90-х годов были определены базовые направления и учебные дисциплины социально-гуманитарного цикла. Смена образовательной парадигмы в содержательном аспекте обеспечивала возможность включения в учебные планы и программы элементов социально-педагогического знания. С целью выявления социально-педагогического компонента в содержании высшего медицинского образования был проведен анализ учебных программ в УО «ВГМУ» по ряду дисциплин социально-гуманитарного цикла.

Одними из наиболее значимых дисциплин в социально-гуманитарной педагогической подготовке будущего медицинского работника, обуславливающей реализацию социально-педагогического аспекта, являются психология и педагогика. В 1997 году в учебный план медицинского вуза была включена новая учебная дисциплина – «Основы педагогики, психологии и деонтологии» в объеме 40 часов (24 – лекции, 16 – практические). Большое внимание в данной программе уделялось вопросам психологии. Педагогическая и социально-педагогическая составляющие лишь частично были отражены в таких темах, как «Этические аспекты взаимоотношений врача и пациентов»; «Особенности медицинской деятельности». Анализ содержания учебного курса «Основы педагогики, психологии и деонтологии» показал, что основными тенденциями, реализуемыми в рамках социально-гуманитарного блока в медицинском вузе, являются гуманизация, гуманитаризация, преемственность и непрерывность психолого-педагогического и медицинского образования. Однако социально-педагогический аспект присутствовал опосредованно, лишь в незначительной степени отражая медико-психологическую и социально-педагогическую направленность курса. Фрагментарное представление социально-педагогического компонента в подготовке студентов-медиков не обеспечивало формирования междисциплинарного знания в социально-педагогическом аспекте.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что если в 1997 году на изучение курса «Основы психологии и педагогики» отводилось на лечебном и на стоматологическом факультетах всего 40 часов (из них 24 – лекции и 16 – практические), то с 2000 года данная учебная дисциплина стала изучаться на всех 3 факультетах (лечебный, стоматологический, фармацевтический) в количестве 72 часов (36 – лекции и 36 – практические). Анализ содержания учебного курса «Основы психологии и педагогики» показывает, что в тематическом плане лекций и практических занятий для всех факультетов акцент был сделан на психологическую составляющую в подготовке будущего медицинского работника: 16 из 18 часов было посвящено вопросам психологии, и только 2 часа отводилось на изучение основ пе-

дагогике. Социально-педагогическая составляющая в недостаточном количественном и содержательном аспекте присутствовала в данном курсе, опосредованно ориентируя будущего медицинского работника на усвоение общей, социальной, возрастной психологии, психологии общения, отдельных аспектов медицинской психологии применительно к содержанию деятельности врача; изучение общих основ педагогики; личностно-ориентированной педагогики в работе врача, провизора.

На основании учебной типовой программы, утвержденной Министерством образования РБ в 2007 году, были внесены некоторые позитивные коррективы в учебный план и в содержание курса «Основы психологии и педагогики». Например, блок по психологии был дополнен новым тематическим содержанием. В раздел «Социальное поведение человека» были внесены такие вопросы, как «Социальное взаимодействие личности в социуме» и «Влияние социума на здоровье психическое и соматическое». В блоке «Основы педагогики» стал рассматриваться ряд вопросов социально-педагогической направленности. В частности, в разделе «Общие основы педагогики» – образование как социокультурный феномен; современное состояние образования. В разделе «Воспитание и развитие личности» – вопросы социализации; адаптация человека на разных жизненных этапах. Это сыграло положительную роль в реализации социально-педагогического компонента. Следует отметить, что в типовой программе количество часов, отводимых на изучение курса «Основы психологии и педагогики», составляет 102 (62 – аудиторные занятия, 34 – самостоятельная работа). В рамках УО «ВГМУ» программа по курсу «Основы психологии и педагогики» предусматривает 72 часа (36 часов – лекции, 36 часов – практические). Это в определенной мере и предопределило недостаточное представление социально-педагогической составляющей в содержании данного курса.

В содержательном аспекте изменения коснулись дополнения по частным вопросам общей педагогики, однако не за счет увеличения количества общей нагрузки, а за счет сокращения часов, отведенных на изучение основ психологии. Данная дисциплина носит общий ознакомительный характер. Учебный курс «Основы психологии и педагогики» с 2008 года преподается студентам лечебного и фармацевтического факультетов на 1 курсе в количестве 72 часов (36 – лекции и 36 – практические). На стоматологическом факультете изучение данной учебной дисциплины начинается со 2 курса и заканчивается на 4 (72 часа, 36 – лекции и 36 – практические). Как следствие данных изменений – существенное сокращение в тематическом плане лекций и практических вопросов по психологии за счет включения вопросов по педагогике.

Позитивным является преподавание психолого-педагогических дисциплин на младших курсах, так как это способствует овладению знанием в области общих основ психологии, психологии личности, познавательной сферы. Непосредственно знания, связанные с социально-педагогическим и социально-психологическим аспектами деятельности будущих специалистов в области здравоохранения, студентам-медикам предлагаются в рамках элективных курсов («Охрана репродуктивного здоровья молодежи», «Образ жизни, здоровья и успех», «Социально-педагогические технологии в практической деятельности врача», «Социокультурная сексология с основами консультирования подростков и молодежи по вопросам репродуктивного здоровья» и др.).

Реформирование и дифференциация медицинского образования коснулись дисциплин социально-гуманитарного блока. Это привело к созданию новых программ для медицинских вузов и их дифференциации по специальностям.

Учебным планом в 1999 году было предусмотрено изучение курса «Медицинская этика» на 2 курсе лечебного факультета в объеме 36 часов (10 – лекции и 26 – практические занятия) и на 2 курсе фармацевтического факультета, также в объеме 36 часов (20 – лекции и 16 – практические). Это обеспечивало развитие системы непрерывной психологической и деонтологической подготовки будущего врача и про-

визора. Программы по курсу «Медицинская этика» являлись базовыми для лечебных и фармацевтических факультетов. Медицинская и фармацевтическая этика – часть общей этики. Программа по медицинской этике для лечебного факультета была составлена в соответствии с новыми учебными планами и включала следующие разделы: *I. Медицина и этика. II. Личность участников медицинского взаимодействия. III. Этика медицинского взаимодействия.* Программа по фармацевтической этике базировалась на основном учебном плане и содержала следующие разделы: *I. Фармация и этика. II. Личность участников фармацевтического взаимодействия. III. Этика фармацевтического взаимодействия. IV. Фармация и медицина: этический аспект взаимоотношения.*

Курсы «Фармацевтическая этика» и «Медицинская этика» тесно связаны с социально-гуманитарными дисциплинами, психологическими и педагогическими основами профессиональной деятельности медицинского работника и провизора. Они создают основу для последующего изучения биоэтики, деонтологии и элективных курсов. Социально-педагогический аспект в учебных программах данных курсов был реализован опосредованно, поскольку в них, например, косвенно отражаются вопросы взаимодействия, общения пациента–врача, клиента–фармацевта. Вопрос о влиянии на здоровье и самочувствие человека других социально-важных составляющих отсутствовал. Также не было необходимых рекомендаций по применению социально-педагогических знаний в области медицинской этики в практической деятельности врача в соответствии со специализацией.

Изменения в обществе и образовании непосредственно коснулись обновления программ по вышеуказанным курсам. Произошли изменения в их содержании и структуре. Основные изменения связаны с введением курса этики в преподавание на 3 курсе стоматологического факультета (36 часов, 10 – лекции и 26 – практические). До этого времени данный предмет не был предусмотрен учебным планом вуза. Изменения в незначительной степени коснулись учебного плана фармацевтического факультета (увеличивается количество практических занятий за счет сокращения лекционных часов; общее количество аудиторных часов – 36, 18 – лекции и 18 – практические).

В соответствии с социальной направленностью развития образования, обусловленной государственным социальным заказом, произошли существенные изменения в содержании курса «Этика», предназначенного для всех факультетов вуза. Структура и содержание курса «Этика (в том числе медицинская)» значительно модернизированы. Все разделы дополнились новыми темами со значительным акцентом на социально-педагогическую составляющую. В частности, были введены такие важные с точки зрения социальной педагогики вопросы, как: медико-этические аспекты здоровья и болезни; медико-этические особенности деятельности семейного врача; межколлегиальные отношения в медицине. В курсе «Этика (в том числе фармацевтическая)», в контексте социально-педагогической направленности изменения касаются увеличения вопросов, связанных с взаимодействием провизора и врача: учет возрастных и индивидуальных особенностей клиента, психология клиента, этика коммуникативных отношений, взаимодействием провизора и врача в современных условиях; медико-этической составляющей здоровья: социальное и психическое здоровье, социопсихосоматический подход к болезни, роль и место семейной медицины в структуре профессиональной деятельности медицинского работника.

Несмотря на качественное приращение социально-педагогической направленности содержания курса «Этика» и ее позитивной роли в формировании профессионально подготовленного медработника, к большому сожалению, с 2007 года учебным планом на лечебном и стоматологическом факультетах изучение вопросов этики не предусмотрено. Только на фармацевтическом факультете продолжается изучение фармацевтической этики на 2 курсе (общее количество аудиторных часов –

36, 18 – лекции и 18 – практические). Данные изменения в учебном плане, на наш взгляд, могут негативным образом повлиять на формирование компетентности медицинского работника.

В 2004 году начинается преподавание на кафедре психологии и педагогики УО «ВГМУ» курса «Медицинская психология» для студентов 4 лечебного факультета (ранее данная дисциплина относилась к кафедре психиатрии и наркологии). В учебную программу курса «Медицинская психология» входит изучение вопросов взаимоотношений между врачом и пациентом с целью возможного применения психотерапевтического воздействия и психокоррекции. Это необходимо для формирования клинического мышления и адекватной внутренней картины болезни пациента и врача.

Преподавание данной дисциплины ведется на лечебном факультете на 4 курсе (в объеме 20 часов, 10 – лекции и 10 – практические) и на 5 курсе (общий объем – 16 часов, 6 – лекции и 10 – практические). Программы ориентируют студента-медика на знание общих закономерностей развития и функционирования психики здорового человека, формируют умения определять основные психические и личностные особенности пациента, его реакцию на болезнь и, соответственно, учат выстраивать тактику общения; позволяют оптимально провести беседу и интервьюирование с целью получения максимальной информации о больном; предоставляют возможность устанавливать доверительные отношения, повышая эффективность лечения; дают психогигиенические советы в отношении обучения, воспитания, стиля жизни, интимных отношений.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что социально-педагогический компонент в содержании дисциплины «Медицинская психология» присутствует, однако в преподавании делается акцент на социальную и психологическую составляющие.

Следует отметить, что такие дисциплины, как социология, философия, политология, частично включают социально-педагогическую составляющую в свое содержание. Проведенный анализ позволяет констатировать, что социально-педагогическая составляющая данных учебных дисциплин соответствует уровню медицинского колледжа.

В цикле общепрофессиональных и специальных дисциплин идеи социально-педагогической направленности частично реализованы в таких преподаваемых в медицинском дисциплинах, как «Социальная гигиена», «Экономика и организация здравоохранения», «История медицины и фармации», «Дерматовенерология», «Педиатрия», «Психиатрия и наркология» и другие.

Одной из инноваций в УО «ВГМУ» является введение разработанного нами курса «Социально-педагогические технологии в практической деятельности врача» в объеме 32 лекционных часов. В рамках данного курса впервые осуществлено целенаправленное включение социально-педагогического компонента в подготовку будущих врачей. Освоение данного нововведения может проходить на уровне электива, спецкурса, факультатива. Реальна перспектива превращения данного элективного курса в обязательную дисциплину для системы профессионального обучения будущего медицинского работника.

Таким образом, развитие системы медицинского образования на современном этапе развития общества в соответствии с реальными потребностям государственной политики в области здравоохранения и образования предполагает коррекцию учебных планов и программ медицинских колледжей и вузов в плане социально-педагогической направленности их содержания. Это касается прежде всего программ цикла социально-гуманитарных наук, где изначально заложена потенциальная возможность акцентирования внимания будущих работников здравоохранения

на социально-педагогической составляющей профессии в контексте формирования профессиональной компетентности современного специалиста. При этом необходимо обновление содержания программ по отдельным курсам медицинского колледжа и вуза, создание специальных элективов с целью целенаправленного включения социально-педагогического аспекта в русло современных образовательных тенденций и достижений смежных наук, реализации межпредметной интеграции.

2.5.4. Регионализация социально-педагогической подготовки специалистов медицинского профиля: методологический аспект

Цивилизационные изменения в современном мире формируют вызов времени – продвижение конкурентоспособных специалистов на международном рынке труда на основе органического включения личности в мировую цивилизацию и культуру. В мировой науке и практике четко прослеживаются две противоположные тенденции: регионализация и унификация. Приоритетность здравоохранения и образования в государственной политике развитых стран мира акцентирует внимание на проблеме развития медицинского образования в контексте социально-педагогической направленности. В 1995 г. Всемирная организация здравоохранения приняла резолюцию по переориентации медицинского образования для достижения целей стратегии здоровья для всех, призвавшую мировое сообщество реформировать систему медицинского образования в соответствии с заявленной целью. Социальный заказ общества определил роль социально-педагогической составляющей в формировании профессионализма и личностных качеств медработников. Вышесказанное предполагает пристальное внимание ученых-исследователей к регионализации социально-педагогической подготовки специалистов медицинского профиля на основе принципа поликультурности.

Известный историк педагогики А.П. Пискунов еще в конце 70-х гг. XX столетия, подводя итог и намечая перспективы развития педагогики, выделил четыре группы историко-педагогических исследований, в том числе группу, касающуюся проблемы регионализации образования. Правомерным является утверждение автора о том, что развитие советской школы определялось одними и теми же партийно-правительственными актами, а, соответственно, в рассматриваемый период исторического времени в истории школы в отдельных республиках и областях преобладало общее, а не специфическое. Ученый считал, что исследования регионального характера, «скованные территориальными рамками», были полезны для того периода, пока история педагогики нуждалась в накоплении сведений фактического характера, и потеряли свою актуальность, когда встала задача выявления закономерностей, выделения общего и частного [26, с. 62–64].

В это же время Ф.Ф. Шамахов, продолжая разговор на заданную тему, выступил в журнале «Советская педагогика» со статьей «О системе историко-педагогических исследований и роли в ней региональной тематики» [39]. Он, оппонировав А.И. Пискунову в отношении региональных историко-педагогических исследований, утверждает, что нельзя недооценивать влияние особенностей отдельного региона на школу и народное образование. Акцентирует внимание научной общественности на значимости региональных исследований, которые «помогают в решении определенных проблем современности, показывая, как последние разрешались в условиях той или иной части страны; локальный материал исторического прошлого служит особенно живительным родником, питающим подрастающее поколение идеями патриотизма; региональные исследования богаты конкретными фактами, значение которых для науки очевидно» [39, с. 157].

Подводя итог размышлениям ученых на счет актуальности и значимости региональных исследований, Э.Д. Днепров, сделавший глубокий историографический

анализ развития дореволюционной и советской педагогики 1918–1977 годов, отмечал, что региональная тематика в педагогической историографии советского периода была представлена исследованиями, выполненными на недостаточно высоком уровне. Он подчеркивал, что научная ценность исследований регионального характера снижалась из-за приверженности к стандартной схематичности краеведческих обзоров [5, с. 25].

Анализ историко-педагогических и социально-педагогических исследований свидетельствует, что региональная проблематика получает достаточно активное развитие начиная с 90-х годов XX столетия, хотя предпосылки ее реализации сформировались в более ранний период. Имеется ряд исследований, рассматривающих регионализацию образования с философской точки зрения (А.К. Костин, О.А. Леонова, Н.Б. Пугачева, И.П. Чепурышкин), применительно к определенной отрасли образования (педагогика – Л.В. Зинина, медицина – Н.П. Пенкин). В настоящее время среди исследований фундаментального характера следует отметить работы российских (Н.П. Арипиной (2005), Л.В. Зинина (2001), В.В. Еврасовой (2006), Н.П. Пенкина (2006), Н.Д. Попова (2006), Т.Д. Рюминой (1995), Р.А. Фахрутдиновой (1990)) и белорусских (Н.К. Катович (1999), М.Е. Кобринского (1997, 2006), Т.Г. Шатюк (2000)) ученых.

Для нашего исследования интересно, прежде всего, понятие «регионализация образования». В российской педагогической науке и практике регионализация образования выступает в качестве ведущего принципа организации системы образования. Э.Д. Днепров определяет данное явление как «отказ от унитарного образовательного пространства... наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии... в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями» [6, с. 48–49].

Применительно к Беларуси понятие «регионализация образования» целесообразно рассматривать с позиции культурологической парадигмы: как учет в воспитании специфики местных социокультурных особенностей и традиций. В этом смысле нам близка трактовка Н.К. Катович. Исследователь вводит понятие «образовательно-воспитательный регион», под которым она имеет в виду определенную территорию с аналогичной или близкой внешней воспитательной средой, в пределах которой формируется общность людей для решения одинаковых или сходных педагогических проблем на основании учета местных географических, экологических, исторических, этнографических, социальных, экономических, национальных и религиозных факторов и традиций [9, с. 38].

Ученый выделяет макро-, мезо- и микрообразовательно-воспитательные регионы. Границы макрорегионов в условиях Беларуси, по мнению Н.К. Катович, совпадают с границами областного административного деления республики: Брестский, Гомельский, Гродненский, Витебский, Минский и Могилевский. В пределах макрорегионов выделяются образовательно-воспитательные мезорегионы, классифицированные по административно-территориальным, историко-этнографическим, физико-географическим и др. признакам. Микрорегионы выделяются в пределах конкретного учебного заведения с учетом средовых, культурно-этнических, семейных и др. признаков [9, с. 62].

В науке прослеживается связь между понятиями «педагогическая регионология» и «регионализация образования». Раздел педагогики, изучающий региональное образовательное пространство, получил название «педагогическая регионология». В данном случае региональное образовательное пространство рассматривают как разновидность сложноорганизованной социальной системы, развивающейся согласно собственным закономерностям, имеющим как субъективный, так и объективный характер. Оно включает совокупность образовательных, культурных и других ин-

ституты, СМИ, общественных организаций и социальных систем, ориентированных на потребности образования, а также социально-психологических стереотипов, регламентирующих поведение людей по отношению к образованию [38 с. 11].

Современные исследователи отмечают отсутствие единого понятийного аппарата регионализации образования и недостаточную разработанность теоретико-методологической базы [38; 10; 14]. Определяя понятийно-терминологический аппарат исследования регионализации образования, ученые особое внимание обращают на необходимость построения системы образования и индивидуальной профессионально-личностной траектории в соответствии с особенностями региона и общей установкой на построение образования на основе социального заказа общества. При этом акцент делается на социально-педагогический аспект, перспективный в свете личностно-ориентированного направления развития человека в современном обществе.

Личностно-ориентированный подход в сочетании с гуманитаризацией образования в контексте социально-педагогического аспекта определяют вектор региональной интерпретации образовательного пространства. Традиционное понимание образовательного пространства сводилось к тому, что это определенная траектория или линия, по которой должно осуществляться нормативное движение ученика. В рамках новой образовательной парадигмы ученые, в соответствии с социальным заказом, рассматривают образовательное пространство как место в социуме, где субъективно задаются множество отношений и связей, осуществляется специальная деятельность определенных систем по развитию личности и ее социализации. В этом ключе понимается и внутренне формируемое, индивидуальное образовательное пространство.

Знаковость обращения к новому толкованию образовательного пространства определяется целым рядом обстоятельств (динамика социальной ситуации (новая социально-культурная, в том числе образовательная политика), ценностно-нормативная неопределенность и переоценка ценностей (размытость нравственного идеала, отсутствие нравственного стержня у отдельных представителей современной молодежи), внедрение западных ценностей и моделей развития, стихийность целеполагания педагогической деятельности и адекватной сложившейся ситуации стратегии образования). Здесь представлен ряд социально-педагогических условий, ставших факторами, стимулирующими реализацию понятия «образовательное пространство» в педагогическую науку и практику.

Рассмотрение идеи образовательного пространства в контексте новой образовательной ценности акцентирует внимание ученых на особенностях социокультурных условий, в которых осуществляется личностное и профессиональное развитие человека, формируются его специфические качества. Такой подход согласовывается с потребностью вхождения в мировое образовательное пространство на основе принципа поликультурности и диалога культур.

Объективная реальность привела к необходимости создания целостной системы профессиональной подготовки и переподготовки специалистов медицинского профиля с целью обретения социально-педагогической компетентности. Речь идет об осуществлении непрерывной социально-педагогической подготовки данных специалистов с учетом региональной специфики (профессиональная подготовка, начальное и среднее профобразование, вузовская подготовка, переподготовка кадров, обучение в магистратуре, аспирантуре и докторантуре) и возможностей развития международной академической мобильности.

Определяет акцент на регионализацию социально-педагогической подготовки специалистов-медиков в контексте принципа поликультурности синергетический метопринцип, объединяющий гуманистический, антропологический, аксеологический и культурологический метопринципы в единое целое. Социально-

педагогическое образование в контексте синергетики предполагает процесс взаимодействия и взаимосвязи ряда сопряженных подсистем – педагогики личности и педагогики социума, преподавания и учения, воспитания и самовоспитания. В идеале результатом должно стать новообразование – переход от развития к саморазвитию путем повышения творческого потенциала саморазвивающихся подсистем.

Синергетизм антропологического, культурологического, аксеологического и гуманистического метопринципов проявляется в духовно-нравственном самосовершенствовании объектов и субъектов социально-педагогического образования. Это дает возможность гармонично строить взаимодействие интересующих нас подсистем исходя из высокогуманных основ этнокультуры и общечеловеческих ценностей. Прогнозируемый результат такого взаимодействия – возможность формирования самодостаточного, самоорганизующегося, саморазвивающегося, самосовершенствующегося специалиста. Главное достоинство социально-педагогического образования специалиста медицинского профиля в свете синергетического подхода – формирование личностных и профессиональных качеств, позволяющих современному специалисту органически вписаться в мировую цивилизацию и культуру.

Акцент государственной социальной политики на тандеме образования и здравоохранения актуализирует реализацию социально-педагогической составляющей в медицинском образовании. Социально-педагогическая направленность медицинского образования выступает как действенное средство преобразования общества. Приоритетным является включение социально-педагогического аспекта в профессиональное образование работников здравоохранения. Социально-педагогическая составляющая в профессионализме специалиста медицинского профиля предполагает формирование социально-педагогической компетентности, которую следует рассматривать как совокупность личностных качеств, позволяющих ориентироваться в динамично меняющемся социуме в соответствии со своей профессиональной деятельностью в области здравоохранения и медицины. Речь идет о максимальном качественном использовании профессиональных возможностей медработника, адаптированных к запросам общества.

Значимость создания целостной системы подготовки специалистов медицинского профиля в контексте социально-педагогической направленности определена целым рядом обстоятельств и в широком социологическом и педагогическом смысле обусловлена объективно существующей потребностью решения ряда противоречий:

- между реальной потребностью в развитии медицинского образования в контексте социально-педагогической направленности и ее научной и практической неразработанностью;

- между потребностью системы здравоохранения и социальной сферы в специалистах медицинского профиля, обладающих социально-педагогической компетентностью, и недостатком квалифицированных научных кадров, способных создать и реализовать на практике региональную модель социально-педагогической подготовки специалиста в системе медицинского образования.

Целью социально-педагогической подготовки специалиста медицинского профиля является формирование социально-педагогической компетентности в соответствии с будущей профессиональной деятельностью.

В настоящее время в контексте регионализации образования социально-педагогическая направленность подготовки медицинского работника становится одним из значимых аспектов как среднего, так и высшего медицинского образования. Объективная реальность предъявляет высокие требования к подготовке компетентного специалиста с высшим образованием, способного быстро адаптироваться к новым социально-экономическим условиям.

Раскрывая проблему регионализации образования, российские ученые предлагают моделировать региональное пространство непрерывной подготовки специалиста, основываясь на транспериферийном подходе к культуре. При этом идет речь о создании периферийных центров и единого образовательного (культурного) центра [8]. Создаваемый региональный образовательный центр в данном случае призван генерировать культурную ценность транспериферии, влияющей на реформирование образования. Данный подход в определенной мере может быть применим к Беларуси, поскольку, бесспорно, каждый из ее регионов представляет собой культурное образование, характеризующееся определенными особенностями развития. Развитие системы образования в регионах нуждается в научном осмыслении с целью совершенствования системы образования в Республике Беларусь в целом.

Рассмотрим регионализацию социально-педагогической подготовки специалистов медицинского профиля на примере Витебской области. В Витебском регионе формированию социально-педагогической компетентности специалистов медицинского профиля в определенной мере способствует работа, проводимая в УО «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет», Оршанском и Полоцком медколледжах, а также на факультете социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Медицинские работники могут повысить свою квалификацию в УО «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет». На кафедре психологии и педагогики осуществляется психолого-педагогическая подготовка студентов медицинского вуза, а также психолого-педагогическая подготовка молодых преподавателей, преподавателей-стажеров, аспирантов и соискателей на факультете педагогики и психологии Витебского медицинского университета. На кафедре осуществляется непрерывная психологическая подготовка медицинских специалистов и разрабатывается проблема психологии терапевтического сотрудничества и подготовки к нему врача совместно с кафедрой терапии ФПКС № 1 и № 2, кафедрой дерматовенерологии.

Особенностью регионализации в развитии медицинского образования в Витебской области стало введение с 2009 года на базе факультета повышения квалификации по педагогике и психологии УО «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет» курса «Основы социальной педагогики и психологии». Курс предназначен для обучения слушателей факультета педагогики и психологии (переподготовка и повышение квалификации специалистов).

С 2002 года повышение профессиональной социально-педагогической и психологической подготовки медицинских работников стало возможным в классическом университете (ВГУ имени П.М. Машерова) на факультете социальной педагогики и психологии. Для выпускников медицинских колледжей предусмотрена заочная форма получения высшего образования по специальности 1-86 01 01 Социальная работа (социо-медико-психологическая деятельность). Срок обучения: 4,5 года. Важные, с точки зрения социально-педагогической направленности, учебные предметы включены в рамках цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин в обязательный компонент среди дисциплин специальности (педагогика, введение в специальность, этика социальной работы, педагогические основы социальной работы, социально-культурная деятельность, правовое регулирование социальной работы, реабилитология, методы и технологии социальной работы, проектирование и прогнозирование в социальной работе, медико-социальные основы здоровья) и дисциплин направления специальности (социальная геронтология). В вузовском компоненте это социальная политика, виктимология, современные социальные службы. Дисциплины «по выбору студентов» предусматривают изучение социальной статистики, профессионального взаимодействия в социальной работе, социальной экологии, социальной работы в сообществах, методики работы социального педагога, социальной работы с детьми и молодежью, социально-антропологических основ соци-

альной работы, занятости населения и ее регулирования, социальной работы в обществах, семьеведения.

В учебный план входят учебная практика (ознакомительная и социально-психологическая) и производственная (социально-профилактическая, реабилитационная, преддипломная). Студентам предоставляется право готовить дипломный проект социально-педагогической направленности. В процессе подготовки будущие специалисты, изучая разные дисциплины, учатся дифференцировать социальные, педагогические, психологические закономерности разных категорий людей, что позволяет сформировать социально-педагогическую компетентность будущего специалиста.

Регионализация системы медицинского образования в контексте социально-педагогической направленности предполагает особое место в организации данной работы ведущих профильных вузов, а также региональных высших учебных заведений, где создаются факультеты социально-педагогического образования или психолого-педагогической подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей и практикующих специалистов-медиков. Основная функция профильных высших учебных заведений состоит в обеспечении социально-педагогического образования студентов и преподавателей вузов, а также повышающих свою квалификацию специалистов медицинского профиля. Факультеты выполняют функцию практической образовательной деятельности по социально-педагогической подготовке специалистов. Следует обратить внимание на организацию последипломного социально-педагогического образования преподавателей высших учебных заведений, готовящих специалистов-медиков. Немаловажную роль в реализации социально-педагогической направленности в подготовке медработников (специалистов здравоохранения) могут сыграть магистратура и аспирантура в рамках подготовки диссертационных исследований по проблемам социальной педагогики, преемственности социальной педагогики и медицины, развития социально-педагогического образования специалистов медицинского профиля.

Целесообразно говорить о создании регионального центра организации социально-педагогического образования медработников. Региональный центр может объединить заинтересованных представителей социальной сферы, в том числе руководителей системы образования и здравоохранения, социальной сферы в целях эффективного решения вопроса создания целостной системы социально-педагогического образования. Первостепенные задачи, которые необходимо решить центру по организации социально-педагогического образования:

- разработка теоретико-методологического основания социально-педагогического образования с учетом региональной специфики (определение сущности социально-педагогического образования и выявление основных принципов, факторов и условий его функционирования);
- создание и апробирование методики формирования профессиональной социально-педагогической компетентности специалистов медицинского профиля (врача, учителя, социального работника, социального педагога и др.), раскрывающей механизм данного процесса;
- подготовка комплекса дидактических средств, обеспечивающих функционирование системы социально-педагогического образования в регионе, способствующего формированию социально-педагогической компетентности специалистов.

В целях обеспечения реализации рациональной системы социально-педагогического образования специалистов медицинского профиля в профильных вузах необходимо:

- создание региональной модели социально-педагогического образования;
- пересмотр структуры и последовательность изучения социально-

педагогических дисциплин по годам обучения в медуниверситете и медколледжах, а также возможность включения социально-педагогического аспекта в дисциплины специализации с учетом создания системы непрерывного социально-педагогического образования;

- разработка программы внедрения в учебный процесс технологий, обеспечивающих эффективность организации различных форм обучения (групповых, индивидуальных, внеаудиторных), а также научно-исследовательской, самостоятельной работы студентов, направленных на формирование социально-педагогической компетентности специалистов;

- определение методического обеспечения комплексной дипломной работы (преимущество специального, социально-педагогического и методического блоков).

В профильных институтах при подготовке специалистов-медиков, с учетом региональной специфики, в образовательной практике следует использовать различные варианты соотношения дисциплин по специальностям будущей профессии с дополнительными спецкурсами, элективами и практическими занятиями социально-педагогической направленности. Совершенствование социально-педагогического образования специалистов медицинского профиля возможно как путем увеличения часов на спецкурсы и элективы, так и путем включения социально-педагогического аспекта в профессионально-ориентированные дисциплины специализации. Решение сложных социально-педагогических задач, связанных с развитием профессионализма специалиста данной сферы, должно стать неременным условием организации учебно-воспитательного процесса в системе подготовки и переподготовки будущих и настоящих работников системы здравоохранения.

Особое внимание следует уделять практической и социально-педагогической деятельности. Данные виды деятельности служат действенным механизмом и комплексной технологией реализации социально-педагогической направленности. Например, учебные практики, обеспечивающие взаимодействие образовательных учреждений и различных социальных служб, являются эффективным средством формирования социально-педагогической компетентности в соответствии с профессиональной направленностью.

Таким образом, объективная реальность привела к необходимости создания региональной системы социально-педагогической подготовки и переподготовки специалистов медицинского профиля с целью получения социально-педагогического образования. Акцент на социально-педагогический аспект в профессиональном образовании специалистов системы здравоохранения с учетом принципа поликультурности и диалога культур – приоритетное направление развития современного образования. В перспективе регионализация образования медработников – руководящее начало целенаправленной работы по разработке и внедрению системы социально-педагогической подготовки специалистов данной сферы, обеспечивающее профессиональную компетентность и возможность конкуренции на международном рынке труда.

Глава 2.6. Становление и развитие ветеринарного образования в Беларуси (XIX – начало XXI века)

Становление ветеринарного образования в Беларуси прошло несколько этапов. Основной предпосылкой к развитию данной образовательной отрасли послужило возникновение в XIX и начале XX века ветеринарной службы, которое было связано с введением ветеринарно-санитарного надзора в мясной и молочной промышленности, на транспорте, государственной границе.

Малочисленность ветеринарного персонала и широкое распространение эпизоотии вызывали необходимость расширения сети ветеринарных учреждений.

В начале XIX века белорусские земли входили в состав Виленской, Витебской, Гродненской, Минской и Могилевской губерний. В этот период на территории Беларуси были распространены общероссийские принципы организации ветеринарного дела, руководство которым было сосредоточено в медицинском департаменте Министерства внутренних дел Российской империи, а в губерниях — в губернских врачебных управах, возглавляемых медицинскими инспекторами.

В 1889 г. Ветеринарное отделение выделилось из состава медицинского департамента, было создано Ветеринарное управление.

Ветеринарные специалисты, находившиеся на службе в Министерстве внутренних дел, губернских и областных управлениях, бактериологических лабораториях, противочумных станциях, охранно-карантинных пунктах пограничных районов, железнодорожных и грунтовых ветеринарных пунктах, составляли правительственную ветеринарию. В круг их обязанностей входила инспекторская работа в зонах деятельности ветеринарных учреждений, они осуществляли ветеринарный надзор за гуртовым скотом, за перевозками сырых животных продуктов и их переработкой, следили за выполнением ветеринарно-санитарных законов и инструкций.

В конце XVIII и начале XIX столетия возник вопрос о необходимости введения в программу высшего медицинского образования ветеринарных дисциплин с целью более квалифицированно проведения медиками мер против повальных болезней и падежа скота, о создании специальных скотоврачебных учебных заведений, а также об отдельной подготовке высших ветеринарных кадров.

Министр внутренних дел В.П. Кочубей обосновал эту идею в 1803 году в докладе на имя царя Александра I «О заведении в Санкт-Петербурге, в Москве и Лубках трех скотоврачебных училищ».

По инициативе И.С. Андреевского в уставе медицинского отделения Московского университета в 1805 году была предусмотрена самостоятельная кафедра «скотолечения», изучавшая основы ветеринарии.

Государственная производственная и хозяйственная динамика стимулировала развитие сети высшего образования, в связи с этим были открыты университеты в Петербурге, Казани, Харькове, Юрьеве (Дерпте), Вильне, организовано несколько лицеев, высших технических, сельскохозяйственных учебных заведений [19].

В 1805 году Х.В. Дейчем было организовано преподавание ветеринарии в Дерптском (Юрьевском) университете на кафедре «скотное лечение», а в 1806 году курс «скотолечение» в Виленском университете начал вести Л.Я. Баянус. В этом же году курс основ ветеринарии был введен на медицинском факультете Харьковского университета.

Открытие данных кафедр положило начало научной разработке вопросов ветеринарии на территории России и Беларуси.

В июне 1808 года при Санкт-Петербургской и Московской медико-хирургических академиях были открыты первые в России «скотоврачебные» училища, позднее переименованные в ветеринарные отделения. С данного периода начинается систематическая подготовка ветеринарных кадров высшей квалификации.

Созданная в 1894 г. комиссия установила необходимость увеличения количества выпускаемых ветеринарных врачей и включения в учебный план дисциплины, обеспечивающих подготовку врачей для проведения ветеринарно-санитарной работы и предупреждения возникновения повальных болезней.

Царским указом в августе 1808 года был утвержден Устав медико-хирургических академий, в котором закреплялась их обязанность готовить ветспециалистов. Для ветеринарных отделений устанавливался 4-летний срок обучения. Такое ветеринарное отделение было открыто в 1818 году при Виленском университете.

Начало ветеринарного образования в Беларуси относится к 1804 году, когда при Виленском университете была открыта кафедра ветеринарии, руководителем которой являлся А. Адамович. Для преподавания ветеринарных дисциплин в качестве профессора был приглашен из Германии Л. Боянус, который в 1806 году открыл в Вильне одноступенчатую ветеринарную школу, просуществовавшую до 1842 года.

Для нужд Беларуси готовили ветспециалистов и в других российских учебных заведениях, хотя и в ограниченном количестве. Несмотря на это, число ветеринаров и их помощников в белорусских губерниях было очень малым. Так, в 1864 году в Витебской губернии имелись только три ветеринара с высшим образованием.

В июле 1835 года был утвержден Устав университетов, обязывающий медицинские факультеты Московского, Дерптского (Юрьевского), Казанского и Харьковского университетов открыть ветеринарные школы с 3–4-летним сроком обучения, позднее переименованные в ветеринарные училища.

В январе 1840 года была организована Варшавская школа простых ветеринаров, готовившая ветеринаров и их помощников.

Открытие ветеринарных учебных заведений способствовало развёртыванию научно-исследовательской работы в области зоогигиены, терапии, эпизоотологии, формированию научных школ и направлений, явившихся в дальнейшем основой успешного изучения важнейших вопросов ветеринарии.

Усиленно начали издаваться и распространяться печатные ветеринарные труды. В частности, в 1820 году в губернской типографии была издана научная работа витебского ветеринара К.И. Гибенталя «Наставление по случаю открывшегося в Витебской губернии скотского падежа. С показанием признаков и способов лечения и предохранения». Статьи, имевшие отношение к ветеринарии, помещались в «Памятных книжках губерний», издаваемых губернскими комитетами по делам статистики. Так, в 1888 году в «Памятной книжке Витебской губернии» Антоновым описывалось 112 дикорастущих растений, используемых в народе для лечения животных. В 1897 году в Витебске была издана книга «Простонародные приметы и поверья, суеверные обряды, обычаи, легендарные сведения о лицах и местах», в которой отведено определенное место содержанию, кормлению животных, а также народным средствам лечения скота [3].

Развитию ветеринарного образования препятствовала частая смена министерств, в которые входили ветеринарные училища. Так, в 1808–1810 годах они находились в ведении Министерства внутренних дел, в течение последующих 12 лет – в составе Министерства народного просвещения, с 1822 по 1838 год – Военного министерства, а с 1860-го вернулись в ведение Министерства внутренних дел. Такая череда административных реорганизаций негативно влияла на финансовое снабжение училищ.

Продолжающееся распространение эпизоотий и ущерб, наносимый ими, послужили стимулом к созданию в 1843 году правительственной комиссии для разработки мероприятий по борьбе с повальными болезнями животных. Анализируя эпизоотическую ситуацию в стране, комиссия пришла к выводу о необходимости повышения уровня ветеринарного образования и увеличения числа ветспециалистов.

В связи с этим система подготовки ветеринарных кадров продолжала совершенствоваться. В 1883 году ветеринарные училища стали реорганизовываться в самостоятельные институты. С 1889 года Варшавская школа ветеринаров была введена в ранг ветинститута с четырехлетним сроком подготовки и изучением 21 дисциплины. В 1848 году организован Юрьевский (Дерптский) ветинститут с четырехлетним сроком обучения и освоением 31 дисциплины. Харьковский ветеринарный институт был создан в 1873 году со сроком обучения 4 года и изучением 33 предметов. В этом же году был открыт Казанский ветинститут.

До середины XIX века руководство ветеринарным делом организационно не было оформлено. Оно, как правило, осуществлялось лицами, не имевшими профессионального ветеринарного образования. Однако во второй половине XIX века организация ветеринарного дела развивалась в трех направлениях: создание единого самостоятельного органа для руководства им, организация сети практических ветеринарных учреждений, разработка вопросов законодательного характера.

28 мая 1901 года было создано самостоятельное управление Министерства внутренних дел. Ветеринарная служба состояла из правительственной, военной, земской, конных заводов и частной ветеринарии. Существовала также ветеринарная организация пограничного войска, находившегося в ведении Министерства финансов.

Наличие множества ветеринарных служб, их автономность и отсутствие единой системы мер борьбы с заразными болезнями животных снижали эффективность проводимых противоэпизоотических мероприятий.

По положению, утвержденному 8 мая 1873 года, ветеринарные институты назывались «Высшими учебно-практическими заведениями для образования ученых ветеринаров» и находились в ведении Министерства народного просвещения.

Подготовка помощников ветеринаров (ветфельдшеров) в соответствии с законом 1869 года проводилась в армии, при Харьковском, Казанском, Юрьевском и Варшавском ветеринарных институтах, в ряде школ, организованных земствами, а также при конных заводах.

С развитием медицины, биологии, химии и других наук во второй половине XIX столетия расширились и научные исследования в области ветеринарии, чему способствовала подготовка в стране ветеринарных специалистов с высшим образованием.

В середине XIX века в Горигорецком земледельческом институте также велось преподавание животноводства и ветеринарии.

В 1912 году впервые в Беларуси в Витебской губернии были открыты пятимесячные курсы для ветеринарных фельдшеров. В 1913 году Витебское губернское земство открыло такие же курсы по мясоведению, после окончания которых ветеринарные фельдшеры осуществляли ветнадзор на бойнях.

1 июля 1894 года на территории Беларуси образована ветеринарная организация. В каждой губернии, помимо губернских ветеринарных врачей, были определены должности штатных ветспециалистов, а именно: в Витебской и Могилевской губерниях по 10 уездных ветврачей и по 22 ветфельдшера, в Гродненской и Минской губерниях по 8 уездных ветеринарных врачей и по 18 ветфельдшеров.

С этого времени в Беларуси ветспециалистами стали руководить губернские ветеринарные инспектора, в обязанности которых входило: принятие мер к предотвращению скотских падежей, местный надзор по ветеринарной части, руководство мероприятиями против эпизоотий.

Введение земской системы хозяйствования дало значительный толчок к развитию ветеринарного дела. На территории Беларуси был увеличен штат помощников ветеринаров, ветеринарам разрешался бесплатный проезд на земских лошадях. В 1907 году в Витебской губернии имелось 15 штатных ветеринарных врачей и 1 городской, а также 30 ветфельдшеров, а к 1914 году насчитывалось 5 правительственных ветврачей, 22 земских и 2 городских; 6 правительственных ветфельдшеров, 52 земских и 1 городской [29].

Земствами принимались меры по упорядочению ветеринарной отчетности, активизировалась работа диагностических кабинетов, увеличилась обращаемость в ветеринарные учреждения. Так, если в 1903 году в Могилевской губернии было принято 2078 больных животных, то в 1910-м году – 38108 [28].

В 1912 году Могилевское и Витебское губернские земства разработали ряд постановлений по ветеринарной части: о мерах прекращения и предупреждения заразных болезней домашних животных вообще, о бешенстве, о сибирской язве, о ящуре,

о повальном воспалении легких рогатого скота, об устройстве и содержании складов для хранения сырых животных продуктов и заведений для обработки их и др.

С 1884 года стали организовываться ветеринарные бюро, задачей которых было улучшение ветеринарного дела. По их инициативе в 14 земских губерниях систематически издавались «Сведения о ветеринарно-санитарном состоянии губернии», «Отчеты ветеринарного отдела губернской земской управы...», «Эпизоотические листки», а также брошюры по животноводству, ветеринарии и зоотехнии.

С 80-х годов XIX века земские губернские и уездные ветеринарные врачи обращали особое внимание на разработку и проведение эффективных ветеринарных мероприятий – в основном против эпизоотий сибирской язвы, чумы, повального воспаления легких крупного рогатого скота, рожи и чумы свиней, оспы овец, сапа и др. В 1887 году была организована первая земская ветеринарно-бактериологическая станция, в которой проводилась работа по изучению различных инфекционных и паразитарных болезней домашних животных, диагностическим исследованиям, изготовлению ветеринарных биологических препаратов.

Земская ветеринария по сравнению с правительственной, городской и военной была наиболее прогрессивной формой организации ветеринарной службы. Земские ветеринарные специалисты внесли значительный научный, практический и экономический вклад в развитие ветеринарии в стране [10].

Впервые земские ветеринарные врачи в большинстве губерний организовали бесплатную ветеринарную помощь домашним животным, принадлежащим крестьянам, через сеть сельских ветеринарных лечебных участков и фельдшерских пунктов. Для того времени это было прогрессивной формой ветеринарного обслуживания, которой в других странах в этот исторический период не существовало.

Земские ветеринарные участки и пункты в губерниях и уездах были очагами пропаганды научных знаний и передового опыта в области профилактики болезней, зоогигиены, ветеринарной санитарии.

В мае 1900 года в составе МВД были образованы Ветеринарное управление и Ветеринарный комитет.

В круг обязанностей Ветеринарного управления входило: принятие мер к предупреждению и прекращению повальных заразных болезней домашних животных из местного и гуртового скота; охрана здоровья животных от падежей; служба ветеринарных членов и управление ветеринарной частью МВД.

Правительством 12 июня 1902 года приняты «Правила о ветеринарно-полицейских мерах к предупреждению повальных и заразных болезней на животных и по обезвреживанию сырых животных продуктов», которые 10 июня 1903 года были частично изменены. В 1905 году указанный документ был ратифицирован и внесен в XIII том Свода законов Российской империи (Устав лечебный), регламентировавший ветеринарное дело во всех губерниях. Таким образом, была создана определенная структура ветслужбы.

Значительную роль в становлении ветеринарного дела сыграли несколько ветеринарных съездов. Первый Всероссийский ветеринарный съезд состоялся в Петербурге в январе 1903 года, на нем был принят ряд важных решений по улучшению научной ветеринарии, ветеринарного образования, ветеринарного законодательства и по другим вопросам.

В январе 1910 года в Москве состоялся второй Всероссийский съезд ветеринарных врачей, на котором была создана специальная секция по разработке вопросов ветеринарного образования.

В решениях третьего съезда, проходившего в Харькове в 1914 году, были отражены меры по улучшению материального положения ветеринарных специалистов и ветинститутов. На съезде было указано, что популяризация ветеринарных и зоотехнических знаний должна быть одним из основных средств борьбы с заболевае-

мостью скота.

Большую роль в развитии ветеринарного образования в Беларуси сыграли губернские ветеринарные совещания и съезды. Так, на совещании земских ветврачей Могилевской губернии в ноябре 1913 года было высказано предложение о передаче правительственной ветеринарии в ведение земств, об издании ветеринарной хроники, об открытии ветбаклаборатории, а также об организации «повторительных» курсов для ветфельдшеров губерний с 1914 года и др.

Решения съездов ветеринарных врачей по вопросам улучшения высшего ветеринарного образования были частично реализованы лишь в 1916 году. В этот период было определено присваивать лицам, окончившим ветеринарные институты, квалификацию ветеринарного врача вместо ветеринара и ветфельдшера.

Активно в это время стали печататься труды по ветеринарии. В 1912 году вышло научное издание Е.Ф. Алонова «Витебская губерния в ветеринарно-санитарном отношении». С 1912 по 1916 год ветеринарным отделом Витебской губернской земской местной управы издавался ежемесячный журнал «Ветеринарная хроника Витебской губернии». В 1913 году вышли отдельным изданием «Труды первого совещания ветврачей Витебской губернии (15–17 ноября 1912 года)». В 1913–1915 годах Витебским издательством выпущены брошюры по ветеринарии «О бешенстве животных в Витебской губернии», «Повторные фельдшерские курсы» и др. Печатались статьи на ветеринарные темы и в «Вестнике Минского губернского земства» (1914–1915 гг.), «Вестнике Могилевского губернского земства» (1914–1917 гг.). Так, в «Вестнике Могилевского земства» за 1914 год и за 1916 год было помещено ряд статей: «Ветеринарная помощь в Мстиславском уезде в 1913 году», «Краткий обзор эпизоотий в Могилевской губернии за апрель и май 1914 года», «Что делать при сибирской язве», «К вопросу о борьбе с повальным воспалением легких крупного рогатого скота», «План борьбы с заразными болезнями» и др.

Отрицательно повлияла на уровень развития ветеринарной службы Первая мировая война. Большая часть ветврачей и фельдшеров были мобилизованы в армию, большое число ветеринарных участков и пунктов бездействовало, что отрицательно сказалось на эпизоотическом состоянии страны. Положение животноводства и ветеринарии в стране в этот период было крайне тяжелым. В 1920 году общая продукция сельского хозяйства составляла около половины довоенной. В 1920–1921 гг. в Беларуси, по сравнению с 1913-м годом, уменьшилось: лошадей – с 1113,1 тысячи до 702 тысяч голов, свиней – с 1428,7 тысячи до 1204,8 тысячи голов. Особенно быстро стали распространяться инфекционные болезни [7].

В связи с этим 9 июня 1920 года Совнаркомом было принято постановление «О правильном использовании ветеринарных врачей и ветфельдшеров и порядке их мобилизации» [24]. 23 июня 1920 года Совета Труда и Оборона принял постановление «Об ускоренном выпуске ветеринарных врачей», а 4 ноября 1921 года – постановление «О снабжении бактериологических институтов и лабораторий республики, вырабатывающих лечебные, предохранительные и диагностические сыворотки». Данные постановления имели большое значение для привлечения ветперсонала на борьбу с эпизоотиями и организации ветеринарного образования.

В январе 1921 года с целью улучшения постановки ветеринарного образования в Москве состоялся Всероссийский съезд военных комиссаров, представителей профессорско-преподавательского состава и студенчества ветеринарных институтов, на котором был принят ряд решений по организационному укреплению институтов, по улучшению материального положения преподавательского состава, рабочих, служащих и студентов. На съезде высказывалось мнение о необходимости создания ветеринарных институтов с двумя факультетами – ветеринарным и зоотехническим, а также необходимости увеличения их количества.

Плеяда ветеринарных работников создала в этот период первые научно-

практические руководства и учебные пособия по животноводству и зоотехнии, в том числе были созданы курсы лекций «Учение о конских, скотских и овечьих заводах», основы зоогигиены и зоотехнии.

Ветеринарное управление МВД Временного правительства с 25 октября 1917 года прекратило свою деятельность и фактически не работало более 6 месяцев. Местные ветеринарные органы, лишённые руководства и финансирования, не могли проводить планомерной борьбы с эпизоотиями.

После 1917 года развитие ветеринарного дела стало объектом пристального внимания государства. Народный комиссариат внутренних дел в апреле 1918 г. созвал совещание ветеринарных врачей и фельдшеров, на котором было решено учредить коллегия ветеринарного отдела, Главный ветеринарный совет при Народном комиссариате внутренних дел и ветподотделы при губернских и областных Советах, разработать Ветеринарный устав, единые ветеринарно-санитарные правила.

9 мая 1918 года в НКВД образован Центральный ветеринарный отдел с ветеринарной коллегией, на который возлагались руководство в республике ветеринарным делом и разработка проекта Ветеринарного устава и ветеринарно-санитарных правил.

14–19 июня 1918 г. было проведено совещание представителей губернских и областных ветеринарных организаций, а 7–12 мая 1919 г. – Всероссийский делегатский ветеринарный съезд, на которых обсуждались задачи организационного укрепления ветеринарных органов в губерниях и областях, а также сосредоточения всего ветеринарного дела в одном органе; подчеркивалась необходимость издания декретов, постановлений, регламентирующих основные меры борьбы болезнями животных.

Для определения организационных форм ветеринарной службы и мер борьбы с заразными болезнями животных ЦВО НКВД в июне 1918 года созвал Всероссийский съезд представителей ветеринарных организаций.

Во исполнение решений указанного съезда 25–27 июля 1918 года на съезде ветспециалистов Могилевской губернии была образована единая самостоятельная губернская ветеринарная организация во главе с отделом и коллегией. В уездах ветслужба возглавлялась уездными ветврачами. Аналогичные изменения были проведены и в других губерниях Беларуси.

За период с 1917 по 1921 год правительством было принято около 100 декретов и постановлений по дальнейшему развитию ветеринарии, повышению качества производства продуктов животного происхождения, организации ветеринарного образования [20].

Несмотря на оживление сельскохозяйственного производства с введением НЭПа, болезни животных продолжали наносить урон. БССР испытывала острый дефицит в ветеринарных специалистах.

Ветслужбами Наркомзема была проведена большая организационная работа по улучшению деятельности старых ветеринарных учебных заведений и открытию новых ветинститутов. Указанные меры способствовали росту общей численности ветеринарных кадров. К 1925 году в СССР имелось 9 ветеринарных институтов, в том числе 6 – в РСФСР, 2 – в Украинской ССР, 1 – в Белорусской ССР.

Для распространения ветеринарных знаний в 1918 году в Витебске был организован ветеринарно-зоологический музей (Дом ветеринарного просвещения). Здесь же на базе губернской ветеринарной лаборатории в 1922 году создан Белорусский государственный ветеринарно-бактериологический институт, явившийся центром ветеринарной науки в Беларуси. В этом же году для подготовки среднего ветеринарного персонала в Минске был открыт ветеринарный техникум с 3-летним сроком обучения.

На Всебелорусском съезде ветеринарных врачей 27 июня 1924 года было внесено предложение об организации в Витебске ветеринарного института, а 4 ноября 1924 года принято постановление Президиума ЦИК БССР о его открытии [1].

Ветеринарный институт был открыт на базе сельскохозяйственного технику-

ма, организованного в 1921 году по постановлению Совнаркома РСФСР.

Одновременно с открытием в городе Витебске ветинститута были организованы ветеринарно-биологический музей им. Н.С. Садовского, ветеринарно-анатомический, орнитологический и энтомологический музей, ботанический сад.

Первым ректором ВВИ был назначен Евгений Филиппович Алонов, который в 1913 году организовал в Витебске ветеринарно-бактериологическую лабораторию, позднее реорганизованную в ветеринарно-бактериологический институт.

В 1925–1926 годах усилиями Е.Ф. Алонова были впервые созданы при институте повторные курсы для ветеринарных фельдшеров. В 1926 году открылся вечерний рабфак на 60 человек, а в 1927 году – недельный рабочий университет.

В 1933 году в Витебском ветеринарном институте образован второй факультет – зоотехнический, который в 1939 году был закрыт, но в 1950 году снова восстановлен и функционирует до настоящего времени.

К 1940 году были введены в эксплуатацию хирургический, терапевтический, инфекционный корпус, оборудованы хирургическая, терапевтическая, акушерская, инфекционная и инвазионная клиники, рентген-кабинет, созданы учебные музеи – зоологический, анатомический, патологоанатомический, гельминтологический и др.

В 1924 году Минский ветеринарный техникум было разрешено реорганизовать в ветеринарный факультет Минского сельскохозяйственного института. Но в связи с открытием Витебского ветеринарного института Минский веттехникум был закрыт. В 1930 году при Витебском ветинституте был открыт ветеринарный техникум, который в 1933 году выделен в самостоятельную учебную единицу.

Перед Великой Отечественной войной Витебский ветеринарный институт был хорошо известен в Советском Союзе и укомплектован высококвалифицированными кадрами профессоров и преподавателей, имел хорошо оборудованные клиники, музеи, кафедры и учебные кабинеты, лаборатории. За предвоенный период в институте подготовлено свыше 1500 ветеринарных врачей и ученых-зоотехников, что позволило стабилизировать эпизоотическую обстановку и обеспечить ветспециалистами развивающееся животноводство [31].

Нападение фашистской Германии на Советский Союз прервало работу института. Во время оккупации институту нанесен ущерб более 12 млн. рублей. Были разграблены и уничтожены все научно-учебное оборудование, клиники, лаборатории, музеи, библиотека, учебное хозяйство [32].

После освобождения г. Витебска в январе 1945 года занятия в институте возобновились. Ветинститут быстро развивался и уже к началу 50-х годов по многим показателям превзошел довоенный уровень.

Хотя 9 апреля 1918 года был образован губернский ветеринарный отдел, в обязанности которого входило проведение мероприятий по предупреждению заразных болезней домашних животных, оказание им лечебной помощи и охрана здоровья людей от болезней, общих человеку и животным; во многих губерниях имелись ветеринарное бюро губернских, городских и земских управ, однако ветеринарная служба оставалась разобщенной и во многих местах была в ведении различных ведомств и учреждений.

В Могилеве 10–12 марта 1919 года был проведен второй губернский съезд ветеринарных специалистов, на котором осуществлялось рассмотрение таких вопросов, как ветеринарно-санитарное состояние губернии, пересмотр постановлений о снабжении ветеринарных учреждений медикаментами и инструментами, правовое положение ветеринарных работников, задачи ветеринарного просвещения и пр. В работе съезда принимали участие представители и других губерний Беларуси.

7–12 мая 1919 года состоялся Всероссийский делегатский съезд ветеринарных работников, на котором были обсуждены вопросы организации ветеринарного дела в стране, финансирования и снабжения ветеринарно-санитарных учреждений, орга-

низации ветеринарной статистики и другие. Съезд признал необходимым создание самостоятельных ветеринарных отделов при исполнительных комитетах Советов.

После образования Гомельской губернии на первом губернском делегатском съезде ветеринарных специалистов 25–28 июня 1919 года была утверждена советская ветеринарная служба во главе с губветотделом.

8 октября 1919 года Совет Народных Комиссаров издал декрет «Об объединении управления ветеринарной частью в республике», где было сказано, что «все ветеринарное дело в РСФСР, кроме ветеринарной части Красной Армии, сосредоточится в ведении Народного Комиссариата земледелия», который своими распоряжениями от 10 мая 1919 года и 29 марта 1920 года утвердил «Положение об организации ветеринарной службы» [18].

Согласно приказу № 1 отдела земледелия Минского Военного революционного комитета от 29 июля 1920 года, был создан ветеринарный подотдел отдела земледелия. 26 августа 1920 года отдел земледелия был переименован в Комиссариат земледелия, а все подотделы, в том числе и ветеринарный, – в отделы Комиссариата земледелия. В ноябре 1922 года ветеринарный отдел был переименован в ветеринарное управление.

Ветеринарная служба Беларуси оставалась малочисленной. В ней насчитывалось 33 ветеринарных врача и 44 ветфельдшера. На одного ветработника приходилось в среднем 3 тысячи кв. верст обслуживаемой территории с наличием 100 тысяч голов животных [3].

На качестве ветеринарного обслуживания отрицательно сказывалась недостаточная квалификация ветеринарных фельдшеров. В связи с этим в конце 1922 года часть специалистов без наличия документов об образовании и не соответствующих своему назначению была уволена. Это привело к увеличению нагрузки на одного ветеринарного специалиста до 25688 животных [2]. Многие оставшиеся на службе фельдшеры были со слабой специальной подготовкой, что также влияло на снижение эффективности проводимых мероприятий против заразных болезней.

2 августа 1921 года Совет Труда и Оборона принял постановление «Об управлении военной ветеринарией», в котором были регламентированы обязанности и взаимоотношения гражданской и военной ветеринарных служб. Военная ветеринария вошла в состав Наркомзема, было организовано Центральное Ветеринарное Управление.

Успешная борьба с заразными болезнями животных, а также развитие белорусской ветеринарии, обеспечивающей рост и благополучие животноводства республики, стали возможны благодаря становлению республиканских законодательных норм и принятию 1 августа 1924 года Ветеринарного устава Беларуси, особое место в котором отводилось ветеринарному образованию и его развитию, а также созданию в населенных пунктах ветеринарно-санитарного попечительства.

На состоявшемся 27 ноября 1921 г. Всероссийском съезде ветеринарных работников отмечалось, что все высшее ветеринарные и зоотехнические институты являются государственно необходимыми учреждениями, поэтому требуется эти школы обеспечить надлежащим оборудованием и необходимыми средствами на содержание. Съезд установил, что сеть ветеринарных институтов недостаточна для развития ветеринарного дела, признал необходимым открытие новых институтов и реформирование всех ветеринарных институтов в ветеринарно-зоотехнические, создание при каждом из них зоотехнического факультета.

С целью улучшения постановки ветеринарного образования в январе 1921 года в Москве был созван Всероссийский съезд военных комиссаров, представителей профессорско-преподавательского состава и студенчества ветеринарных институтов. Съезд принял ряд важных решений по улучшению ветеринарного образования в стране. В частности, высказывались мнения о необходимости расширения матери-

альной базы ветеринарных вузов, снабжения их необходимыми медикаментами, приборами; сохранения при ветеринарных и ветеринарно-зоотехнических институтах академических советов для разрешения научно-учебных вопросов. Предлагалось построить ветеринарно-зоотехническое образование таким образом, чтобы высшая ветеринарная школа была разделена на два факультета – ветеринарный и зоотехнический, а также расширить сеть ветеринарных институтов.

В 20-х и начале 30-х годов в ветеринарных институтах, а также в Государственном институте экспериментальной ветеринарии стали организовываться научные школы, которые сыграли важную роль в подготовке научно-педагогических кадров и в развитии различных направлений ветеринарно-биологической науки. Ведущими были признаны научные школы: эпизоотологов – академика С.Н. Вышелесского; гельминтологов – академика К.И. Скрябина; ветеринарных микробиологов – профессоров П.Н. Андреева, Н.А. Михина, Д.С. Руженцева и др.

24 июня 1926 года было издано постановление «О состоянии ветеринарного дела и перспективах его дальнейшего развития», в котором отмечалось, что наряду с определенными успехами ветеринарной службы темпы ее развития отстают от роста животноводства и запросов народного хозяйства. Было предложено положить в основу всех ветеринарно-санитарных мероприятий укрепление ветеринарного участка, улучшение его финансирования, расширить работу по популяризации ветеринарных знаний.

В декабре 1928 года принято постановление Совета Труда и Оборона «О состоянии ветеринарного дела в СССР и мероприятиях по его улучшению», в котором указывалось на необходимость увеличения ассигнований на ветеринарное дело, а также развертывание производственной и научно-исследовательской работы в ветеринарно-бактериологических учреждениях.

3 апреля 1931 года принято постановление Совета Труда и Оборона «О реорганизации ветеринарного дела в СССР», что способствовало развертыванию системы ветеринарного образования, в постановлении было также предложено усилить работу научно-исследовательских и производственных ветеринарных учреждений.

Подготовку ветеринарных кадров в довоенное время осуществлял созданный 10 августа 1931 года Смиловичский сельскохозяйственный техникум, на базе которого сегодня образовано УО «Смиловичский государственный аграрный колледж». За годы своего существования данное учреждение образования выпустило более 3000 ветфельдшеров.

2 августа 1931 года Центральной Контрольной Комиссией ВКП(б) и коллегией Народного Комиссариата рабоче-крестьянской инспекции было принято постановление «О состоянии ветеринарного дела и борьбы с эпизоотиями», в котором указывалось на необходимость увеличения контингента приема в ветеринарные вузы и подготовки 200 тысяч человек вспомогательного ветеринарного персонала, организации в животноводческих совхозах шестимесячных ветеринарных курсов для подготовки не менее 5000 техников узкой специальности.

В этот период потребность в ветеринарных кадрах значительно возросла в связи с созданием колхозов и совхозов. Подготовка новых специалистов приобрела особое значение, требовала решительного перелома в темпах и методах, установления органической связи вузов и техникумов с производством. В 1938 г. утверждено положение «О ветеринарном фельдшере колхоза», способствовавшее упорядочению деятельности этих специалистов.

2 ноября 1933 года СНК СССР принял постановление «Об организации ветеринарного дела», что явилось причиной расширения сети ветеринарных образовательных учреждений. В этом постановлении было сказано: «Возложить на Наркомзем СССР (по Главному ветеринарному управлению) планирование и регулирова-

ние ветеринарных мероприятий, разработку общих положений ветеринарного законодательства, контроль над проведением ветеринарно-санитарных мероприятий, руководство научно-исследовательскими учреждениями по ветеринарии, руководство ветеринарными мероприятиями оборонного значения, учет, подготовку и распределение ветеринарных кадров».

С 1934 г. в некоторых ветеринарных институтах страны стали работать курсы повышения квалификации ветеринарных врачей и фельдшеров.

В целях сосредоточения управления и координации ветеринарной науки и дальнейшего развития ее связи с практической ветеринарией в июне 1936 г. во Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук имени В.И. Ленина была организована ветеринарная секция.

В 1935 году организован Государственный институт ветеринарной дерматологии, призванный решать вопросы борьбы с кожными болезнями сельскохозяйственных животных.

В 1936 году в Речице была открыта одногодичная рабоче-крестьянская школа младших ветфельдшеров. Во время войны работа в школе была приостановлена, однако сразу после изгнания немецко-фашистских захватчиков она возобновилась.

Значительным событием в развитии ветеринарии явилось утверждение ЦИК и Совнаркомом СССР 27 октября 1936 года первого Ветеринарного устава Союза ССР, который унифицировал ветеринарное законодательство в стране.

Ветеринарными службами союзных республик к концу 30-х годов был накоплен огромный опыт работы, научных достижений, требовавший популяризации и широкого распространения. В связи с этим в 1939 году достижения ветеринарии были показаны на Всесоюзной сельскохозяйственной выставке, где был организован павильон «Ветеринария». Здесь демонстрировалась работа научно-исследовательских институтов и опытных станций Всесоюзного института экспериментальной ветеринарии, Всесоюзного института гельминтологии имени К.И. Скрябина, Института ветеринарной дерматологии, Государственного института по контролю биопрепаратов, а также достижения высшего ветеринарного образования и лучших вузов страны.

В послевоенные годы ощущался большой недостаток ветеринарных специалистов. Большинство ветеринарных фельдшеров не имело специального образования. Так, в Речицком районе из 11 ветеринарных фельдшеров, работавших в 1945 году на зооветучастках и зооветпунктах, только три имели среднее образование [30].

Правительство приняло ряд мер по улучшению постановки ветеринарного дела в стране, которые были направлены на совершенствование организационной структуры ветеринарной службы, улучшение мер борьбы с болезнями животных, поднятие престижа профессии ветеринарного работника и повышение роли ветеринарного образования в восстановлении и развитии общественного животноводства.

На основании постановления Совета Народных Комиссаров от 21 января 1945 года и приказа Всесоюзного комитета по делам высшей школы № 187-Т от 23 марта 1945 года был открыт Пинский технологический техникум Высшей школы Совета Народных комиссаров СССР, который 1 сентября 1964 года был реорганизован и переименован в зооветеринарный техникум. На его базе приказом сельского хозяйства и продовольствия Республики Беларусь от 19 августа 2005 года образовано УО «Пинский государственный аграрный технологический колледж».

В 1954 году в Ляховичах открылась одногодичная сельскохозяйственная школа техникумов-животноводов и младших ветфельдшеров, на базе которой в 1957 году приказом Министерства сельского хозяйства БССР был открыт ветеринарный техникум. С 1 августа 2006 года учебное заведение из ведения Минсельхозпрода перешло к Министерству образования Республики Беларусь, получило статус колледжа и структурного подразделения УО «Барановичский государственный университет».

На базе Волковысской одногодичной сельскохозяйственной школы по подготов-

ке заведующих животноводческими фермами и младших ветфельдшеров в 1956 году также открылся ветеринарный техникум, который в 2002 году получил статус колледжа. За все годы своего существования колледж выпустил свыше 13000 специалистов аграрно-промышленного комплекса.

12 августа 1957 года приказом Министерства сельского хозяйства БССР № 490 Речицкий землеустроительный техникум был объединен с одногодичной школой по подготовке заведующих фермами и младших ветеринарных фельдшеров и стал носить название сельскохозяйственного техникума с отделениями ветеринарии и землеустройства. Первый выпуск специалистов состоялся в 1960 году. Статус «Речицкий государственный аграрный колледж» учреждение образования получило в 2006 году. За период существования в колледже подготовлено около 5000 фельдшеров ветеринарной медицины.

Также в 1957 году был образован Ильинский ветеринарный техникум, переименованный 5 апреля 2006 года в УО «Ильинский государственный аграрный колледж».

С 1970 года подготовку ветеринарных фельдшеров стал осуществлять объединенный с Бигосовским зооветеринарным техникумом Лужеснянский техникум по техническим культурам, который в 1983 году был переименован в Лужеснянский сельскохозяйственный техникум им. Ф.А. Сурганова. В июле 2002 года в соответствии с постановлением Совета Министров Республики Беларусь и приказом Министерства сельского хозяйства и продовольствия данное учреждение образования вошло в состав Витебской ордена «Знак Почета» государственной академии ветеринарной медицины. С момента организации учебным заведением выпущено свыше 20 тысяч специалистов.

В послевоенное время в БССР ощущался недостаток в проведении научно-исследовательской работы по ветеринарии. Организованная в 1941 году на базе ветеринарного бактериологического института в Витебске и восстановленная после Великой Отечественной войны научно-исследовательская ветеринарная опытная станция вместе с учебным ветеринарным институтом не могли обеспечить возрастающие потребности в научно-исследовательской работе развивающегося животноводства, а также в организации противоэпизоотических мероприятий.

Возникла необходимость в организации Белорусского научно-исследовательского ветеринарного института, который был создан в 1956 году.

В 1955 г. образовано Главное управление ветеринарии Министерства сельского хозяйства СССР, которое совместно с работниками Зоотехнического управления и Управления кормов разработало «Зоотехнические и ветеринарные правила по уходу за скотом, его содержанию и кормлению». Данные правила были утверждены 23 декабря 1949 года руководством министерства и являлись основным нормативным документом для ветеринарных, зоотехнических специалистов и других работников животноводства по соблюдению необходимых ветеринарно-санитарных и зоогигиенических требований.

В послевоенное время увеличилось количество ветеринарных специалистов, возросла материально-техническая оснащенность ветслужбы, ветеринарная наука обогатила практику новыми открытиями, улучшились методы ветеринарного обслуживания животноводства, изменились характер и направление государственной ветеринарии, что послужило предпосылкой к принятию нового Ветеринарного устава СССР, утвержденного Советом Министров СССР 3 ноября 1951 года.

В организации ветеринарных мероприятий в послевоенные годы большую помощь ветеринарным органам оказывали научно-исследовательские учреждения союзного значения: Всесоюзный институт экспериментальной ветеринарии, Государственный научно-контрольный институт ветеринарных препаратов, Государственный научно-исследовательский институт ветеринарной дерматологии, Государственный

научно-исследовательский институт гельминтологии, Всесоюзная научно-исследовательская лаборатория санитарии и Всесоюзная научно-исследовательская лаборатория по изучению ядовитых грибов, а также региональные ветеринарные научно-исследовательские институты, ветеринарные учебные институты и 27 республиканских, краевых и областных научно-исследовательских ветеринарных станций.

Большую роль в развитии исследований в области ветеринарии и внедрении научных достижений в производство играли Ветеринарное отделение Союззооветснаба, Главное управление биологической промышленности, а также 24 биофабрики и биокombината, 37 ветеринарных институтов и факультетов, в том числе в РСФСР – 20, Украинской ССР – 5, Казахской ССР – 2 и по одному в Белорусской, Азербайджанской, Армянской, Грузинской, Туркменской, Киргизской, Узбекской, Литовской, Латвийской и Эстонской союзных республиках.

По предложению Главного управления ветеринарии в июле 1955 года на базе Всесоюзной научно-исследовательской лаборатории ветсанитарии и дезинфекции, Государственного института ветеринарной дерматологии, а также Всесоюзной научно-исследовательской лаборатории по изучению ядовитых грибов был организован Всесоюзный научно-исследовательский институт ветеринарной санитарии.

В связи с тем, что организованная в 1941 году на базе ветеринарного бактериологического института в Витебске научно-исследовательская ветеринарная опытная станция вместе с учебным ветеринарным институтом не могли обеспечить возрастающие потребности в научно-исследовательской работе развивающегося животноводства, возникла необходимость в организации Белорусского научно-исследовательского ветеринарного института, который был создан в 1956 году.

В 50–60-е годы продолжалось дальнейшее расширение сети высших ветеринарных образовательных учреждений. Ежегодно увеличивался выпуск ветеринарных врачей, совершенствовалось качество их подготовки. Для студентов были созданы учебные пособия и практические руководства по всем ветеринарным дисциплинам.

Совершенствовался учебный план подготовки ветеринарных врачей и фельдшеров: один раз в 10–15 лет утверждался новый учебный план, один раз в 5–6 лет – учебные программы по специальным и общеобразовательным дисциплинам. В учебные планы с целью улучшения профессиональной подготовки специалистов была введена групповая 4-недельная учебно-клиническая практика студентов 4 курса по эпизоотологии, терапии, патанатомии. Продолжительность производственной практики была увеличена до 18 недель.

Увеличено количество часов на изучение специальных и профилирующих дисциплин; в число обязательных введены – охрана природы, правовые навыки, судебная ветеринария. Предусматривалось более глубокое изучение вирусологии, эпизоотологии, акушерства и гинекологии, ветеринарной микробиологии, организации и экономики ветеринарного дела. Выделилась в самостоятельную дисциплину ветеринарная токсикология. Для улучшения организационно-экономической подготовки ветеринарных врачей были введены курсы «Управление сельскохозяйственным производством», «Вычислительная техника в ветеринарии», «История ветеринарии».

В целях повышения уровня общеобразовательной подготовки абитуриентов и успешного поступления в ветеринарные вузы с 1969 г. созданы подготовительные отделения.

В начале 80-х годов для лиц, оканчивающих ветинституты и направляемых на работу по специальности на комплексы, птицефабрики, в диагностические лаборатории, введена стажировка сроком до 6 месяцев в научно-исследовательских институтах, вузах и лабораториях.

С целью повышения ветеринарной грамотности населения Главное управление ветеринарии и Главное управление сельскохозяйственной науки и пропаганды про-

вели определенную работу по изданию плакатов, листовок и популярных брошюр по вопросам борьбы с болезнями животных, передовому опыту ветеринарной работы и достижениям ветеринарной науки. Также проводились семинары, конференции и тематические выставки.

С середины 80-х годов в стране начался период экономических и социальных преобразований. В первые годы суверенитета Республики Беларусь сложилась сложная социально-политическая и экономическая ситуация: наблюдался резкий спад в промышленности и сельскохозяйственном производстве.

Возникший общий структурный кризис общества привел к тому, что ветеринарное образование потеряло привлекательность в связи с глубоким разрывом между декларируемыми официальными документами правами ветеринарных специалистов и их реальным служебным положением. В ветинституты поступали выпускники средних учебных заведений со слабыми знаниями, что привело к резкому снижению уровня подготовленности специалистов.

Негативные тенденции затронули не только ветеринарное образование, но и науку. Финансирование научных разработок находилось на низком уровне, оснащение не соответствовало уровню современных требований. Работа на устаревшем оборудовании в ветлабораториях негативно сказывалась на оперативности и достоверности результатов исследований, не позволяла своевременно установить причины заболеваний животных.

Основными направлениями в работе ветеринарных специалистов были: профилактика инфекционных и незаразных болезней животных, поддержание на необходимом уровне санитарного состояния объектов ветеринарного контроля, проведение лечебных мероприятий, охрана территории республики от заноса особо опасных заболеваний.

После распада СССР в стране долгое время оставались действующими нормативные ветеринарные документы времен бывшего Советского Союза. Только в 1994–1997 годах был принят ряд нормативных актов по вопросам ветеринарии в Республике Беларусь, определяющих правовые основы ветеринарного дела, структуру ветеринарной службы и управления ветеринарным делом.

В декабре 1994 года принят Закон Республики Беларусь «О ветеринарном деле», а 30 августа 1995 года утвержден Ветеринарный устав Республики Беларусь.

В середине 90-х годов активно развернулась работа по созданию Республиканской ветеринарной ассоциации. Был образован инициативный комитет, в состав которого вошли представители Витебского ветинститута, БелНИИЭВ, Главветупра ГАП БССР, практических ветслужб.

27 декабря 1994 года на базе Витебской академии ветеринарной медицины состоялся первый учредительный съезд Белорусской ветеринарной ассоциации, на котором был утвержден Устав ассоциации.

В соответствии с Уставом, основными задачами БелВА являются:

- 1) содействие всестороннему развитию ветеринарной медицины в Республике Беларусь, росту престижа и авторитета ветеринарных специалистов;
- 2) разработка проектов, нормативных документов и материалов по ветеринарному обслуживанию животноводства при различных формах собственности;
- 3) участие в разработке программ ветеринарной науки и образования, улучшение подготовки ветспециалистов;
- 4) пропаганда ветеринарных знаний через доступные средства массовой информации;
- 5) информирование ветеринарных специалистов Республики Беларусь о достижениях науки и передового ветеринарного опыта и др. [27].

После распада СССР возникла необходимость переориентации системы подготовки ветеринарных кадров на мировое образовательное пространство, однако

требовалось сохранить положительные характеристики, накопленные школой подготовки и переподготовки ветеринарных специалистов в советский период.

С этой целью было необходимо унифицировать номенклатуру терминов по названию ветеринарной профессии, поскольку европейская система образования использовала в определении ветеринарии понятие «ветеринарная медицина».

Руководство Витебского ветинститута в ноябре 1993 года обратилось с просьбой в Кабинет Министров республики переименовать институт в академию ветеринарной медицины, основной факультет – в факультет ветеринарной медицины, а присваиваемую выпускникам квалификацию – «врач ветеринарной медицины». В марте 1994 года постановлением Кабинета Министров Республики Беларусь ходатайство профессорско-преподавательского состава ветинститута было удовлетворено.

Сегодня Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины является ведущим учебным заведением в области подготовки высших ветеринарных кадров.

В 2001 году решением Совета Министров республики в Гродненском государственном аграрном университете открыт факультет ветеринарной медицины с набором 50 абитуриентов.

В 2004 году с разрешения Министерства сельского хозяйства и продовольствия Республики Беларусь во ВГАВМ начал функционировать научно-исследовательский институт прикладной ветеринарной медицины и биотехнологии.

Таким образом, структура современного ветеринарного образования в Беларуси представлена двумя высшими и семью средними специальными учебными заведениями, подчиненными Министерству сельского хозяйства и продовольствия, а также Министерству образования.

Кадры высшей квалификации для АПК по ветеринарным специальностям готовят УО «Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины» и УО «Гродненский государственный аграрный университет».

Подготовку специалистов среднего звена осуществляют Волковысский, Ляховичский, Пинский, Ильянский, Смиловичский, Речицкий аграрные колледжи, а также колледж УО «Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины».

Состояние ветеринарного дела в стране на современном этапе определяется рядом факторов, в том числе уровнем производства, развитием ветеринарной науки, постановкой ветеринарного образования и обеспеченностью ветеринарными кадрами, материально-техническим оснащением ветеринарных учреждений и служб.

Состояние и перспективы развития учебных заведений, готовящих специалистов ветеринарного дела, зависят от уровня развития сельскохозяйственного производства.

К числу важнейших факторов, которые оказывают существенное влияние на формирование кадровой потребности АПК, можно отнести следующие:

- высокие темпы научно-технического прогресса, изменения в технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции;
- становление и развитие нового хозяйственного механизма АПК, переход к рыночной экономике;
- включение АПК в систему разделения труда: РБ, СНГ, международного, создание совместных предприятий в сфере производства, переработки и реализации сельскохозяйственной продукции;
- демократизация системы управления АПК, развитие многообразных форм собственности;
- улучшение социальной инфраструктуры села;
- отнесение системы подготовки кадров АПК к числу приоритетных сфер в инвестиционной политике государства;

– повышение общественного престижа высококвалифицированного труда в сфере АПК [16].

К основным задачам развития системы аграрного образования относятся: освоение нового поколения государственных образовательных стандартов; интеграция учебных заведений различных уровней подготовки в содержательном и организационном аспектах; развитие системы финансирования учебных заведений; расширение подготовки специалистов по рабочим профессиям.

Сегодня педагогические коллективы ветеринарных учреждений беспокоит то, что мало кто из хорошо подготовленных специалистов хочет работать по специальности, поскольку оплата труда находится на низком уровне, поэтому одной из тенденций в развитии ветеринарного образования становится контрактно-целевая форма подготовки специалистов.

Осуществляемая реорганизация учебных заведений, открытие новых специальностей также является важнейшей тенденцией образовательной системы сельскохозяйственного профиля. Наряду с основной специальностью студенты могут получать определенную предпринимательскую подготовку – изучить основы маркетинга, финансов, бухгалтерского учета, менеджмента. Такой подход призван обеспечить выпускникам конкурентоспособность на рынке труда, возможность проводить эффективную работу на предприятиях разных типов. Подготовка таких специалистов в учебных заведениях – ведущая тенденция развития ветеринарного образования в целом.

К числу основных условий развития современного ветеринарного образования относятся:

1. Потребность ветеринарных служб в специалистах с разным уровнем образования.
2. Наличие соответствующей материально-технической и нормативно-правовой базы образовательных учреждений.
3. Интеграция образовательных структур, создание комплексов непрерывного профессионального образования.
4. Эффективное управление учебными заведениями, осуществляющими многоступенчатую подготовку конкурентоспособных специалистов, его целенаправленность, системность и гибкость.
5. Стимулирование профессионального самоопределения молодежи, предусматривающее своевременное выявление и учет индивидуальных особенностей студентов как субъектов трудоустройства в АПК, формирование в учебных заведениях среды, адекватной предстоящей профессиональной деятельности молодых специалистов.
6. Развитие кадрового потенциала, создание системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей и руководителей, обусловленной необходимостью овладения инновационными педагогическими технологиями, расширением их функциональных обязанностей.

На сегодняшний день в системе ветеринарного образования обозначилась тенденция различных интеграционных процессов, в том числе интеграция образовательных структур; образовательных и производственных структур, создание учебно-производственных комплексов; образовательных, научных и производственных структур, создание учебно-научно-производственных комплексов.

В последние годы в республике активизировалась работа по обеспечению преемственности основных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования. Ряд аграрных колледжей вошли в состав вузов и являются их структурными единицами, что позволяет выпускать ветеринарных специалистов в сокращенные сроки. Также интеграция колледжей с вузами обеспечивает многопрофильную и многоступенчатую подготовку специалистов сельского хозяйства.

Создание комплексов, которые объединяют учебные заведения, реализующие образовательные программы различных уровней, имеет положительное значение.

Примером тому может служить опыт интеграции учебных заведений среднего и высшего профессионального образования: Лужеснянского аграрного колледжа и Витебской академии ветеринарной медицины. Структура подготовки кадров аграрного профиля здесь включает:

- аграрный колледж;
- биотехнологический факультет;
- факультет ветеринарной медицины.

Подготовка специалистов в колледже ведется по трем специальностям дневной и заочной форм обучения: ветеринарная медицина, зоотехния, агрономия.

Основными задачами колледжа являются:

- удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения среднего специального образования;
- удовлетворение потребностей общества и государства в квалифицированных специалистах;
- повышение уровня фундаментальной, профессиональной и практической подготовки специалистов аграрного профиля;
- приобщение преподавателей колледжа к проведению профильной научно-исследовательской работы;
- привлечение учащихся колледжа к научно-исследовательской деятельности, в том числе совместно со студентами академии;
- создание системы комплексного учебно-методического обеспечения учащихся и студентов, совместная разработка и издание учебников, учебно-методических пособий, дидактических средств, технических средств обучения, компьютерных обучающих и контролирующих программ, новых форм приобретения профессиональных умений и навыков;
- разработка и экспериментальная апробация более совершенных образовательных программ, технологий подготовки специалистов, формирование предложений по их практической реализации;
- эффективное использование профессорско-преподавательского состава академии и педагогического коллектива колледжа, усиление их теоретической и практической подготовки;
- рациональное использование учебно-материальной и лабораторной базы колледжа и академии [35].

В колледже реализуются следующие образовательные программы:

- среднее специальное образование на основе общего базового образования с одновременным получением профильного среднего образования, присвоением соответствующей квалификации и выдачей диплома о среднем специальном образовании (первая ступень);
- среднее специальное образование на основе профильного среднего образования и профессионально-технического образования с присвоением соответствующей квалификации и выдачей диплома о среднем специальном образовании (первая ступень);
- среднее специальное образование на основе профильного среднего образования или профессионально-технического образования, интегрированное с высшим образованием и обеспечивающее углубленный уровень специальной теоретической и практической подготовки (вторая ступень).

Колледж осуществляет подготовку специалистов по многоуровневой системе, реализует на первой ступени образовательные программы начального профессионального образования, на второй – среднего профессионального образования базового уровня.

Студенты колледжа имеют возможность продолжать обучение в вузе по сокращенным программам по специальностям «Ветеринарная медицина» и «Зоотех-

ния». Отчисляемые студенты 1–3 курсов ВГАВМ могут переводиться для дальнейшей учебы в колледж.

Сегодня в академии реализуется концепция непрерывного образования, а именно: довузовский этап (обучение в колледже), вузовский, послевузовский (магистратура, аспирантура, докторантура).

Создание учебного комплекса позволило решить следующие задачи:

- организацию ступенчатой подготовки квалифицированных кадров разного уровня образования;
- согласование учебных планов и программ учебных дисциплин и ликвидацию неоправданного дублирования в преподавании дисциплин на разных уровнях образования;
- организацию ускоренной подготовки специалистов на более высоком уровне образования;
- выявление наиболее способных студентов колледжа для дальнейшего обучения в вузе;
- снижение затрат на получение высшего образования;
- повышение качества воспитания студентов на основе системы непрерывного образования [17].

Образовательные комплексы не только обеспечивают фундаментальность содержания образования, но и более успешно решают задачи социализации обучающихся, их разностороннего развития, обеспечивают преемственность и взаимосвязь воздействующих на них социальных институтов, расширяя образовательно-воспитательный потенциал окружающей человека среды.

Целью создания образовательных комплексов является удовлетворение потребности региона в кадрах, совершенствование подготовки специалистов в системе профессионального образования.

Для выполнения постоянно увеличивающихся запросов аграрного сектора специалисты должны иметь качественную подготовку, которая позволяет работать практически. Поэтому ветеринарные образовательные учреждения обеспечивают не только подготовку, но и профессиональную переподготовку, повышение квалификации кадров по различным направлениям, в том числе и таких, как менеджмент и маркетинг в АПК, агробизнес, бухгалтерский учет и аудит, информационно-консультационная деятельность и др.

Ведущим учебным заведением Беларуси, обеспечивающим возможность получения высшего ветеринарного образования, является ВГАВМ – центр высшего, послевузовского образования и науки страны. В ее составе: 5 факультетов (ветеринарной медицины; биотехнологический; повышения квалификации и переподготовки кадров АПК; заочный; довузовской подготовки, смежных и общественных профессий), 28 кафедр, аграрный колледж, филиалы в городах Речица и Пинск, научно-исследовательский институт прикладной ветеринарной медицины и биотехнологии, Республиканская лаборатория информационных технологий.

Во ВГАВМ разработана и успешно внедряется многоуровневая модель подготовки специалиста для сферы сельского хозяйства, обоснованы квалификационные требования для каждой ступени профессионального обучения и критерии перевода студентов с одной ступени на другую.

В академии обучается более 3000 студентов на дневном отделении и более 1000 – на заочном из различных районов Республики Беларусь, а также из России, Украины, Ливана, Ганы и других стран.

С 2008 г. во ВГАВМ осуществляется внедрение рейтинговой системы обучения, основные преимущества которой – в возможности гибкого и оперативного реа-

гирования на потребности общества, производства, социальной сферы, а также в способности удовлетворить запросы личности, касающиеся организации и ведения образовательного процесса.

Положительные стороны данной технологии обучения:

- обеспечивает постоянный контроль текущей учебной работы студентов;
- способствует четкому планированию и активизации самостоятельной учебной работы студентов;
- уменьшает предэкзаменационный стресс;
- улучшает качество усвоения дисциплины;
- способствует более объективной оценке знаний;
- повышает учебную дисциплину (уменьшение пропусков занятий и др.);
- приводит к более высокой успеваемости;
- увеличивает эффективность занятий.

К преимуществам также относятся:

- возможность четкого формулирования задач профессиональных программ обучения, соответствующих социальному заказу;
- увеличение производительности обучения на всех уровнях непрерывного образования;
- расширение целевых групп учащихся;
- упрощение системы администрирования учебного процесса;
- возрастание эффективности личной деятельности и ответственности учащихся и педагогического коллектива;
- индивидуализация учебного процесса;
- повышение уровня взаимодействия учащихся и преподавателей;
- повышение гибкости программ обучения;
- создание стандартных, объективных, независимых условий оценки качества освоения программ обучения.

Стратегическими целями данной системы являются:

- 1) достижение более высокого уровня подготовки специалистов;
- 2) повышение активности и эффективности работы студентов в течение определенного периода обучения;
- 3) повышение уровня организованности учебного процесса;
- 4) повышение эффективности работы преподавателей.

Тактическими целями установления рейтингов могут служить:

- 1) расширение и углубление самостоятельной работы студентов;
- 2) установление более эффективной обратной связи студентов и преподавателей;
- 3) получение более объективной оценки уровня знаний;
- 4) дифференцирование и ранжирование студентов по уровню знаний в группе, потоке, курсе, что является мощным психологическим стимулом;
- 5) результаты итогового рейтинга могут использоваться деканатами при назначении стипендии [11].

Подготовка специалистов для сельского хозяйства осуществляется также в магистратуре по 2 специальностям, по 13 – в аспирантуре, по 9 – в докторантуре.

Учебные программы носят гибкий и интегративный характер. Содержание курсов по отдельным предметам и дисциплинам постоянно модернизируется, чтобы предоставить студентам последнюю информацию в области фундаментальных наук и прикладных дисциплин.

Подготовка студентов к предстоящей деятельности по специальности включает в себя, с одной стороны, вооружение теоретическими знаниями, необходимыми в

профессиональном труде, с другой – формирование профессиональных практических умений и навыков.

В соответствии с учебным планом и образовательным стандартом практическая подготовка студентов занимает почти 50% учебного времени. Она организуется в ходе учебных занятий и во время прохождения практик.

Студенты приобретают навыки и умения во время круглосуточного дежурства в клиниках академии, на животноводческих фермах учхоза и базовых хозяйств – экспериментальной базы «Тулово», ЗАО «Ольговское», экспериментальной базы им. Шмырева, в ходе курирования больных животных. Заключительным этапом практического обучения на клинических кафедрах является проведение предметных зачетных занятий по практическим навыкам и умениям.

Регулярно студентами ВГАВМ закрепляются знания на практике в клиниках, лабораториях и ветеринарных станциях, племенных хозяйствах не только республики, но и за рубежом – в 12 государствах (Швейцарии, Германии, Англии, Польше, США, Канаде, Швеции др.), что позволяет им расширить познания в клинической и организационно-хозяйственной деятельности.

Таким образом, практическое обучение является важнейшим этапом учебного процесса и выполняет главную задачу закрепления теоретических и практических знаний в условиях реального производства.

В 2005 году во ВГАВМ была открыта магистратура очной и заочной форм обучения по специальностям ветеринария и зоотехния.

Прием в магистратуру осуществляется по результатам вступительных испытаний на конкурсной основе из числа лиц, получивших высшее образование первой степени и имеющих склонность к научным исследованиям, что подтверждается научными публикациями, участием в разработке научно-исследовательских тем и инновационных проектов, в научно-практических конференциях, семинарах или другими материалами.

Аспирантура – основная форма подготовки научных работников высшей квалификации для вузов и НИИ. В академии аспирантура открыта с 1960 года. Имеется возможность выбора форм обучения: с отрывом от производства – три года, без отрыва от производства – четыре года.

Подготовка докторов наук может осуществляться в форме соискательства – до пяти лет.

Лица, поступающие в аспирантуру, должны иметь диплом о высшем образовании или диплом магистра и также склонность к научно-исследовательской работе.

В докторантуру принимаются лица с ученой степенью кандидата наук, имеющие научные труды (статьи, монографии, материалы, относящиеся к объектам интеллектуальной собственности, другие материалы, подтверждающие вклад в науку), составляющие основу для докторской диссертации с возможностью ее завершения в течение трех лет.

При академии открыты советы по защите диссертаций и разрешено проводить защиту диссертаций на соискание ученой степени по шести специальностям и отраслям наук.

Анализ опыта подготовки специалистов в сельскохозяйственном производстве позволяет обратить внимание на следующие особенности этого процесса:

1. Система профессиональной подготовки специалистов сельского хозяйства обусловлена ведущей ролью сельскохозяйственного производства в экономике Беларуси, которая в свою очередь определяет требования к качеству подготовки кадров.

2. Значение роли специалистов аграрного сектора экономики определяется сегодня в республике тем, что от знаний работника, его квалификации, ответственности и творческого отношения к труду зависит уровень производительности труда в сельском хозяйстве. При оценке состояния системы ветеринарного образования в

Беларуси главное внимание уделяется как количественной стороне дела – числу студентов и выпускников, так и качественной – уровню подготовки специалистов, при этом качественный аспект выдвигается на первый план.

3. Конкретные требования к профессионально-квалификационному развитию работника вытекают из уровня развития средств производства, из содержания выполняемой работы. Соответствие рабочей силы уровню развития и характеру средств производства – объективная необходимость. Чем сложнее техника и технология производства, а также применяемые предметы труда, тем выше должны быть общеобразовательный уровень, конкретные профессиональные знания работника, тем быстрее возрастает потребность в кадрах специалистов, обеспечивающих использование научных знаний на производстве.

4. Аграрные образовательные учреждения нашей республики занимаются одновременно подготовкой, профессиональной переподготовкой и повышением квалификации кадров по таким направлениям, как менеджмент и маркетинг в АПК, агробизнес, бухгалтерский учет и аудит, информационно-консультационная деятельность.

К особенностям и тенденциям подготовки кадров для сельскохозяйственного производства относятся:

- многопрофильная фундаментальная подготовка, в основе которой лежит междисциплинарный системный подход к определению содержания образования; интегрированное построение программ; углубленная специальная подготовка в соответствии со специализацией и конкретными профессиональными задачами;
- модульная система обучения, ее возможность гибкого и оперативного реагирования на потребности общества, производства, социальной сферы, способность удовлетворить запросы личности, касающиеся организации и ведения образовательного процесса и др.;
- форма обучения, предусматривающая чередование практических и теоретических занятий [13].

Чтобы соответствовать требованиям сегодняшнего времени, специалист должен не только приобрести необходимые знания, но и сформировать в себе потребность в самосовершенствовании, самообразовании, самовоспитании, то есть стать активным субъектом профессионального развития и личностного роста.

Одним из условий, способствующих этому, является самоорганизация учебной деятельности студентов. Новые социально-экономические условия предполагают новые подходы к организации учебно-воспитательного процесса, возрастает роль самостоятельной работы студента.

В том числе подготовка конкурентоспособного специалиста зависит и от качественного уровня преподавательского состава.

Формирование конкурентоспособных, мобильных специалистов АПК возможно лишь при конкурентоспособности самих педагогов, их творческом подходе к учебно-воспитательному процессу. Для того чтобы вызвать положительную мотивацию при обучении студентов, преподавателям необходимо обладать новейшей информацией в различных областях знания, владеть новыми педагогическими технологиями.

Получение и распространение научных знаний сегодня является необходимым для обеспечения постоянно возрастающих потребностей общества в достаточном количестве полезных продуктов питания, улучшения жизненных условий, сохранения экологически здорового пространства.

За период существования ВГАВМ на кафедрах сформировались и динамично развиваются научные школы, пользующиеся высоким авторитетом среди ученых республики и за ее пределами. Научно-педагогических школы занимаются актуаль-

ными проблемами физиологии, иммунологии, генетики, терапии, диагностики, паразитологии, эпизоотологии, акушерства и гинекологии, кормления животных и другими проблемами ветеринарной медицины и зоотехнии.

Проведение глубоких научных исследований обеспечивается современным лабораторным оборудованием. Кафедральные научные лаборатории, центральная научно-исследовательская лаборатория и консультационно-диагностический центр позволяют объединить фундаментальные и прикладные исследования с инновационным образованием на уровне магистратуры, аспирантуры, докторантуры.

Ориентация на европейское образовательное пространство – один из важнейших векторов усовершенствования образовательного процесса. Во ВГАВМ разработана развернутая программа сотрудничества с зарубежными вузами и профессиональными организациями. Эффективное научное сотрудничество академии осуществляется с учебными и научно-исследовательскими учреждениями республики, а также России, Украины, Прибалтики. Развиваются международные связи с учеными Германии, Польши, Англии и других стран.

Основной целью развития международных контактов и сотрудничества является усовершенствование подготовки специалистов для работы в практической ветеринарной медицине и зоотехнии с учетом современных тенденций, международных стандартов, опыта и достижений наиболее известных и признанных за границей центров, ветеринарных школ и университетов, а также повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и экспорт образовательных услуг.

Главными задачами в этой области выступают:

- активизация привлечения для обучения в академии иностранных граждан;
- расширение сферы международных образовательных, культурных и научных программ;
- обмен с зарубежными вузами стажерами и студентами;
- организация и проведение международных конференций и олимпиад;
- заключение договоров с учреждениями образования и исследовательскими организациями о совместном творческом сотрудничестве.

Обучение на курсах повышения квалификации, в аспирантуре, докторантуре, проведение научных исследований, подготовка научных работ, проведение методических семинаров – обязательные элементы совершенствования организации и методического обеспечения учебного процесса.

Широкий спектр форм повышения квалификации позволяет преподавателям быть в курсе всех новшеств, осуществлять сравнительный анализ инновационных форм работы в сельском хозяйстве с уже устоявшимися формами. Это важно, поскольку составной частью образовательного процесса является практическое обучение студентов, направленное не только на закрепление, углубление и систематизацию знаний, полученных в процессе обучения, но и на формирование профессиональных умений и навыков.

Повышение квалификации преподавателей способствует совершенствованию методики проведения занятий, использованию активных методов обучения, созданию проблемных ситуаций, проведению деловых игр, групповых дискуссий, решению производственных задач.

Важным элементом педагогического процесса на современном этапе является личностно-ориентированное взаимодействие педагога со студентами, которое нашло выражение в педагогической технологии «педагогике сотрудничества». Данная технология содержит в себе ряд прогрессивных идей, эффективно воздействующих на процесс профессионального самоопределения:

- новый взгляд на личность как цель образования;

- гуманизация и демократизация педагогических отношений;
- учение без принуждения;
- новая трактовка индивидуального подхода;
- оформление положительной *Я* – концепции [23].

Научные проблемы в области ветеринарии решаются в республике коллективом Витебской ордена «Знак Почета» государственной академии ветеринарной медицины, РНИУП «НИИ экспериментальной ветеринарии им. С.Н. Вышелесского» НАН Беларуси и факультета ветеринарной медицины Гродненского аграрного университета совместно с некоторыми другими НИИ республики. В настоящее время научная работа осуществляется и в ряде аграрных колледжей.

Планирование направлений научных исследований осуществляется Главным управлением ветеринарии с Госветинспекцией Министерства сельского хозяйства и продовольствия Республики Беларусь и по предложениям, заявкам различных служб и субъектов хозяйствования.

К научной разработке актуальных для практической ветеринарии вопросов в настоящее время привлечено около 400 представителей профессорско-преподавательского состава ВГАВМ, ГГАУ, а также около 100 научных сотрудников НИИ экспериментальной ветеринарии имени С.Н. Вышелесского. Среди них более 30 докторов, профессоров ветеринарных наук, более 280 доцентов, кандидатов наук, ассистентов, старших научных сотрудников, аспирантов и соискателей ученых степеней.

Основными важнейшими направлениями научно-исследовательской работы являются:

- изыскание новейших, более совершенных средств и методов диагностики болезней животных, а также совершенствование уже используемых ветеринарной практикой;
- разработка наиболее эффективных биологических, фармакологических, химиотерапевтических препаратов и средств защиты птиц, рыб, пчел, пушных зверей в отношении инфекционных, паразитарных и незаразных болезней;
- совершенствование приемов, методов и систем оздоровления животноводческих объектов от заразных и незаразных болезней животных;
- разработка новых нормативных ветеринарно-санитарных правил и зоогигиенических требований по содержанию продуктивных видов животных, а также предупреждение экологических и техногенных загрязнений окружающей среды и животноводческих объектов [34].

Развитие системы ветеринарного образования в контексте рыночных отношений, обусловленных социально-экономическими условиями развития общества, является предпосылкой для создания эластичной, многоуровневой, непрерывной, открытой системы профессионального ветеринарного образования.

Изменения в характере и содержании труда, профессионально-квалификационной структуре рабочих кадров, в сфере экономики, технологий, интеграционные процессы в научном знании, лежащем в основе профессионального образования, оказывают непосредственное влияние на формирование системы ветеринарного образования в Беларуси.

Поскольку современное производство повышает требования к уровню квалификации и широте профессионального поля специалиста, профессиональное ветеринарное образование предоставляет учащимся подготовку, дающую возможности:

- осуществления профессиональной деятельности на протяжении жизни;
- заниматься постоянным самообразованием и повышением квалификации;
- умения быстро приспосабливаться к новым производственным структурам

и технологиям [26].

Профессиональное ветеринарное образование направлено на удовлетворение потребности учащихся в получении образования в соответствии с избранным профилем подготовки, обеспечение всестороннего развития; удовлетворение потребности рынка труда в квалифицированных кадрах, отвечающих современным требованиям государства и общества.

Стратегической целью развития ветеринарного образования является обеспечение деятельности учебных заведений и их адаптация к новым социально-экономическим условиям на основе личностно-ориентированного подхода к профессиональной подготовке.

Условиями для создания образовательной концепции ветеринарного профиля выступают:

- обновление содержания и технологий образования с учетом современных требований к ним;
- обеспечение преемственности и непрерывности образования на всех уровнях на основе альтернативных образовательных программ и современных тенденций;
- развитие учебно-воспитательного процесса;
- дифференциация и индивидуализация обучения на всех уровнях непрерывного образования;
- выдвижение на первый план в образовательной системе прав и интересов личности;
- усиление практической направленности содержания учебной работы;
- создание условий для творческой самореализации;
- развитие инноватики в образовательных учреждениях [33].

Сегодня в образовательном пространстве Беларуси решается задача построения системы непрерывного профессионального ветеринарного образования, которое может быть выстроено только при условии осуществления преемственности содержания образования различных его уровней.

Основными функциями системы непрерывного ветеринарного образования являются:

1. Социальная – обуславливает социальные цели образования, формирование личности, способной выполнять различные социальные роли и виды деятельности.
2. Прогностическая – обеспечивает прогнозирование, основные направления, условия, факторы, корректировку развития системы в соответствии с изменениями, происходящими во внешней среде и внутри системы.
3. Образовательная – обеспечение повышения уровня образования и квалификации, расширение профиля подготовки и переподготовку в течение всей трудовой жизни в соответствии с изменениями социально-экономических условий, потребностями индивида.
4. Исследовательская – направлена на многоуровневый системный анализ непрерывного ветеринарного образования, научно-методическое обоснование и обеспечение данной системы, на проведение экспериментальных исследований по ее совершенствованию и развитию на различных уровнях.
5. Экономическая – обеспечивает воспроизводство для нужд экономики конкурентоспособных и востребованных на рынке труда специалистов.
6. Культурологическая – обеспечивает повышение культурного уровня учащихся как средства повышения мотивации к продолжению образования, повышению квалификации, мобильности на рынке труда, социализации.
7. Организационная – позволяет сформировать организационные связи, преемственность различных компонентов системы, связи с внешней средой.

Приоритетами в области образовательного процесса выступают:

- совершенствование процесса образования;
- модификация учебных программ;
- переподготовка и повышение квалификации преподавателей;
- повышение заинтересованности студентов к обучению;
- усиление научно-исследовательской работы;
- введение инновационных форм и методов обучения [12].

Понятие «непрерывное ветеринарное образование» относится к трем субъектам:

- к личности – непрерывно обучаясь в образовательных учреждениях или путем самообразования, человек может совершенствовать свою профессиональную квалификацию;
- к образовательным процессам (программам) как характеристике включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития, как преемственности образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа к другому;
- к организационной структуре образования, подразумевая такую номенклатуру, которая создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить многообразие образовательных потребностей людей [22].

Основными идеями концепции непрерывного ветеринарного образования являются:

1. Идея достоинства и самореализации личности, обеспечивающая реализацию интересов и потребностей человека.
2. Идея обеспечения профессиональной самореализации человека за счет доступности, непрерывности, вариативности профессионального образования.
3. Идея интегрированности и междисциплинарности как методологическое основание интеграции образовательных составляющих профессионального образования, взаимосвязи и преемственности образовательных учреждений различных уровней и типов.
4. Идея демократизации как ведущий вектор развития образовательной системы, с позиции гармонизации отношений между обществом, государством, личностью, между руководителями, педагогами, обучаемыми [21].
5. Идея непрерывности, обеспечивающая реализацию способностей, запросов и возможностей личности на протяжении всей жизни, повышение уровня образования и квалификации, переподготовку, адекватно отражающая структурные изменения в экономике и социальной политике государства.
6. Идея гуманизации, предполагающая создание условий для овладения каждым учащимся профессиональной деятельностью для вовлечения в труд, в социум в соответствии с интересами, способностями, возможностями.
7. Идея социализации личности в процессе профессионального образования как фактора развития, образования, ориентации в новых социально-экономических условиях, становления человека как субъекта деятельности.
8. Идея профессионализации, как основа обеспечения развития системы «личность–образование–профессия–производство–культура–общество».
9. Идея многоуровневости, обеспечивающая поступательное развитие личности, реализующая потенциальные возможности получения каждым человеком современного необходимого образования, обеспечивающая продуктивность профессиональной деятельности, рациональность трудоустройства, оптимальность профессионального статуса и профессионального маршрута, профессионального самоопределения, самореализации, самоутверждения личности в условиях рыночной экономики.

Современная система профессионального ветеринарного образования базируется на следующих принципах функционирования и развития:

1. Демократизации – распределения прав, полномочий и ответственности между всеми участниками процесса профессионального обучения.

2. Гуманизации – обеспечения равнодоступного для каждой личности уровня, качества, направленности образования, способа, характера и формы его получения, удовлетворения культурно-образовательных потребностей в соответствии с индивидуальными ценностными ориентациями; периориентация образовательного процесса на личность обучаемого. Ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на становление отношений взаимного уважения учащегося и преподавателя, основанного на уважении прав каждого человека; на сохранение и укрепление их здоровья, чувство собственного достоинства и развитие личностного потенциала [25].

3. Гуманитаризации образовательных программ – обеспечение соотношения и сочетания учебных предметов, применения дидактических подходов, методов и технологий обучения, обеспечивающих приоритет общечеловеческих ценностей, целостность, последовательность, преемственность и опережающий характер обучения.

4. Дифференциации, мобильности и развития как принципов, предполагающих многоуровневость, многопрофильность, полифункциональность образовательных программ.

5. Открытости образования – предоставления возможности непрерывного профессионального образования в различных формах и на любом уровне.

6. Стандартизации – соблюдения стандартов качества профессионального образования [4].

К определяющим построение системы ветеринарного образования относятся принципы:

1. Преемственности – система профессионального ветеринарного образования рассматривается как составная часть общей системы профессионального образования, дополняющая ее, преемственная ей. Образовательные программы последующего уровня учитывают содержание обучения на предыдущем уровне.

2. Непрерывности – приспособление, адаптация человека к условиям рынка может быть достигнута в процессе целенаправленного, непрерывного профессионального образования.

3. Доступности.

4. Многопрофильности – реализуется в расширении интеграции профессий и содержания образования, профессиональных профилей подготовки, в дидактической завершенности каждой ступени обучения. Специалист широкого профиля овладевает комплексом трудовых функций и имеет уровень развития, позволяющий быстро осваивать и эффективно применять в трудовой деятельности современные достижения науки.

5. Учета исторических корней и современного механизма протекающих в обществе внутренних процессов, актуальных для создания системы ветеринарного образования.

6. Единства групповых, региональных и государственных интересов при организации системы ветеринарного образования.

7. Теоретического осмысления особенностей, тенденций и закономерностей развития науки, техники, производства, осмысления и учета внутренних и внешних факторов становления и развития системы профессионального ветеринарного образования.

8. Опоры на преимущественный выбор стратегических направлений научно-технического и промышленно-производственного развития, управленческих реше-

ний, ориентированных на создание условий, эффективных для профессионального ветеринарного образования.

9. Интеграции образования, науки и производства.

10. Единства и взаимосвязи профессионального образования и жизненного пути человека, предполагающего преемственность всех этапов образования, его непрерывность, обращенность к вариантам всей жизнедеятельности человека

11. Научно обоснованной реорганизации в русле принципов рационализации: законосообразности, целенаправленности, результативности [15].

Каждый этап обучения в системе имеет определенную образовательную завершенность, что позволяет обеспечивать взаимосвязь начального, среднего и высшего ветеринарного образования, поэтапный выпуск учащихся с соответствующей профессиональной квалификацией, возможность продолжать обучение на более высокой ступени профессионального образования.

Приобретаемый выпускниками повышенный уровень подготовки включает в себя подготовку специалистов более высокой квалификации, овладение выпускниками дополнительными компетенциями, расширяющими профессиональные возможности их применения.

Система непрерывного ветеринарного образования позволяет совершенствовать уровень профессиональной подготовки специалистов на каждом этапе профессионализации:

1. Межотраслевым, включающем знания, умения, навыки, нормы, ценности общепроизводственного и межотраслевого характера, блок профессиональной подготовки, обеспечивающий начальный уровень квалификации по профессии;

2. Общеотраслевым, раскрывающем общетехнические закономерности и тенденции научно-технического прогресса, наиболее устойчивые моменты профессиональной деятельности. Этому уровню соответствует цикл общетехнических и специальных предметов; при этом обеспечивается получение профессии и полного среднего образования.

3. Дифференциально-модульном, отражающем специальные параметры профессиональной характеристики, содержащем альтернативные модули, обеспечивающие гибкость и адаптивность системы непрерывного образования, профессионализацию личности рабочего [6].

Подготовка специалистов в непрерывной системе ветеринарного образования включает:

1) комплексность учебных планов и программ, что обеспечивает целостность и целенаправленность содержания подготовки специалистов, снижает возможность дублирования учебного материала;

2) моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе – выявление типовых профессиональных задач, предстоящих решению специалистом.

Непрерывное профессиональное ветеринарное образование позволит решить две задачи: создания кадровых ресурсов и их модернизации. Реализация первой задачи предусматривает подготовку кадров, формирование у них базовых компетенций, необходимых для включения в рыночную экономику; второй – модернизацию, развитие кадровых ресурсов с целью оперативной их адаптации к постоянно изменяющимся условиям производства и социальной жизни [14].

Система непрерывного ветеринарного образования представляет собой совокупность преемственных образовательных программ многоуровневого общего образования в профильных классах, среднего и высшего профессионального образования, разработанных на основе государственных образовательных стандартов; сеть профильных классов и образовательных учреждений, реализующих профессиональные образовательные программы среднего и высшего профессионального образования.

Многоступенчатое ветеринарное образование является мировой тенденцией и имеет специфику реализации:

- стимулирует создание сквозных образовательных программ, создает возможности преемственной образовательной траектории личности;
- формирует отношение к знанию как к ценности, развивает у личности чувство ответственности за полученное образование и потребность в дальнейшем совершенствовании знаний, выработке индивидуальной образовательной стратегии;
- индивидуализирует процесс обучения;
- стимулирует инновационные процессы в образовании;
- переориентирует образование с обезличенных потребностей государства на образовательные потребности человека [9].

Единая система непрерывного ветеринарного образования представляет собой комплекс государственных и общественных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординированно решающих задачи воспитания, образовательной и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных и перспективных потребностей и удовлетворяющих его стремление к самообразованию, всестороннему и гармоническому развитию на протяжении всей жизни [8].

Создание комплексов в рамках непрерывного ветеринарного образования позволяет решить задачи:

- обеспечения самореализации личности в процессе овладения профессией и в дальнейшей трудовой деятельности;
- удовлетворения потребности рынка труда в квалифицированных конкурентоспособных работниках, обладающих профессиональной мобильностью;
- содействия реализации государственной политики занятости населения в условиях рынка труда;
- обеспечения широкого доступа населения к профессиональному образованию, повышения его качества и конкурентоспособности;
- создания единого образовательного пространства [5].

Сложность системы непрерывного многоуровневого ветеринарного образования обусловлена наличием в ней подсистем:

- непрерывного многоуровневого профессионального образования, в рамках которой выделены подсистемы организации образовательного процесса и взаимодействия образовательных уровней;
- управления системой непрерывного многоуровневого профессионального образования;
- образовательного пространства.

Цель создания образовательных комплексов – реализация государственной политики в области подготовки высококвалифицированных специалистов, имеющих уровень квалификации, достаточный как для самостоятельной профессиональной деятельности в соответствии с потребностями рынка труда, так и для продолжения обучения в рамках непрерывного многоуровневого профессионального образования, на основе рационального использования кадрового потенциала, методической и материально-технической базы учебных заведений, а также средств и ресурсов, выделяемых на профессиональное образование.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. Удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения профессионального образования и квалификации в избранной области профессиональной деятельности.

2. Удовлетворение потребностей общества в квалифицированных специалистах.
3. Формирование механизмов гибкого реагирования учебных учреждений на изменения, происходящие на рынке труда и рынке образовательных услуг (мониторинг рынка труда, быстрое обновление номенклатуры специальностей и педагогических технологий, адаптивность информационно-предметной среды и т.д.).
4. Обеспечение преемственности различных уровней профессионального образования.
5. Объединение материальных и интеллектуальных ресурсов колледжей и вузов с целью их более рационального использования.

Первый образовательный уровень системы непрерывного многоуровневого ветеринарного образования состоит из базового уровня, в рамках которого реализуются программы среднего общего образования и профессиональной подготовки. На втором образовательном уровне учащиеся получают начальное профессиональное образование. После завершения обучения на третьем образовательном уровне студентам выдается диплом о высшем профессиональном образовании.

Управление системой ветеринарного образования осуществляется на республиканском, региональном, учрежденческом уровнях.

Функциями управления выступают: нормативная, регулятивная, оптимизационная, прогностическая, координационная.

К задачам управления системой профессионального ветеринарного образования относятся:

1. На республиканском уровне:
 - определение стратегических направлений и тактики государственной политики в области развития системы;
 - организация, координация, гарантирование правовой и финансовой защищенности, жизнедеятельности организационных, экономических и научно-методических структур системы.
2. На региональном уровне:
 - координация действий учреждений образования различных уровней и ведомств между собой и с другими партнерами;
 - представительство интересов учреждений системы в системах образования региона;
 - координация деятельности учреждений;
 - разработка региональной нормативно-правовой базы, региональных программ развития системы.
3. На учрежденческом уровне:
 - осуществление подготовки конкурентоспособных специалистов с необходимым набором личных качеств, отвечающих требованиям общества и рынка труда;
 - реализация индивидуальных программ профессиональной подготовки.

Организация образовательного процесса в системе непрерывного многоуровневого ветеринарного образования в рамках комплекса имеет свои отличительные особенности и реализуется на следующих уровнях: высшего руководства комплекса, руководства системой колледжей и кафедр вузов.

Высшим руководством комплекса является ректор, который определяет образовательную политику. На втором уровне организации образовательного процесса директор колледжа конкретизирует образовательную политику высшего руководства применительно к особенностям образовательной деятельности средних специальных учебных заведений в составе вуза.

Управленческое направление обеспечивает создание информационного банка данных об образовательном процессе в системе непрерывного многоуровневого

профессионального образования, учебной документации, научной, учебно-методической литературе; повышение квалификации и аттестации педагогических работников; создание базы данных для мониторинга образовательного процесса.

Реализация системы непрерывного многоуровневого профессионального образования в вузе производится при непосредственном взаимодействии с кафедрами, которое осуществляется путем разработки сопряженных учебных планов и преемственных рабочих программ, проведения совместной с колледжами научно-исследовательской работы, участия преподавателей кафедр в проведении аттестационной деятельности преподавателей колледжей.

Главная цель системы ветеринарного образования – подготовка квалифицированных работников. Эта цель определяет постановку задач ветеринарного образования: постоянного совершенствования процесса обучения специалистов с учетом требований современной науки и практики; повышения образовательного и культурного уровней учащихся и преподавателей, создания условий для их всестороннего творческого развития.

За счет преемственности, маневренности образовательных программ, интеграции образовательных структур, гибкости и доступности форм профессионального образования специалист получает возможность повышения квалификации, которое строится на модульно-компетентностной основе, включающей изучение технологий, не входящих в основную программу обучения. Подсистема дополнительного профессионального образования способствует более углубленной подготовке специалистов.

Таким образом, истоки ветеринарного образования в Беларуси уходят к началу XIX века и связаны с созданием скотоврачебных кафедр при университетах. Введение в начале XIX века высшего ветеринарного образования явилось переломным моментом в развитии ветеринарного дела в Беларуси. Это способствовало организации систематической подготовки ветеринарных кадров высшей квалификации и развертыванию научно-исследовательской работы в области ветеринарии.

Малочисленность ветеринарного персонала, широкое распространение эпизоотий вызвали необходимость создания сети ветеринарных учреждений.

На становление ветеринарного образования также оказало влияние начало выхода периодических изданий по ветеринарии.

События Первой мировой войны отрицательно повлияли на развитие ветеринарного образования и ветеринарной службы в целом.

Несмотря на то, что 20–30-е годы XX века являются периодом укрепления ветеринарной службы, препятствием к успешному развитию системы ветеринарного образования послужила Великая Отечественная война. Однако послевоенные годы стали периодом стремительного развития сети ветеринарных образовательных учреждений.

Введение ряда законодательных актов способствовало укреплению подготовки ветспециалистов и развитию научно-исследовательской деятельности в сфере ветеринарии.

В Республике Беларусь на современном этапе создана широкая система высшего и среднего специального ветеринарного образования, а также повышения квалификации ветеринарных специалистов, работающих на производстве.

ЛИТЕРАТУРА

ПРАЦЭС ФАРМІРАВАННЯ МАРАЛЬНА І ФІЗІЧНА ЗДАРОВАЙ АСОБЫ Ў БЕЛАРУСКАЙ НАРОДНАЙ ПЕДАГОГІЦЫ КАНЦА ХІХ – ПАЧАТКУ ХХ СТАГОДДЗЯ

1. Бажовіч, Л.І. Этапы фарміравання асобы ў антагенезе / Псіхічнае развіццё дзяцей. Кн. пра псіхалогію выхавання / Л.І. Бажовіч; склад. Я.А. Каламінскі [і інш.]. – Мінск: Нар. асвета, 1994. – С. 186–195.
2. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1965. – 288 с.
3. Педагогическая энциклопедия. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 3. – 524 с.
4. Фридман, Л.Ф. Психологический справочник учителя / Л.Ф. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М., 1998. – 432 с.
5. Богословский, В.В. Психология воспитания школьника: учеб. пособие для педагогических институтов / В.В. Богословский. – Л., 1974. – 164 с.
6. Змановский, Ю.Ф. К здоровью без лекарств / Ю.Ф. Змановский. – М.: Сов. спорт, 1990. – 64 с.
7. Атаев, А.К. Теория и практика физического воспитания детей в семье: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / А.К. Атаев. – Бухара, 1983. – 394 с.
8. Кухаронак, Т.І. Радзінныя звычаі і абрады беларусаў: Канец ХІХ – ХХ ст. / Т.І. Кухаронак. – Мінск: Навука і тэхніка, 1993. – 126 с.
9. Ракава, Л.В. Традыцыі сямейнага выхавання ў беларускай вёсцы / Л.В. Ракава. – Мінск: Ураджай, 2000. – 111 с.
10. Чумаков, Б.Н. Валеология: избранные лекции / Б.Н. Чумаков. – М.: Российское педагогич. агентство, 1997. – 245 с.
11. Никифоровский, Н.Я. Очерки Витебской Белоруссии / Н.Я. Никифоровский // Этнографическое обозрение. – 1897. – № 3.
12. Сухарев, А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков / А.Г. Сухарев. – М.: Медицина, 1991. – 272 с.
13. Змановский, Ю.Ф. Воспитаем детей здоровыми / Ю.Ф. Змановский. – М., 1989. – 128 с.

РЭАЛІЗАЦЫЯ ЭСТЭТЫЧНАГА ВЫХАВАННЯ Ў БЕЛАРУСКАЙ НАРОДНАЙ ПЕДАГОГІЦЫ ПАЧАТКУ ХХ – КАНЦА ХІХ СТАГОДДЗЯ

1. Алексеева, Л.С. Эстетическое воспитание в русской народной педагогике: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Л.С. Алексеева; Пятигорский гос. лингв. ун-т. – Пятигорск, 2002. – 184 с.
2. Арлова, Г.П. Народная педагогіка: Вучэбна-метадычны дапаможнік / Г.П. Арлова, Т.Дз. Вакушэнка., А.Л. Міхайлава, С.Р. Туболец. – Віцебск: Выд-ва УА «ВДУ імя П.М. Машэрава», 2006. – 168 с.
3. Арлова, Г.П. Беларуская народная педагогіка / Г.П. Арлова. – Мінск: Нар. асвета, 1993. – 120 с.
4. Ахмедов, Г.Г. Глобализация и культурно-педагогические традиции Азербайджана / Г.Г. Ахмедов // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 92–95.
5. Беларуская міфалогія: дапаможнік / уклад. У.А. Васілевіч. – Мінск: Універсітэцкае, 2001. – 208 с.

6. Беларуская міфалогія: энцыклапедычны слоўнік / С. Санько [і інш.]; склад. І. Клімковіч. – Мінск: Беларусь, 2006. – 599 с.
7. Беларускі фальклор: хрэстаматыя / склад. К.П. Кабашнікаў [і інш.]. – Мінск: Выш. шк., 1977. – 840 с.
8. Беларускія прыказкі, прымаўкі і загадкі / склад. Я.М. Рапановіч. – Мінск: Выш. школа, 1974. – 384 с.
9. Белорусская ССР // Краткая энциклопедия: в 4 т. / редкол.: П.У. Бровка (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Гл. ред. Бел. сов. энциклопедии, 1980. – Т. 3. – 1980. – 616 с.
10. Богданович, А.Е. Педагогические воззрения белорусского народа / А.Е. Богданович // Минский листок. – 1886. – № 61. – 18 нояб.
11. Волков, Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 2000. – 220 с.
12. Гілевіч, Н.С. Наша родная песня / Н.С. Гілевіч. – Мінск: Нар. асвета, 1968. – 214 с.
13. Грыгаровіч, Я.Д. Фарміраванне эстэтычнай накіраванасці студэнтаў у працэсе падрыхтоўкі да прафесійнай сацыякультурнай дзейнасці: аўтарэф. дыс. д-ра пед. навук; Бел. дзярж. ун-т культуры. – Мінск: Бел. дзярж. ун-т культуры, 2002. – 42 с.
14. Гусев, В.Е. Эстетика фольклора / В.Е. Гусев. – М.-Л.: Наука, 1967. – 319 с.
15. Гусев, В.Е. Эстетический идеал в фольклоре / В.Е. Гусев // Вопросы философии. – 1966. – № 2. – С. 47–58.
16. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – М.: АСТ, Астрель, 2001. – 560 с.
17. Дзень за днём: прыкметы надвор'я, а таксама народны каляндар-месяцаслоў / сабр. і апрац. А. Русецкі. – Мінск: Юнацтва, 1997. – 158 с.
18. Есенин, С.А. Ключи Марии: собр. соч. в 3 т. / С.А. Есенин. – М.: Правда, 1970. – Т. 3. – 384 с.
19. Казакова, І.В. Этнічныя традыцыі ў духоўнай культуры беларусаў / І.В. Казакова. – Мінск: Універсітэцкае, 1995. – 151 с.
20. Кассирер, Э. Человеческий мир пространства и времени: избранное: опыт о человеке / Э. Кассирер. – М.: Гардарика, 1998. – 500 с.
21. Коваль, У.І. Беларускія народныя святы і звычаі / У.І. Коваль, В.С. Новак. – Гомель: Беларускае агенцтва навукова-тэхнічнай і дзелавой інфармацыі, 1993. – 88 с.
22. Козлов, В.В. Народные идеалы и действительность в белорусской сказке: в 2 ч. / В.В. Козлов – Гомель, 1986. – Ч. 2. – 1986. – 48 с.
23. Конан, У.М. Гісторыя эстэтычнай думкі Беларусі: у 3 т. / У.М. Конан. – Мінск: Бел. навука. 2010. – Т. 1: Х ст. – 1905 г. – 439 с.
24. Конан, У.М. Фальклор як мастацкая сістэма і яго актуалізацыя ў адукацыі / У.М. Конан // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 7. – С. 60–66.
25. Котович, О. Золотые правила народной культуры / О. Котович, Я. Крук. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 592 с.
26. Крук, Я. Сімваліка беларускай народнай культуры / Я. Крук. – Мінск: Ураджай, 2001. – 350 с.
27. Крук, І.І. Следам за сонцам: беларускі народны каляндар: дапам. для педагогаў дзіцячых дашк. устаноў / І.І. Крук. – Мінск: Ураджай, 1998. – 216 с.
28. Крук, І.І. Народная культура і сучасная школа: шляхі і перспектывы ўзаемазбліжэння / І.І. Крук // Нар. асвета. – 1995. – № 7. – С. 3–9.
29. Крываносава, А.Э. Ідэі маральнага выхавання ў народнай педагогіцы беларусаў: дыс. ... канд. пед. навук: 13. 00. 01 / А.Э. Крываносава; Віц. дзярж. ун-т імя П.М. Машэрава. – Віцебск, 1999. – 120 с.
30. Кудрявцев, В.Т. Еще раз о природе детской субкультуры / В.Т. Кудрявцев, Т.А. Алиева // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 4. – С. 64–68.

31. Ліс, А.С. Каляндарна-абрадавая творчасць беларусаў (сістэма жанраў. Эстэтычны аспект): аўтарэф. дыс. ... д-ра філал. навук: 10.01.09 / А.С. Ліс; АН Беларусі; Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы. – Мінск, 1996. – 35 с.
32. Ліцьвінка, В.Д. Святы і абрады беларусаў / В.Д. Ліцьвінка. – Мінск: Беларусь, 1998. – 190 с.
33. Луначарский, А.В. О воспитании и образовании: сб. статей / А.В. Луначарский. – М.: Педагогика, 1976. – 254 с.
34. Мартынов, В.Ф. Философия красоты / В.Ф. Мартынов. – Минск: ТетраСистемс, 1999. – 336 с.
35. Маслова, В.А. Преданья старины глубокой в зеркале языка / В.А. Маслова. – Минск: Пейто, 1997. – 128 с.
36. Народная педагогіка беларусаў / У.М. Конан [і інш.]. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 1996. – 165 с.
37. Народная педагогіка беларусаў: метаад. дапам. / А.А. Грымаць, Л.М. Варанецкая, У.А. Пашкевіч. – Мінск: выд-ва Ул.М. Скакун, 1999. – 256 с.
38. Ненадавец, А.М. За смугою міфа / А.М. Ненадавец; Нац. акад. навук РБ; Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы. – Мінск: Бел. навука, 1999. – 254 с.
39. Новейший философский словарь / под ред. А.А. Грицанова. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1280 с.
40. Основы эстетического воспитания / под ред. Н.А. Кушаева. – М.: Просвещение, 1986. – 284 с.
41. Proverbia et dicta: шасцімоўны слоўнік прыказак, прымавак і крылатых слоў / Н.А. Ганчарова [і інш.]; пад рэд. Н.А. Ганчаровай. – Мінск: Універсітэцкае, 1993. – 246 с.
42. Прыказкі і прымаўкі: у 2 кн. / рэд. А.С. Фядосік. – Мінск: Навука і тэхніка, 1976. – Кн. 1. – 1976. – 560 с.
43. Прыказкі і прымаўкі: у 2 кн. / рэд. А.С. Фядосік. – Мінск: Навука і тэхніка, 1976. – Кн. 2. – 1976. – 616 с.
44. Российское образование: история и современность / под ред. С.Ф. Егорова. – М.: ИТП и МИО РАС, 1994. – 253 с.
45. Салееў, В.А. Этнапедагогіка і эстэтычнае развіццё асобы / В.А. Салееў. – Мінск: НІА, 1994. – 181 с.
46. Сахута, Я.М. Народнае мастацтва Беларусі / Я.М. Сахута. – Минск: БелЭн, 1997. – 287 с.
47. Сержпудоўскі, А.К. Прымхі і забабоны беларусаў-палешукоў / А.К. Сержпудоўскі; прадм. У.К. Касько. – Мінск: Універсітэцкае, 1998. – 301 с.
48. Современные концепции эстетического воспитания / отв. редактор Н.И. Киященко [электронный ресурс]. – М.: ИФРАН, 1998. – 313 с. Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/iphras/library/aesthvosp/index.html>. – Дата доступа: 10.12.10.
49. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е.С. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
50. Сокольчик, В.Н. К вопросу о генезисе эстетических воззрений древних славян / В.Н. Сокольчик // Веснік БДУ. Серыя 3. – 1998. – № 1. – С. 24–26.
51. Сокольчик, В.Н. Славянское язычество: от религии к эстетике / В.Н. Сокольчик // Гуманитарно-экономический вестник. – 1996. – № 3. – С. 51–56.
52. Сычова, І.І. Прынцыпы эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы / І.І. Сычова // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 10. – С. 65–74.
53. Цітоў, В.С. Этнаграфічная спадчына. Беларусь. Традыцыйна-бытавая культура: вучэб.-метаад. дапам. / В.С. Цітоў. – Мінск: Беларусь, 1997. – 207 с.

54. Чернышевский, Н.Г. Избранные эстетические произведения / Н.Г. Чернышевский; авт. вступ. статьи и коммент. У.А. Гуральник. – М.: Искусство, 1978. – 560 с.
55. Чернявская, Ю.В. Народная культура и национальные традиции: пособие для учителей / Ю.В. Чернявская. – Минск: Беларусь, 2000. – 199 с.
56. Шоров, И.А. Идеи нравственного воспитания в адыгском устном народном творчестве / И.А. Шоров. – Ростов н/Д, 1977. – 80 с.
57. Эстетика: учеб. пособие для вузов / науч. ред. А.А. Радугин. – М.: Центр, 1998. – 240 с.
58. Этика. Эстетика: учеб. пособие / В.А. Кондрашов, Е.А. Чикина. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.
59. Этнаграфія Беларусі: Энцыклапедыя БССР / гал. рэд. І.П. Шамякін [і інш.]. – Мінск: БелСЭ, 1989. – 575 с.
60. Юнг, К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – М.: Попурри. – 1998. – 656 с.
61. Яковлев, Е.Г. Эстетика: учеб. пособие для студ. вузов / Е.Г. Яковлев. – М.: Гардарики, 1999. – 464 с.
62. Янкоўскі, М.А. Паэтыка беларускай народнай прозы / М.А. Янкоўскі. – Мінск: Выш. шк., 1983. – 271 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ЦЕРКОВНОЙ ШКОЛЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ

1. Витебское братство св. равноап. князя Владимира и отношение к нему общества. – Витебск: Витебская Губернская Типолитография, 1897. – 18 с.
2. Вопросы истории педагогики / ред.-сост. Ф. И. Юрченко. – М.: НИИ ОП, 1972. – 279 с.
3. Восович, С.М. Школьно-просветительская деятельность епархиальных православных братств Беларуси в 1865–1914 гг. / С.М. Восович // Научные труды РИВШ. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / РИВШ; под ред. Беркова В.Ф. – Минск, 2008. – Ч. 1. – Вып. 6(11). – 348 с.
4. Гродненские епархиальные ведомости. – 1901. – № 3. – 12 авг. – С. 251.
5. Гродненские епархиальные ведомости. – 1901. – № 10. – 11 мар. – С. 73.
6. Гродненские епархиальные ведомости. – 1901. – № 20. – 20 мая. – С. 159.
7. Гродненские епархиальные ведомости – 1901. – № 34. – 26 авг. – С. 266.
8. Князьков, С.А., Сербов, Н.И. Очерк истории начального образования России до эпохи реформ Александра II / С.А. Князьков, Н.И. Сербов. – М.: Польза, 1910. – 240 с.
9. Краткие сведения о курсах учителей церковно-приходских школ Литовской епархии, происходивших с 15 июня по 28 июля 1900 г. в г. Вильно // Гродненские епархиальные ведомости. – 1901. – № 32. – 12 авг. – С. 251.
10. Латышина, Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века): учеб. пособие / Д.И. Латышина. – М.: ФОРУМ, 1998. – 584 с.
11. Личность учителя начальной церковной школы // Гродненские епархиальные ведомости. – 1901. – № 32. – 12 авг. – С. 251.
12. Минские епархиальные ведомости. – 1884. – № 6.
13. Минские епархиальные ведомости. – 1891. – № 3–10.
14. Могилевские епархиальные ведомости 1886. – № 18 (ч. неоф.). – С. 415.
15. Никифоровский, Н.Я. Сельско-школьное обучение в юго-восточной окраине Витебской Белоруссии / Н.Я. Никифоровский. – Витебск. – Губернская типография, 1893. – 50 с.
16. Общее собрание Виленского Св.-Духовского братства, 22 марта // Литовские епархиальные ведомости. – 1898. – № 14 (ч. неоф.). – С. 137.

17. Ососков, А.В. Вопросы истории начального образования в России (II половина XIX – начало XX в.) / А.В. Ососков. – М.: МОПИ, 1974. – 170 с.
18. Отчет Виленского Православного Св.-Духовского братства за 6-й год его существования, т.е. с 6-го августа 1870 по 6-е августа 1871 года. – Вильно, 1972.
19. Отчет Гродненского Епархиального Училищного Совета о состоянии церковных школ в Гродненской губернии за 1900 год // Гродненские епархиальные ведомости. – 1901. – № 29. – 22 июля. – С. 226.
20. Отчет Епархиального Наблюдателя о состоянии школ церковно-приходских и школ грамоты Гродненской Епархии в учебно-воспитательном отношении за 1900–1901 уч. год // Гродненские епархиальные ведомости. – 1902. – № 11. – 17 марта. – С. 102.
21. Отчет Епархиального Наблюдателя о состоянии школ церковноприходских и школ грамоты Гродненской Епархии в учебно-воспитательном отношении за 1900–1901 уч. год // Гродненские епархиальные ведомости. – 1902. – № 12. – 24 мар. – С. 118.
22. Отчет Могилевского Братства за первый год его деятельности (13 февраля 1883 г. – 13 февраля 1884 г.) // Могилевские епархиальные ведомости. – 1884. – № 11. – 11 апр. – С. 64.
23. Отчет Могилевского Епархиального Училищного Совета о церковно-приходских школах и школах грамотности за 1884–1885 учебный год // Могилевские епархиальные ведомости. – 1885. – № 32. – 11 нояб. – С. 227.
24. Отчет о состоянии церковно-приходских школ полоцкой епархии за 1889–1890 уч. год и деятельности совета Витебского епархиального братства святого равноапостольного князя Владимира. – Витебск: Типолитография Г.А. Малкина, 1891. – 76 с.
25. Отчет Полоцкого Епархиального Училищного Совета о церковно-приходских школах и школах грамоты Полоцкой епархии за 1893–1894 уч. год. – Витебск: Губернская типография, 1895. – 94, [8] с.
26. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР / Э.Д. Днепров [и др.]; под общ.ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991. – 449 с.
27. Педагогические курсы для учителей церковноприходских школ Гродненской епархии при Жировицком духовном училище // Гродненские епархиальные ведомости. – 1901. – № 31. – 5 авг. – С. 248.
28. Правила о церковно-приходских школах // Могилевские епархиальные ведомости. – 1884. – № 22. – 1 авг. – С. 157.
29. Серебренников, Н. Краткий историко-статистический очерк развития церковной школы Полоцкой епархии за 1884–1909 гг. / Н. Серебренников. – Витебск: Губернская типография, 1909. – 26 с.
30. Черницын, А. Краткий очерк состояния церковно-приходских школ и школ грамоты Минской епархии за первое десятилетие их существования / А. Черницын. – Минск: Типолитография Б.И. Соломонова, 1895. – 47 с.

УЧАСТИЕ ОРГАНОВ ГОРОДСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ БЕЛАРУСИ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1875–1914 ГОДЫ)

1. С 1870 по 1910 г. население белорусских городов увеличилось с 386564 до 879 492 человек, или в 2,3 раза. Подсчитано по: Статистический временник Российской империи. Серия 2. Вып. 10. – СПб., 1875 г.; Города России в 1910 году. – СПб., 1914.
2. Пастухова, З.А. Среднее образование в дореволюционной Белоруссии. Минск, 1963; Абраменко, М.Н. Низшая профессиональная школа в дореволюционной Белоруссии. – Минск, 1975; Из истории школы Белоруссии и Литвы /

- В.З. Смирнов (отв. ред.). – М., 1964; Нарысы гісторыі народнай асветы і педагогічнай думкі ў Беларусі / рэдкал.: С.А. Умрэйка (гал. рэд.). – Мінск, 1968; Асвета і педагогічная думка ў Беларусі: са старажытных часоў да 1917 г. / М.А. Ткачоў [і інш.]; пад рэд. М.А. Лазарука [і інш.]. – Мінск, 1985.
3. Богданов, И.М. Грамотность и образование в дореволюционной России и в СССР. – М., 1964; Константинов, Н.А. Очерки по истории начального образования в России. – М., 1953; Константинов, Н.А. Очерки по истории средней школы: гимназии и реальные училища с конца XIX в. до Февральской революции 1917 г. – М., 1956; Ганелин, Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. – М., 1954; Кузьмин, Н.К. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России. Челябинск, 1971; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / редкол.: А.И. Пискунов (отв. ред.) [и др.]. – М., 1976.
 4. Снапкоўская, С.В. Адукацыйная палітыка і школа на Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст. – Мінск, 1998; Снапкоўская, С.В. Гісторыя адукацыі і педагогічнай думкі Беларусі (60-я гг. XIX – пачатку XX ст.): вучэб. дапаможнік для студэнтаў вышэйш. навуч. устаноў. – Мінск, 2001.
 5. Полное собрание законов Российской империи (далее – ПСЗ РИ). Собрание 2. Т. 45. Отделение 1. – СПб., 1874. – С. 823.
 6. ПСЗ РИ. Собрание 3. Т. 12. – СПб., 1895. – С. 433.
 7. Чехов, Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. – М., 1912. – С. 83.
 8. Национальный исторический архив Беларуси (далее – НИАБ). – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 83. – Л. 101–101 об.; фонд 2912. – Оп. 1. – Д. 20. – Л. 67 об. – 68. НИАБ в Гродно. – Фонд 17. – Оп. 1. – Д. 41. – Л. 5–5 об.
 9. Подсчитано по: Памятная книжка Виленского учебного округа на 1884/1885 учебный год: в 2 ч. – Вильно, 1885. – Ч. 2.
 10. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 110. – Л. 236; фонд 712. – Оп. 1. – Д. 33. – Л. 92, 93. НИАБ в г. Гродно. – Фонд 17. – Оп. 1. – Д. 37. – Л. 15; фонд 1564. – Оп. 1. – Д. 8. – Л. 1, 3 об. – 4 об., 98, 99 об.
 11. ПСЗ РИ. Собрание 2. – Т. 45. Отделение 1. – СПб., 1874. – С. 837.
 12. ПСЗ РИ. Собрание 2. – Т. 53. Отделение 2. – СПб., 1880. – С. 198–199.
 13. Чехов, Н.В. Народное образование в России. – С. 86–87.
 14. НИАБ – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д. 38614. – Л. 2, 4.
 15. Там же. – Л. 5 об.
 16. НИАБ. – Ф. 1430. – Оп. 1. – Д. 38614. – Л. 47–48.
 17. ПСЗ РИ. Собрание 3. – Т. 11: 1891. – СПб., 1894. – С. 421.
 18. НИАБ. – Фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3600. – Л. 527, 892; Могилевский Вестник, 1911, № 60, с. 3.
 19. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 995. – Л. 150; фонд 2101. – Оп. 1. – Д. 194. – Л. 3–3 об. НИАБ в г. Гродно. – Фонд 288. – Оп. 3. – Д. 4. – Л. 35–35 об.
 20. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 1041. – Л. 86–86 об.; фонд 2508. – Оп. 1. – Д. 1684. – Л. 48–48 об.
 21. НИАБ в г. Гродно. – Фонд 1492. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 28, 32. НИАБ. – Фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 59. – Л. 101–102; фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 616. – Л. 371–373 об.; фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 623. – Л. 779–781 об., 982–983 об.; фонд 2508. – Оп. 1. – Д. 4841. – Л. 86–86 об.; фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3600. – Л. 429.
 22. НИАБ. – Фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 140. – Л. 158.
 23. Подсчитано по: Памятная книжка Виленского учебного округа на 1881/82 учебный год. Вильно, 1882; Однодневная перепись начальных школ в Империи, проведенная 18 января 1911 года: [в 16 вып.]. Вып. 8. – СПб., 1914.
 24. ПСЗ РИ. Собрание 3. Т. 28. Отд-ние 1. – СПб., 1911. – С. 228–229.

25. ПСЗ РИ. Собрание 3. Т. 29. Отд-ние 1. – СПб., 1911. – С. 472; Т. 30. Отд-ние 1. СПб., 1913. С. 759–760; Т. 31. Отд-ние 1. – СПб., 1914. – С. 310; Т. 32. Отд-ние 1. СПб., 1915. С. 653; Т. 33. Отд-ние 1. – СПб., 1916. – С. 750–753.
26. Там же. Т. 28. Отд-ние 1. – СПб., 1911. – С. 229.
27. Там же. Т. 29. Отд-ние 1. – СПб., 1911. – С. 582, 584.
28. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 1100. – Л. 39, 40; фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 679. – Л. 135–138 об. Могилевский Вестник. – 1911. – № 151. – С. 2–3.
29. Календарь-справочник г. Бреста на 1914 год. Брест, б/г. С. 51. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 1102. – Л. 139–142; фонд 712. – Оп. 1. – Д. 179. – Л. 6, 12–12 об.; фонд 2508. – Оп. 1. – Д. 5776. – Л. 198–199 об. НИАБ в г. Гродно. – Фонд 1574. – Оп. 3. – Д. 6. – Л. 1, 7 об. – 8.
30. Могилевский Вестник, 1911, № 60, с. 3. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 602. – Л. 9–9 об.; фонд 22. – Оп. 1. – Д. 993. – Л. 84; фонд 22. – Оп. 1. – Д. 1043. – Л. 3–3 об.; фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3639. – Л. 117, 121, 122; фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 46. – Л. 450–450 об.; фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 4354. – Л. 191; фонд 2508. – Оп. 1. – Д. 265. – Л. 390; фонд 2508. – Оп. 1. – Д. 438. – Л. 267–267 об.
31. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 637. – Л. 344; фонд 22. – Оп. 1. – Д. 993. – Д. 450–451; фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3600. – Л. 768; фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3639. – Л. 661. НИАБ в г. Гродно. – Фонд 17. – Оп. 1. – Д. 319. – Л. 403 об. – 404.
32. Свод законов Российской империи: в 5 кн. / под ред. И.Д. Мордухай-Болтовского. Кн. 4, т. 11–12. – СПб., [1913]. – С. 267–268.
33. Циркуляр по Виленскому учебному округу. – 1877. – № 5. – С. 258–259.
34. Циркуляр по Виленскому учебному округу. – 1879. – № 7. – С. 220. Там же, 1880. – № 6. – С. 257.
35. Памятная книжка Виленского учебного округа на 1913 год. – Вильно, 1913.
36. НИАБ. – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д. 44420. – Л. 114–115.
37. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 370. – Л. 12–12 об.; фонд 2912. – Оп. 1. – Д. 25. – Л. 67 об.; фонд 22. – Оп. 1. – Д. 602. – Л. 333, 334 об.; фонд 611. – Оп. 2. – Д. 136. – Л. 17 об.; фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 4334. – Л. 55; фонд 22. – Оп. 1. – Д. 996. – Л. 8 об.
38. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 606. – Л. 83–83 об.; фонд 22. – Оп. 1. – Д. 637. – Л. 126, 127–127 об.; фонд 22. – Оп. 1. – Д. 735. – Л. 31; фонд 1430. – Оп. 1. – Д. 43902. – Л. 7–8 об.; фонд 2508. – Оп. 1. – Д. 1992. – Л. 16, 157; фонд 2508. – Оп. 1. – Д. 2989. – Л. 178.
39. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 994. – Л. 299–299 об.; фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3595. – Л. 193; 257, л. 203. НИАБ в г. Гродно. – Фонд 288. – Оп. 3. – Д. 2. – Л. 86–86 об.
40. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 652. – Л. 5–6; фонд 22. – Оп. 1. – Д. 890. – Л. 53–53 об.; фонд 22. – Оп. 1. – Д. 998. – Л. 108, 109; фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3592. – Л. 23; фонд 2508. – Оп. 1. – Д. 5236. – Л. 245–245 об.
41. НИАБ. – Фонд 2095. – Оп. 1. – Д. 14. – Л. 60–62, 71, 74–75; фонд 22. – Оп. 1. – Д. 802. – Л. 131, 132.
42. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 895. – Л. 236–236 об.; фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 76. – Л. 136 об.
43. НИАБ. – Фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 140. – Л. 41.
44. Там же. – Л. 41–42 об.
45. НИАБ. – Фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3584. – Л. 2, 3.
46. НИАБ. – Фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3642. – Л. 218.
47. НИАБ. – Фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3639. – Л. 360, 698 об., 699 об.
48. ПСЗ РИ. Собрание 3. Отд-ние 1. – СПб., 1915. – Т. 32. – С. 949–950, 953, 957.
49. Подсчитано по: Памятная книжка Виленского учебного округа на 1914 год. – Вильно, 1914.

50. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 3600. – Л. 71, 72. Довгялло, Д.И. Лепель, уездный город Витебской губернии: хроника минувшей жизни. – Витебск, 1905. – С. 103.
51. НИАБ в г. Гродно. – Фонд 17. – Оп. 1. – Д. 339. – Л. 1, 2, 3, 4–4 об. НИАБ. – Фонд 2508. – Оп. 1. – Д. 4848. – Л. 64–65 об.
52. НИАБ. – Ф. 22. – Оп. 1. – Д. 1100. – Л. 59–59 об.; фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 185. – Л. 357–357 об.; фонд 2508. – Оп. 1. – Д. 5236. – Д. 55. Циркуляр по Виленскому учебному округу. – 1912. – № 12. – С. 869. НИАБ в г. Гродно. – Фонд 492. – Оп. 1. – Д. 66. – Л. 213 об. – 214. Циркуляр по Виленскому учебному округу. – 1913 – № 4. – С. 222–225.
53. НИАБ. – Фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3639. – Л. 225; фонд 712. – Оп. 1. – Д. 179. – Л. 199. Циркуляр по Виленскому учебному округу. – 1912. – № 10. – С. 722.
54. Подсчитано по: Города России в 1910 году. – СПб., 1914. Статистический ежегодник России, 1913 (год 10-й). Петроград, 1914.
55. Статистические сведения по начальному образованию в Российской империи: [в 7 вып.]. Вып. 3. – СПб., 1902. – С. 66, 70.
56. Однодневная перепись начальных школ в Империи, проведенная 18 января 1911 года: [в 16 вып.]. Вып. 8. – СПб., 1914. – С. 2, 8.
57. Там же. Вып. 16, ч. 2. – СПб., 1915. – С. III.
58. Подсчитано по: Памятная книжка Виленского учебного округа на 1881/82 учебный год. – Вильно, 1882. – С. 9–74.
59. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Л. 53. – Л. 112.
60. Памятная книжка Виленского учебного округа на 1881/82 учебный год. – Вильно, 1882. – С. 63.
61. Подсчитано по: Памятная книжка Виленского учебного округа на 1884/5 учебный год: в 2 ч. – Ч. 1. – Вильно, 1885.
62. НИАБ. – Фонд 2912. – Оп. 1. – Д. 20. – Л. 49, 54–54 об.
63. НИАБ в г. Гродно. – Фонд 17. – Оп. 1. – Д. 257. – Л. 20–21 об.
64. Ганелин, Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. / Ш.И. Ганелин. – М., 1954. – С. 91.
65. ПСЗ РИ. Собрание 3. Т. 8. – СПб., 1890. – С. 280.
66. Ступакевич, М. Особенности женского образования в Беларуси во второй половине XIX – начале XX в. / М. Ступакевич // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – Сер. 1, 2003. – № 4(23). – С. 28.
67. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 990. – Л. 186–187 об.
68. Подсчитано по: Памятная книжка Виленского учебного округа на 1913 год. – Вильно, 1913.
69. Памятная книжка Виленского учебного округа на 1913 год. – Вильно, 1913. – С. 77.
70. НИАБ. – Фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 185. – Л. 357–357 об.
71. НИАБ в г. Гродно. – Фонд 17. – Оп. 1. – Д. 360. – Л. 1.
72. Подсчитано по: Города России в 1910 году. – СПб., 1914. Статистический ежегодник России, 1913 (год 10-й). – Петроград, 1914.
73. НИАБ. – Фонд 2912. – Оп. 1. – Д. 14. – Л. 1, 9–12, 14; фонд 22. – Оп. 1. – Д. 992. – Л. 47–47 об.
74. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / редкол.: А.И. Пискунов (отв. ред.). – М., 1976. – С. 102.
75. Подсчитано по: Памятная книжка Виленского учебного округа на 1914 год. – Вильно, 1914. – С. 98, 104, 124, 314, 334, 363, 285, 163.
76. НИАБ в г. Гродно. – Фонд 1574. – Оп. 3. – Д. 6. – Л. 4.
77. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 428. – Л. 67–68, 69–70.
78. Высшие и центральные государственные учреждения России, 1801–1917: [справочник]: в 4 т. – СПб., 2001. – Т. 2. – С. 172–173.

79. Список учреждений, подведомственных Министерству торговли и промышленности по Учебному отделу (учебные заведения, общества и музеи). – СПб., б/г. – С. 4, 8, 10, 16, 18, 19, 21, 25, 29.
80. Памятная книжка Виленского учебного округа на 1913 год. – Вильно, 1913. – С. 122, 287, 354, 360.
81. НИАБ. – Фонд 22. – Оп. 1. – Д. 1102. – Л. 185.
82. Крючок, Г.Р. Очерки истории медицины Белоруссии. – Минск, 1976. – С. 168–171.
83. НИАБ. – Фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3600. – Л. 248.
84. НИАБ. – Фонд 24. – Оп. 1. – Д. 3600. – Л. 503 об. – 504, 833, 834, 835; фонд 22. – Оп. 1. – Д. 1100. – Л. 117; фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 4330. – Л. 2 об. – 3, 11 об. – 12 об., 99–102, 162–162 об., 168–169 об.
85. НИАБ. – Фонд 2496. – Оп. 1. – Д. 4364. – Л. 1–2, 4, 6 об.

ШКОЛЬНОЕ ДЕЛО И ПРОСВЕЩЕНИЕ ВИТЕБСКОЙ ГУБЕРНИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX ВЕКА – 1917 ГОД)

1. Архив Витебского областного краеведческого музея. – 4081/31/VIII – 71. Воспоминания бывшего учителя Витебской мужской гимназии Сахарова М.А., работавшего там с 1887 по 1908 г.
2. Валанцэвіч, Н.С. Тэатральная культура Віцебскай губерні ў XIX – пачатку XX ст.: аўтарэф. дыс. ... / Н.С. Валанцэвіч; Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору НАНБ. – Мінск, 2005. – 20 с.
3. Витебская губерния: государственные, религиозные и общественные учреждения (1802–1917) / Т.Е. Леонтьева [и др.]; сост. Т.Е. Леонтьева, Д.Л. Яцкевич; редкол.: А.К. Голубович (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БелНИИДАД, 2009. – 524 с., [16] с.: ил.
4. Витебская епархия: история и современность: монография / архиепископ Дмитрий (Дроздов). – Минск: Медисонт, 2011. – 232 с.
5. Восович, С.М. Подготовка учителей начальных школ учебными заведениями православного духовного ведомства в Беларуси в 1884–1914 годах / С.М. Восович // Бел. думка. – 2008. – № 8. – С. 52–57.
6. Восович, С.М. Учебные заведения православного духовного ведомства в Беларуси. Конец XVIII века – 1914 г.: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / С.М. Восович. – Минск, 2003. – 268 с.
7. Голос учителя: сборник... / Изд. группы учителей и учительниц Витеб. губ. – [Витебск]: Тип. «Работник», 1908.
8. Горбачевский, И.Д. Лепельский уезд Витебской губернии / И.Д. Горбачевский. – Витебск: Губернская типография, 1896. – 38 с.
9. Государственный архив Витебской области (далее – ГАВО). – Фонд 2289. – Оп. 1. – Д. 2.
10. Днепров, Э.Д. Женское образование в России: учеб. пособие для вузов / Э.Д. Днепров, Р.Ф. Усачева. – М.: Дрофа, 2009. – 286, [2] с.
11. Доклады Витебской губернской земской управы 1-му очередному губернскому земскому собранию (январская сессия 1912 г.): в 9 ч. / Витебская губернская земская управа. – Витебск: Тип. насл. М.Б. Неймана, 1912. – Ч. 2. – С. 51–65.
12. Долгоруков, В.М. Витебская губерния. Историко-географический и статистический обзор. Выпуск I / В.М. Долгоруков. – Витебск, 1890 г. – 387 с.
13. Ершова, О. И. Политика российского правительства в области начального образования во второй половине XIX в. (на материалах белорусских губерний Виленского учебного округа): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.03. / О. И. Ершова. – Минск: БГУ, 2005. – 224 с.

14. Западные окраины Российской империи / под ред. М. Долбилова, А. Миллер. – М.: Новое литературное обозрение, 2007. – 608 с., ил.
15. Инструкция для воспитанников Витебской духовной семинарии. – Витебск: Типография М. Голощекина, 1909. – 49 с.
16. Историческая записка 25-летия Двинской женской гимназии. 1879–1904 / Сост. секретарь педсовета Д.И. Михайлов. – Витебск: Губернская типо-литография, 1905. – 45 с.
17. Краснічэнка, Т. Першыя дашкольныя ўстановы на Беларусі / Т. Краснічэнка // Пралеска. – 2003. – № 10. – С. 16–18.
18. Краткий отчет о состоянии Двинского реального училища за 1903–1904 учебный год. – Витебск: Губернская типо-литография, 1905. – 38 с.
19. Краткий очерк положения начального образования в Витебской губернии в 1907/08 гг. – Витебск: Витебская губернская типо-литография, 1908. – 78 с.
20. Кукушкин, И.П. Последнее десятилетие в истории Витебской дирекции народных училищ, 1891–1901 / И.П. Кукушкин. – Витебск: Губернская типо-литография, 1901. – 65 с.
21. Леонтьева, Т.М. Развитие региональной системы образования Смоленской губернии в XIX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.М. Леонтьева. – Смоленск, 2002. – 194 л.
22. Матвеев, С. Краткий обзор деятельности управления по делам земского хозяйства / С. Матвеев. – Витебск, 1910. – С. 24–43.
23. Моторова, С.А. Развитие системы среднего и профессионального образования на территории Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX в. / С.А. Моторова, Н.С. Моторова // Ученые записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Общественные и гуманитарные науки. История. – 2006. – Т. 5. – С. 3–21.
24. Музей истории образования в Витебском регионе. – Фонд «Рукописи». – Мемуары И.П. Дейниса. Витебская мужская гимназия. 1910–1918 гг.
25. Музей истории образования в Витебском регионе. – Фонд «Рукописи». – С.В. Селицкий. Школа и педагогическая мысль Витебщины до революции.
26. Народное образование в Виленском учебном округе. – 1907. – № 2.
27. Народное образование в Виленском учебном округе. – 1907. – № 5–6.
28. Народное образование в Виленском учебном округе. – 1908. – № 9.
29. Народное образование в Виленском учебном округе. – 1908. – № 12.
30. Народное образование в Виленском учебном округе. – 1912. – № 1.
31. Народное образование в Виленском учебном округе. – 1913. – № 1.
32. Народное образование в Виленском учебном округе. – 1913. – № 4.
33. Народное образование в Виленском учебном округе. – 1913. – № 9.
34. Народное образование в Виленском учебном округе. – 1914. – № 1.
35. Народное образование в Виленском учебном округе. – 1914. – № 2.
36. Народное образование в Виленском учебном округе. – 1914. – № 8.
37. Народное образование в Виленском учебном округе. – 1915. – № 4.
38. Национальный исторический архив Беларуси в Минске (далее – НИАБ в Минске). – НИАБ в Минске. – Фонд 1416. – Оп. 1. – Д. 2118.
39. НИАБ в Минске. – Фонд 1416. – Оп. 4. – Д. 21617.
40. НИАБ в Минске. – Фонд 2416. – Оп. 1. – Д. 20, 21.
41. НИАБ в Минске. – Фонд 2507. – Оп. 1. – Д. 526, 763, 1659, 1827, 2167, 2307, 2395, 2748, 2963, 3030, 3172, 3227, 3303, 3451, 3541, 3604, 3806, 3820, 3908, 3912, 3921, 4227, 4377, 4442, 4615, 4694, 5136.
42. НИАБ в Минске. – Фонд 2536. – Оп. 1. – Д. 10, 47.
43. НИАБ в Минске. – Фонд 2554. – Оп. 1. – Д. 497.
44. НИАБ в Минске. – Фонд 2568. – Оп. 1. – Д. 21, 158, 179.
45. НИАБ в Минске. – Фонд 2604. – Оп. 1. – Д. 25, 94, 57, 120.

46. НИАБ в Минске. – Фонд 2649. – Оп. 1. – Д. 45, 55, 60, 195, 485.
47. Начальное народное образование в Витебской губернии: доклад Витебской губернской управы по делам земского хозяйства. – Витебск, 1903. – С. 1–26.
48. Начальное народное образование в Витебской губернии в 1912 году / Витебская губернская земская управа. Отдел народного образования. – Витебск: Типо-литография П.А. Подземского, 1915. – С. 1–45.
49. Никифоровский, Н.Я. Сельское школьное обучение в юго-восточной окраине Витебской Белоруссии, каким застала его реформа 19 февраля 1861 г. / Н.Я. Никифоровский. – Витебск: Губернская типография, 1893 г. – [46] с.
50. Новик, Н.Е. Профессиональное образование в Беларуси во второй половине XIX – начале XX в. : дис. ... канд. исторических наук: 07.00.02 / Н.Е. Новик. – 1998, Минск. – 130 л.
51. Новик, Н.Е. Профессиональное образование в Витебской губернии (XIX – н. XX в.) / Н.Е. Новик // Веснік ВДУ. – 2007. – № 3. – С. 13–17.
52. Новік, Н.Я. Прыватныя і грамадскія ініцыятывы ў развіцці прафесійнай адукацыі Беларусі (др. палова XIX – пачатак XX ст.) / Н.Я. Новік // Весці БДПУ. – Сер. 2. Гісторыя. Філалогія. Паліталогія. Сацыялогія. Эканоміка. Культуралогія. – С. 3–8.
53. Обзор Витебской губернии за 1906 г. – Витебск: Губернская типо-литография, 1907. – С. 59–62.
54. Однодневная перепись начальных школ в Империи, произведенная 18.01.11 / М-во просвещения. – СПб.: Типография товарищества «Екатериноhofское печатное дело», 1914. Вып. 8(10). Виленский учебный округ: губернии: Виленская, Витебская, Гродненская, Ковенская, Минская и могилевская. Ч. 1. – [134] с.
55. Отчет Витебского попечительства о народной трезвости за 1906 г. – С. 3.
56. Отчет Витебского училищного совета по управлению училищами, состоящими в его ведении за 1866 гражданский год. – [Витебск, 1867. – 89 с.].
57. Отчет Витебского училищного совета по управлению училищами, состоящими в его ведении, за 1869–70 учебный год. – С. 35.
58. Отчет губернской земской управы по врачебно-санитарному отделу и общественному призрению за 1913 г.: в 2 ч. / Витебское губернское земство. – Витебск: Тип. насл. М.Б. Неймана, 1914. – Ч. 2. – С. 1–4.
59. Отчет о деятельности Витебского благотворительного общества за время с 3 сентября 1894 г. по 24 октября 1895 г., доложенный в общем годовом собрании общества, состоявшемся 24 октября. – Витебск: Губернская типография, 1895. – С. 1–12.
60. Отчет по управлению ВУО за 1890 гражданский год. Гимназии и прогимназии. – Вильна: типография А.Г. Сыркина, 1891 – [37] с.
61. Памятные книжки Витебской губернии на 1862, 1865, 1886, 1886, 1895, 1908, 1910, 1914 гг. – Витебск: Изд-во губернского статистического комитета.
62. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. Издание Центрального статистического комитета МВД / под ред. И.А. Гребницкого. – Витебский губернский статистический комитет. V Витебская губерния. Тетрадь 1. – 1899. – С. V–XVIII.
63. Протоколы заседаний комиссии при управлении ВУО по вопросу о мерах содействия физическому, нравственному и умственному развитию учащихся. Вильна: типография А.Г. Сыркина, 1909. – 171 с.
64. Российский государственный исторический архив в Санкт-Петербурге (далее – РГИА в Санкт-Петербурге). – Фонд 733. – Оп. 9. – Д. 863.
65. РГИА в Санкт-Петербурге. – Фонд 733. – Оп. 170. – Д. 133.
66. РГИА в Санкт-Петербурге. – Фонд 759. – Оп. 76. – Д. 209.
67. РГИА в Санкт-Петербурге. – Фонд 970. – Оп. 1. – Д. 86.

68. Россия: Полное географическое описание нашего отечества: настольная и дорожная книга для русских людей: в 11 т. / / В.П. Семенов [и др.]; под ред. В.П. Семенова. – Санкт-Петербург: Издание А.Ф. Девриена, 1905. – Т. 9: Верхнее Поднепровье и Белоруссия. – 620 с.
69. Самойлович, И.А. Экономическое значение народного образования. Положение последнего в Витебской губернии / И.А. Самойлович. – Витебск: Губернская типо-литография, 1903. – 90 с.
70. Санитарное состояние школ Витебской губернии по исследованию 1912 г. / Сост. зав. санитарным отделением Витебской губернской земской управы врач И.А. Сушкевич. – Витебск: Типо-литография П.А. Подземского, 1915. – [30] с.
71. Сергеевкова, В.В., Ершова, О.И., Гулюк, М.А., Шараева, Е. Виленский учебный округ: политика российского правительства в области образования (вторая половина XIX — начало XX в.) / В.В. Сергеевкова [и др.] // Российские и славянские исследования [электронная версия]. – 2008. – Т. 3. – Режим доступа: <http://www.rsijournal.net/index.php>.
72. Серебренников, Н. Краткий историко-статистический очерк развития церковной школы в Полоцкой епархии за 1884–1908 гг. / Н. Серебренников. – Витебск, 1908. – С. 1–10.
73. Ступакевич, М.А. Женское образование в Беларуси (вторая половина XIX века – 1917 год): монография / М.А. Ступакевич. – Гродно: ГрГУ, 2006. – 170 с.
74. Съезд преподавателей русского языка и истории средних учебных заведений Виленского учебного округа, происходивший в Вильно в марте 1907 г. – Вильна: типография А.Г. Сыркина, 1907. – 142 с.
75. Терешкович, П.В. Этническая история Беларуси XIX – начала XX в. В контексте Центрально-Восточной Европы: [монография] / П.В. Терешкович. – Минск: БГУ, 2004. – 223 с.
76. Тогулева, Е.Д. Витебская губерния: этноконфессиональная структура населения, развитие здравоохранения и медицинского обслуживания, система образования (вторая половина XIX – начало XX в.) / Е.Д. Тогулева, Н.С. Моторова // Ученые записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – 2005. – Т. 4. – С. 49–74.
77. Учебные заведения ведомства учреждений императрицы Марии. Краткий очерк. – СПб.: Типография В.Д. Смирнова, 1906. – 477 с.
78. Флегонтова, Н.П. Первые опыты создания дошкольных учреждений в России // Н.П. Флегонтова. – Ребенок в детском саду. – 2004. – № 1. – С. 42–48.
79. Флегонтова, Н.П. Практика работы первых детских садов в России / Н.П. Флегонтова // Ребенок в детском саду. – 2004. – № 3. – С. 31–34.
80. Хозяйственное положение и промыслы сельского населения в Витебской губернии. Опыт исследования / Статистическое отделение Витебской губернской управы. – Витебск: Губернская типография, 1910. – С. 1–46.

ГІСТОРЫКА-ПЕДАГАГІЧНЫ АГЛЯД НАКІРУНКАЎ РАЗВІЦЦЯ КЛУБНЫХ ТРАДЫЦЫЙ НА БЕЛАРУСІ ДРУГОЙ ПАЛОВЫ XIX – ПАЧАТКУ XX СТАГОДДЗЯ

1. Абецэдарская, А.Л. Дзейнасць таварыства аматараў прыгожых мастацтваў у Мінску (1898–1806) / А.Л. Абецэдарская // Веснік БДУ. – Сер. 3. – 1996. – № 1. – С. 21–24.
2. Благотворительный бал в имении «Адамово» Витебской губернии // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 1430. – Воп. 1. – Адз. зах. 53734. – Арк. 162–163.
3. Бобровский, П.О. Материалы для географии и статистики России: Гродненская губерния / П.О. Бобровский. – СПб.: Типография генштаба, 1863. – Ч. 2. – 1074 с.

4. Брест-Литовский кружок «Досуг» для лиц интеллигентных профессий // Нацыянальны гістарычны архіў Беларусі ў г. Гродна (НГАБ у г. Гродна). – Фонд 103. – Воп. 1. – Адз. зах. 116. – Арк. 10 аб.
5. Велотрек для любителей велосипедов // Гомельская мысль. – 1913. – 28 мая. – № 48. – С. 3.
6. Витебский женский клуб. Устав. // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 2649. – Воп. 1. – Адз. зах. 209. – Арк. 1–5.
7. Внешкольное образование в Быховском уезде // Вестник Могилевского земства. – 1914. – № 13. – С. 13–16.
8. Вопросы внешкольного образования // Вестник Могилёвского земства. – 1915. – № 12. – С. 12.
9. Грамадскі быт і культура гарадскога насельніцтва Беларусі / В.К. Бандарчык [і інш.]; Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору; навук. рэд. В.К. Бандарчык. – Мінск: Навука і тэхніка, 1990. – 248 с.
10. Деятельность губернских и уездных управлений по организации внешкольного образования // Вестник Могилевского земства. – 1914. – № 19. – С. 14.
11. Живописная Россия: отечество наше в его земельном, историческом, племенном, экономическом и бытовом значении / под ред. П.П. Семенова. – СПб.: Издание книгопродавца – типографа М.О. Вольфа, 1883. – Т. 3. – Ч. 2: Белорусское Полесье. – 282 с.
12. Капілаў, А.Л. Музычнае таварыства ў Мінску / А.Л. Капілаў // Помнікі гісторыі і культуры Беларусі. – 1980. – № 4. – С. 24.
13. Крупская, Н.К. О работе в деревне в области внешкольного образования / Н.К. Крупская // О культурно-просветительной работе / Н.К. Крупская. – М.: Просвещение, 1969. – 245 с.
14. Литературно-артистическое общество: г. Минск 1906–1910 гг. // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 306. – Воп. 1. – Адз. зах. 2. – 29 арк.
15. Лыч, Л. Гісторыя культуры Беларусі / Л. Лыч, У. Навіцкі. – Мінск: НКФ «Экаперспектыва», 1996. – 453 с.
16. Минская губерния (1906–1917 гг.). Губернские по делам об обществах и союзах присутствия // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 306. – Воп. 1. – 6 арк.
17. Музыкально-драматическое общество в г. Бресте // Нацыянальны гістарычны архіў Беларусі ў г. Гродна (НГАБ у г. Гродна). – Фонд 1. – Воп. 17. – Адз. зах. 511. – Арк. 1–42.
18. Несвижское польское общественное собрание «Огниско» // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 306. – Воп. 1. – Адз. зах. 1. – Арк. 103.
19. Никифоровский, Н.Я. Странички из недавней старины города Витебска / Н.Я. Никифоровский. – Витебск: Губернская Типо-Литография, 1899. – 240 с.
20. Новости спортивной жизни // Минский листок. – 1899. – № 47. – 18 апр. – С. 4.
21. О закрытии общества любителей изящных искусств в г. Минске // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 295. – Воп. 1. – Адз. зах. 7666. – Арк. 9–11.
22. Обзор Виленской губернии за 1903 год. – Вильна. – Губернская Типо-Литография, 1904. – С. 70.
23. Общества, или отделения обществ, имеющие целью распространение образования или грамотности в народе // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 1430. – Воп. 1. – Адз. зах. 41827. – Арк. 15–17.
24. Отчет о деятельности Минского общества любителей спорта за 1899 г. – Минск: Типолит. Тасьмана, 1900. – 21 с.

25. Отчет о деятельности правления попечительного общества о доме трудолюбия за 1902 год. – Минск: Губернская Типо-Литография, 1903. – С. 3–5.
26. Отчет по внешкольным учреждениям Витебской губернии // Учреждение «Государственный архив Витебской области». – Фонд 246. – Оп. 3. – Ед. хр. 4. – Л. 3.
27. Пинское еврейское музыкально-литературное общество «Газомир» 1908 г. // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 306. – Воп. 1. – Адз. зах. 21. – 6 арк.
28. Польское спортивно-гимнастическое общество «Сокол» (1907–1911 гг.) // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 306. – Воп. 1. – Адз. зах. – 19. – Арк. 186.
29. Помощь нашим братьям // Гомельская мысль. – 1913. – № 16. – 12 марта. – С. 2.
30. Работа школы садовых рабочих Могилевской губернии // Вестник Могилевского земства. – 1916. – № 20. – С. 10–14.
31. Сведения о количестве просветительных организаций за 1908 г. // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 2649. – Воп. 1. – Адз. зах. 194. – 38 арк.
32. Трызна, Д.С. Беларускія дываны і габелены / Д.С. Трызна. – Мінск: Навука і тэхніка, 1981. – 78 с.
33. Народныя майстрыхі // Наша ніва. – 1908. – № 19. – С. 2.
34. Устав Гродненского речного яхт-клуба // Нацыянальны гістарычны архіў Беларусі ў г. Гродна (НГАБ у г. Гродна). – Фонд 103. – Воп. 1. – Адз. зах. 114. – Арк. 5–11.
35. Устав музыкального общества в г. Минске. – Минск: Скоропечатня Р. Дворжеца, 1880. – 18 с.
36. Устав Несвижского литературно-артистического общества // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 295. – Воп. 1. – Адз. зах. 8247. – 11 арк.
37. Филантропическая деятельность товарищества императрицы Александры Федоровны // Гомельский вестник. – 1909. – № 64. – 18 марта. – С. 1.
38. Циркуляры губернатора по устройству библиотек и клубов (1899–1900 гг.) // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 2555. – Воп. 1. – Адз. зах. 10. – Арк. 5–36.
39. Шебеко, З.Б. Страницы жизни дореволюционного города / З.Б. Шебеко, С.Ф. Шебеко. – Мінск: Полымя, 1990. – 352 с.
40. Шпилевский, П.И. Путешествие по Полесью и белорусскому краю / П.И. Шпилевский. – Мінск: Полымя, 1992. – 251 с.
41. Шчаўлінскі, М. «Беларуская хатка» ў Мінску / М. Шчаўлінскі // Беларус. думка. – 1999. – № 8. – С. 160–162.
42. Jankowska-Orynzyna, J. Sztuka ludowa na P. W. K. / J. Jankowska-Orynzyna // Tygodnik ilustrowane 5. – 1929. – № 38. – S. 738–739.

НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА В СОЦИАЛИЗАЦИИ И ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД С 1917 ГОДА ПО СЕРЕДИНУ 30-Х ГОДОВ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ БЕЛАРУСИ, РОССИИ И УКРАИНЫ)

1. А., В., П., Б. и Ю. Соколовы. Поэзия деревни / А., В., П. // Шлях освіти. – 1926. – № 6–7. – С. 299–301. – Рец. на кн.: Б. и Ю. Соколовы. Поэзия деревни: Руководство для собирания произведений устной словесности. – М., 1926. – 168 с.
2. Андреева, Л.Г. Трудовое воспитание в русской народной педагогике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Г. Андреева. – Пятигорск, 2001. – 182 с.

3. Аргуянова, А.Б. Карачаевский этикет как средство воспитания и социализации детей в семье: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Б. Аргуянова. – Карачаевск, 2004. – 22 с.
4. Афанасьева, А., Николаев, А. К вопросу об организации работы в школьных краеведческих кружках / А. Афанасьева, А. Николаев // Асвета. – 1927. – № 3. – С. 43–48.
5. Байрамкулова, А.Х. Трудовое воспитание в карачаевской народной педагогике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Х. Байрамкулова. – 2004. – 23 с.
6. Бисова, М. Педпропаганда среди родителей / М. Бисова // Комуністична освіта. – 1935. – № 3. – С. 85–87.
7. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – Т. 1–2.
8. Блонский, П.П. Педагогика / П.П. Блонский. – М.: Госиздат, 1922. – 164 с.
9. Боташева, М.Х. Физическое воспитание как средство социализации личности ребенка в карачаевской семье: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Х. Боташева. – Карачаевск, 2004. – 152 с.
10. Брюхова, Ю.П. Народная игра как средство формирования ценностных ориентаций личности ребенка младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.П. Брюхова. – М., 2010. – 233 с.
11. Булатова, З.А. Нравственное воспитание школьников на традициях народной педагогики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / З.А. Булатова. – Уфа. – 2010. – 200 с.
12. Бюллетень официальных приказов и сообщений Витебского ГубОНО. – 1924, № 3–7(11–15). – С. 90–91.
13. Василевский, Д. Краеведение в школе, как средство коммунистического воспитания молодежи на селе / Д. Василевский // Асвета. – 1924. – № 2. – С. 90–93.
14. Василенок, С. Социальная значимость устного народного творчества / С. Василенок // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 3. – С. 84–87.
15. Васильева, В.В. Русская народная музыкальная педагогика в современной системе образования дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Васильева. – Мурманск, 2000. – 151 с.
16. Васильковский, М. Задачи, программа и методика курса украиноведения в плане украинизации / М. Васильковский // Шлях освіти. – 1926. – № 10. – С. 27–50.
17. Виноградов, Г.С. Народная педагогика (отрывки и наброски) / Г.С. Виноградов. – Иркутск: Вост.-Сиб. отд-ние рус. геог. об-ва. – 1926. – 30 с.
18. Владимиров, В. Школьно-краеведческая экскурсия 8 Н.-Борисовской школы по Белоруссии / В. Владимиров // Наш край. – 1930. – № 9–10. – С. 59–70.
19. Владимиров, В. Школьно-краеведческая экскурсия 8 Н.-Борисовской школы по Белоруссии / В. Владимиров // Наш край. – 1930. – № 7–8. – С. 77–79.
20. Владимирский, А. К динамике педагогического процесса / А. Владимирский // Шлях освіти. – 1927. – № 11. – С. 48–71.
21. В Народном Комиссариате по Просвещению // Школа и культура Советской Белоруссии. – 1919. – № 2–3. – С. 22–26.
22. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
23. В РСФСР. Научно-педагогический институт по изучению детской игры и праздников: информ. отдел // Путь просвещения (УССР). – 1922. – № 5. – С. 336–338.
24. Герасимов, С.А. Педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А. Герасимов. – Архангельск, 2004. – 269 с.
25. Гринблат, М. За изучение фольклора эпохи диктатуры пролетариата / М. Гринблат // Савецкая краіна. – 1931. – № 12. – С. 122–130.

26. Губернский съезд работников просвещения и социалистической культуры // Школа и культура Советской Белоруссии. – 1921. – № 1–2. – С. 87–97.
27. Даминдарова, Ф.В. Роль народных традиций в нравственном формировании личности: социально-философский аспект: дис. ... канд. пед. наук: 09.00.11 / Ф.В. Даминдарова. – Уфа, 2000. – 136 с.
28. Дворникова, Е.И. Культура. Идентичность. Толерантность: монография / Е.И. Дворникова / ред. Л.Л. Редько. – М.: Илекса, 2007. – 320 с.
29. Демков, М.И. Курс педагогики: в 2 ч. / М.И. Демков. – 5-е изд. – М.; Пг.: Изд-ние т-ва «В.В. Думпов, наследники Бр. Салаевых», 1918. – Ч. 2: Теория и практика воспитания. – 366 с.
30. Действия и распоряжения Социалистической Республики Литвы и Белоруссии: Декрет о реорганизации школьного отдела // Школа и культура Советской Белоруссии. – 1919. – № 1. – С. 16.
31. Динаев, Б.П. Физическое воспитание как фактор социализации личности старшеклассника: на материале народной педагогики карачаевцев: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Б.П. Динаев. – Карачаевск, 2005. – 174 с.
32. Дзамыхов, А.Х. Роль фольклора в воспитании личности ребенка в семье: на примере адыгского народа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Х. Дзамыхов. – Карачаевск. – 2004. – 198 с.
33. Дубняк, К. О краеведческом учебнике для школы / К. Дубняк // Шлях освіти. – 1929, № 1–2. – С. 34–39.
34. Есипов, Б.П., Гончаров, Н.К. Педагогика: учеб. пособие для педучилищ / Б.П. Есипов, Н.К. Гончаров. – М.: Учпедгиз, 1941. – 400 с.
35. Жаринов, Д. К методике краеведческих экскурсий / Д. Жаринов // Асвета. – 1924. – № 2. – С. 65–80.
36. Жаринов, Д. Краеведение и обществоведение в современной школе / Д. Жаринов // Асвета. – 1928. – № 1. – С. 14–27.
37. Затонский, В.П. Больше внимания коммунистическому воспитанию детей / В.П. Затонский // Комуністична освіта. – 1935. – № 4–5. – С. 6–13.
38. Известия Народного Комиссариата Просвещения Белорусской Социалистической Советской Республики // Асвета. – 1925. – № 6. – С. 15–16.
39. И.Н. Украинизация в деле народного просвещения // Шлях освіти. – 1924. – № 10. – С. 14–23.
40. Карамурзина, М.Э. Физическое воспитание детей в семье в адыгской народной педагогике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Э. Карамурзина. – Карачаевск, 2004. – 168 с.
41. Карпачев, М. К вопросу об изучении фольклора в школе / М. Карпачев // Камуністычнае выхаванне. – 1935. – № 4. – С. 49–51.
42. Касмович, С. К вопросу о практической постановке краеведения в школе / С. Касмович // Асвета. – 1926. – № 3. – С. 80–94.
43. Касперович, М. Изучение быта рабочих / М. Касперович // Наш край. – 1930. – № 1. – С. 14–24.
44. Касперович, М. Для чего и как изучать быт детей / М. Касперович // Наш край. – 1930. – № 4. – С. 15–20.
45. Касперович, М. Просветительное краеведение / М. Касперович // Працаўнік асветы. – 1928. – № 8. – С. 7.
46. Касперович, М. Краеведение в школе / М. Касперович // Камуністычнае выхаванне. – 1930. – № 3. – С. 58–69.
47. Климатова, В.В. Идеи и опыт трудового воспитания в народной педагогике Северного Кавказа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Климатова. – Владикавказ, 2004. – 151 с.

48. Кравченко А. Красные посиделки молодежи (опыт работы Семеновского волкома ВЛКСМ) // Коммунистическое просвещение. – 1927. – № 4(34). – С. 83–86.
49. Краеведение в политехнической школе // Сов. краеведение. – 1933. – № 1. – С. 26–50.
50. Крупская, Н.К. Народное образование и демократия / Н.К. Крупская // Пед. соч.: в 6 т. – М., 1978. – Т. 1. – С. 155–240.
51. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / под ред. Н.К. Гончарова [и др.]. – М., 1957–1963. – Т. I–II.
52. Курс белорусоведения: лекции, читанные в Белорусском народном университете в Москве летом 1918 года. – М.: Белорусский п-Отдел отдела просвещения нац. мен. НКП, 1918–1920. – 304 с.
53. Лебедева, Н.М. Тренинг этнической толерантности для школьников: учеб. пособие для студентов психологич. специальн. / Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко. – М.: Привет, 2004. – 358 с.
54. Ленин, В.И. Полн. собр. соч. – 5-е изд. – М., 1958–1965. – Т. 1–55.
55. Лозинский, С.О. О нормировании бытовых форм поведения детей / С.О. Лозинский // Шлях освіти. – 1929. – № 12. – С. 52–55.
56. Ломакина, Ю.В. Формирование поликультурной компетентности студентов педагогического колледжа средствами народной педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Ломакина. – Уфа, 2012. – 24 с.
57. Магомедова, Р.М. Воспитание учащихся классов коррекционно-развивающего обучения средствами народной педагогики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Р.М. Магомедова. – Махачкала, 2007. – 180 с.
58. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / ред. М.И. Кондаков [и др.]. – М., 1983–1986. – Т. 1–8.
59. Матвеенок, Я. Вопросы краеведения в Рогачевском педтехникуме Я. Матвеенок // Асвета. – 1924. – № 2. – С. 147–148.
60. Медынский, Е.Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества: в 3 т. – М.: Работник просвещения. – 1929. – Т. 1. – 1925; Т. 2. – 1926; Т. 3.
61. Медынский, Е.Н. Вопросы быта / Е.Н. Медынский // Нар. учитель. – 1924. – № 1. – С. 154–157. – Рец. на кн.: Троцкий Л. Вопросы быта. – М., 1923.
62. Мирзаянов, А.А. Воспитание этнической толерантности учащихся средствами народной педагогики: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Мирзаянов. – Йошкар-Ола, 2006. – 24 с.
63. Мириманова, М.С. Толерантность как феномен индивидуальный и социальный: монография / М.С. Мириманова. – М.: Прометей, 2004. – 256 с.
64. Музиченко, О. Краеведение в комплексных программах и его метод / О. Музиченко / О. Музиченко // Путь просвещения. – 1925. – № 5–6. – С. 59–70.
65. Мухтарова, Г.Г. Трудовое воспитание в таджикской народной педагогике и современные проблемы детского труда в Таджикистане: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Г. Мухтарова. – Душанбе, 2006. – 159 с.
66. Научно-методологический комитет. О методах работы учительских кружков по повышению квалификации // Асвета. – 1925. – № 7. – С. 91–99.
67. Новоселов, Ф. Краеведение в новых программах Наркомпроса / Ф. Новоселов // Сов. краеведение. – 1931. – № 2. – С. 14–15.
68. О включении методики краеведения в учебные планы педтехникумов // Савецкая країна. – 1933. – № 1. – С. 81.
69. Омарова, Р.И. Формирование морального облика девушек-старшеклассниц на традициях народной педагогики Дагестана: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.И. Омарова. – Махачкала, 1998. – 168 с.
70. Опыт проработки программ ГУС'а в деревенской школе 1 ступени // Вестник просвещения. – 1924. – № 7–8. – С. 54–207.

71. Орлова, А.П. Взаимосвязь и взаимодействие народной и научной педагогики в системе профессиональной подготовки учителей: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / А.П. Орлова. – М., 1997. – 38 с.
72. Орлова, А.П. Этнопедагогика: теория нравственного воспитания / А.П. Орлова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2001. – 186 с.
73. От редакции // Бюллетень официальных распоряжений и сообщений Витебского ГубОНО. – 1923. – № 2–3. – С. 16.
74. Пинкевич, А.П. Педагогика: в 2 т. / А.П. Пинкевич. – М.: Работник просвещения, 1925. – Т. 2. Трудовая школа. – 222 с.
75. Покровская, Н. Опыт краеведческой работы в деревенской школе 1 ступени / Н. Покровская // Вестник просвещения. – 1925. – № 7. – С. 60–73.
76. Полинская, Ш. О посиделках / Ш. Полинская // Коммунистическое просвещение. – 1925. – № 4. – С. 120–123.
77. Приходько, А. Украинизация народного просвещения / А. Приходько // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 13–19.
78. Программа по сбору и записи устного народного творчества // Наш край. – 1930. – № 4. – С. 25–28.
79. Программы Советской единой трудовой школы 1-й и 2-й ступени. – Минск: Тип. Комиссариата Нар. Просвещения Литвы и Белоруссии, 1919. – 78 с.
80. Проект программ для педагогических техникумов БССР (язык и литература, математика, физика, химия) // Асвета. – 1927. – № 1. – С. 76–110.
81. Профессиональное становление будущего специалиста в поликультурной среде вуза: реализация индивидуальной траектории: монография / отв. ред. В.В. Гриценко, А.П. Орлова. – Смоленск: Изд-во «Универсум», 2011. – 220 с.
82. Работа ЦКБ БССР за октябрь–декабрь 1931 г. // Сов. краеведение. – 1932. – № 5. – С. 29.
83. Резолюция III Всебелорусского съезда Советов по докладу о работе Наркомпроса БССР (15 дек. 1921 г.) // Звезда, 1921. – 18 дек.
84. Розанов, И. Детский труд в школе 1 ступени / И. Розанов // На путях к новой школе. – 1925. – № 5. – С. 19–58.
85. Розанов, И. Детский труд / И. Розанов // На путях к новой школе. – 1924. – № 7–8. – С. 50–61.
86. Розанов, И. Задачи школы в деле организации детской игры / И. Розанов // На путях к новой школе. – 1925. – № 3. – С. 41–51.
87. Самцевич, В. Некоторые моменты педагогической работы на курсах переподготовки учителей в г. Борисове / В. Самцевич // Асвета. – 1926. – № 6. – С. 152.
88. Семенова, Т.Н. Формирование будущих дефектологов к использованию потенциала народной педагогики в логопедической работе с дошкольниками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Н. Семенова. – Чебоксары, 2010. – 224 с.
89. С-ич. Краткая программа по изучению быта колхозников / С-ич // Савецкая краіна. – 1930. – № 1–2. – С. 45–51.
90. С-ич. Учителя должны помочь ученикам организовать краеведческую работу / С-ич // Савецкая краіна. – 1931. – № 4. – С. 87.
91. Скаткин. Распространение идей новой школы в крестьянской среде / Скаткин // На путях к новой школе. – 1926. – № 2. – С. 46–63.
92. Скачков, И. Интернациональное воспитание и школы нацмен / И. Скачков // Вестник просвещения. – 1929. – № 2. – С. 80–89.
93. Слушкина, Е.А. Социальная адаптация детей старшего дошкольного возраста средствами народной педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Е.А. Слушкина. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.

94. Сметанина, В.И. Социализация личности ребенка на основе взаимодействия семьи и детского сада: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.И. Сметанина. – Якутск, 2002. – 175 с.
95. Соколов, Ю.М. Материалы по народной словесности в общем масштабе краеведных работ / Ю.М. Соколов // Дневник Всероссийских конференций обществ по изучению местного края, созданных Академическим центром Наркомпроса в Москве 10–20 декабря 1921 г. – М., 1921. – № 4. – С. 55–56.
96. Соколов, Ю. О собрании фольклора / Ю. Соколов // Сов. краеведение. – 1935. – № 2. – С. 13–17.
97. Соколов, Ю. Поэтическое творчество деревни и школа / Ю. Соколов // Вестник просвещения. – 1925. – № 4. – С. 96–108.
98. Сороко-Росинский, В.Н. Педагогические сочинения / сост. А.Т. Губко. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
99. Терлецкий, В. О работе классного руководителя с родителями / В. Терлецкий // Комуністична освіта. – 1936. – № 5. – С. 46–50.
100. Тимошенко, Я. Жизнь и работа нашей семилетки / Я. Тимошенко // Асвета. – 1925. – № 2. – С. 127–130.
101. Тимошина, Н.А. Народная игра как средство социализации детей в России: вторая половина XIX – начало XX века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Тимошина. – Москва, 2002. – 180 с.
102. Третьякова, Е.Н. Толерантность как духовно-нравственное качество личности: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.13 / Е.Н. Третьякова. – СПб., 2011. – 18 с.
103. Ульянов, Г. Деревенский быт, комсомольцы и народный учитель / Г. Ульянов // Народный учитель. – 1925. – № 3. – С. 19–24.
104. Феноменов, М. Краеведение в советской школе за 15 лет / М. Феноменов // Сов. краеведение. – 1932. – № 11–12. – С. 23–33.
105. Феоктистов, А. Уголки жизни / А. Феоктистов // Шлях освіти. – 1924. – № 12. – С. 61–62.
106. Харевич, А. Школа на службе науки / А. Харевич // Асвета. – 1926. – № 4. – С. 10–11.
107. Хвиля, А. Об игрушке / А. Хвиля // Комуністична освіта. – 1933. – № 8. – С. 9–23.
108. Шапелевич, К. Краеведческая конференция школьников / К. Шапелевич // Працаўнік асветы. – 1928. – № 4. – С. 7–8.
109. Шапелевич, К. Организация и содержание работы школьно-краеведческих кружков / К. Шапелевич // Асвета. – 1929. – № 11–12. – С. 95–101.
110. Шахвердов, Г.Г. Воспитание народных масс / Г.Г. Шахвердов / С предисл. С.Т. Шацкого. – Ростов н/Д, Краснодар: Буревестник, 1924. – XIX, 440, 31 с.
111. Шацкий, С.Т. Деревенские дети и работа с ними / С.Т. Шацкий // На путях к новой школе. – 1925. – № 1. – С. 74–88.
112. Шацкий, С.Т. Школа для детей или дети для школы / С.Т. Шацкий // На путях к новой школе. – 1923. – № 2(5). – С. 41–55.
113. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М., 1980. – Т. 1–2.
114. Шоломицкая, Н.Д. Народная игрушка терских поморов как средство социализации детей среднего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Д. Шоломицкая. – Мурманск, 2002. – 141 с.
115. Шошин, М.А. Трудовое воспитание детей группы риска средствами народной педагогики в социально-педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Шошин. – Тверь, 2010. – 25 с.
116. Шульгин, В.Н. Воспитание, среда, школа / В.Н. Шульгин // На путях к новой школе. – 1928. – № 7–8. – С. 91–95.
117. Шульгин, В.Н. О воспитании коммунистической морали / В.Н. Шульгин. – М.: Работник просвещения, 1928. – 46 с.

118. Шульгин, В.Н. О коммунистической морали / В.Н. Шульгин // На путях к новой школе. – 1928. – № 4. – С. 7–14.
119. Яббарова, Р. А. Формирование образа семьи у младших школьников в условиях школы-интерната средствами народной педагогики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.А. Яббарова. – Киров, 2011. – 157 с.

АРХИВЫ

1. НАРБ. – Фонд 42. – Оп. 1. Наркомпрос БССР (1919–1941 гг.), 1) д. 552; 2) д. 596; 3) д. 1433; 4) д. 1434; 5) 1435; 6) д. 1449.
2. ГАМО. – Фонд 840. – Оп. 1. Минский педтехникум им. Н.К. Крупской (1919–1921 гг.), 7) д. 2; 8) д.3.
3. ГАВО. – Фонд 133. – Оп. 1. Витебское Белорусское педагогическое училище (пед-техникум) (1924–1941 гг.), 9) д. 56, св. 3; 10) д. 57, св. 4; 11) д. 58, св. 4; фонд 170. – Оп. 1. Витебский окроно (1824–1930 гг.), 12) д. 79, св. 8; 13) д. 140; 14) д. 403, св. 39; ф. 204, оп. 1 и 3. Витебский педагогический институт (1917–1924 гг.), оп. 1: 15) д. 1, св. 1; 16) д. 3, св. 1; 17) д. 43, св. 3; 18) д. 44, св. 3; 19) д. 130, св. 7; фонд 246. – Оп. 1 и 6. Витебский губоно (1918–1924 гг.) 20) д. 18; 21) д. 37, св. 7; 22) д. 245, св. 16; 23) д. 246, св. 16; фонд 1758. – Оп. 1. Лепельский окроно (1936–1938 гг.), 24) д. 11; 25) д. 12.
4. ФГАВО в г. Полоцке. – Фонд 112. – оп. 1 и 2. Полоцкое окроно (1924–1930, 1935–1938 гг.), оп. 1: 26) д. 71; фонд 491. – Оп. 1 и 2. Полоцкое окроно 9 (1924–1930 гг.), оп. 1: 27) д. 13.
5. НА АПН СССР, С.Т. Шацкий: 28) Фонд 1, ед. хр. 100.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В БЕЛАРУСИ В 1917–1936 ГОДЫ

1. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах / под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, Н.А. Константинова. – М., 1958. – Т. 2: Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР. – 734 с.
2. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах / под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, Н.А. Константинова. – Т. 3: Обучение и воспитание в школе. – М., 1959. – 798 с.
3. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах / под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, И.В. Чувашева. – М., 1959. – Т. 5: Детское коммунистическое движение. Пионерская и комсомольская работа. Внешкольная работа с детьми. – 688 с.
4. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий; под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.
5. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
6. Шульгин, В.Н. Воспитание, среда, школа / В.Н. Шульгин // На путях к новой школе. – 1928. – № 7–8. – С. 91–95.
7. Спорные проблемы марксистской педагогики. – М., 1930. – 450 с.
8. Пинкевич, А.П. О необходимости марксистской педагогики / А.П. Пинкевич // На путях к новой школе. – 1928. – № 4. – С. 51–57.
9. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах / под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, Н.А. Константинова. – Т. 1: Автобиографические статьи. Дореволюционные работы. – М., 1957. – 510 с.

10. Викборов, Вл. Спорные вопросы научной педагогики / Вл. Викборов // На путях к новой школе. – 1928. – № 12. – С. 139–149.
11. Веселовская, К. Среда и методы ее изучения / К. Веселовская // На путях к новой школе. – 1928. – № 2. – С. 140–146.
12. Моложавый, С.С. К методам изучения ребенка в детучреждениях / С.С. Моложавый // На путях к новой школе. – 1924. – № 9. – С. 8–11.
13. Василевский, С. Методика и техника педолого-педагогических наблюдений за детьми / Д. Василевский // Асвета. – 1927. – № 2. – С. 14–34.
14. Фортунатов, Г. Изучение детских коллективов / Г. Фортунатов // Вестник просвещения. – 1925. – № 9. – С. 45–54.
15. А.П. Первый всесоюзный съезд по изучению поведения человека / А.П. // На путях к новой школе. – 1930. – № 2. – С. 54–55.
16. Залкинд, А. Дети, социально выбитые из колеи / А. Залкинд // На путях к новой школе. – 1924. – № 10–12. – С. 17–24.
17. Вальфсон, С.Я. За марксизм. Сборник статей / С.Я. Вальфсон. – Минск, 1928. – 240 с.
18. Гендзіна. Сувязь з сучаснасцю і акружаючымі ўмовамі і прынцыпы дзіцячага каляктыву / Гендзіна // Асвета. – 1926. – № 1. – С. 37–42.
19. Бем, О. Детская беспризорность (из доклада на I общесоюзном методическом совещании народных комиссариатов по Просвещению союзных и автономных Республик) // На путях к новой школе. – 1924. – № 4–5. – С. 186–192.
20. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М., Педагогика, 1974. – 560 с.
21. Маскалевіч, З. Праблема сацыяльнага перавыхавання на Беларусі / З. Маскалевіч // Асвета. – 1929. – № 3. – С. 57–66.
22. Москалевич, З. Проблема социального перевоспитания в Беларуси / З. Москалевич // Камуністычнае выхаванне. – 1930. – № 2. – С. 68–75.
23. Пашас. Барацьба з бяспрытульнасцю і дзіцячыя установы / Пашас // Асвета. – 1926. – № 6. – С. 10–16.
24. Адзінец, Н. Да пытання аб задачах дзіцячага дому / Н. Адзінец, В. Башкевіч // Асвета. – 1927. – № 2. – С. 6–13.
25. Сегаль, Ю. «Цяжкія» дзеці ў масавай школе / Ю. Сегаль // Камуністычнае выхаванне. – 1933. – № 8. – С. 53–84.
26. Слуцкая, М.М. Малалетнія праванарушыцелі і аналіз іх трымання / М.М. Слуцкая // Камуністычнае выхаванне. – 1930. – № 11. – С. 71–83.
27. Рывес, С. Некаторыя пытанні выхаваўчай працы нашай школы ў сувязі з задачамі культурнай рэвалюцыі / С. Рывес // Асвета. – 1928. – № 4. – С. 37–47.
28. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 8. – 336 с.
29. Учебный план педагогического факультета БГУ // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 1454. – Л. 1–17.
30. Рекомендованный список учебников для техникумов и других учебных заведений на базе 7-летки на 1928/1929 учебный год // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 2087. – Л. 274.
31. Праект праграмы педагагічнага цыкля для пэдагэгікаў БССР // Асвета. – 1927. – № 2. – С. 91–110.
32. Указания по организации краткосрочных учебных заведений педагогического образования для подготовки дошкольных и школьных работников // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 221. – Оп. 1. – Д. 127. – Л. 43.

33. Праграма кароткатэрміновых курсаў па падрыхтоўцы настаўнікаў школы першай ступені / Наркамасветы БССР. Дзярж. вучон. савет. Вып. 5. Педагогіка. Педалогія. Педпрактыка. Фізкультура, 1933. – 46 с.
34. Проект программы педагогических 3-месячных курсов // Государственный архив Минской области (ГАМО). – Фонд 323. – Оп. 1. – Д. 178. – Л. 440–440 об.
35. Самцэвіч, В. Некаторыя моманты пэдагагічнай працы на курсах па перападрыхтоўцы настаўнікаў у г. Барысаве / В. Самцэвіч // Асвета. – 1926. – № 6. – С. 150–154.
36. Плян працы з практыканткамі // Государственный архив Минской области (ГАМО). – Фонд 320. – Оп. 1. – Д. 3. – Л. 74.
37. Проект временной программы по психологии для 3-годичных курсов // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 204. – Оп. 1. – Д. 43. – Л. 9–10 об.
38. Книги и брошюры по вопросам педагогики; издания революционного времени // Школа и культура Советской Белоруссии. – 1921. – № 1–2. – С. 123–124.
39. Народное образование в СССР (1917–1967) / под ред. М.А. Прокофьева [и др.]. – М., Просвещение, 1967. – 544 с.
40. Панкевіч, П. Пэдагогіка як соцыяльна-гісторычная навука / П. Панкевіч // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 3–4. – С. 19–30.
41. Панкевіч, П. Што такое камуністычнае выхаваньне / П. Панкевіч // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 6. – С. 12–33.
42. Дардак, Ю. Эклектызм у пэдагогіцы / Ю. Дардак // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 7–8. – С. 90–101.
43. Александров, С. Опыт работы с родителями / С. Александров // Камуністычнае выхаванне. – 1935. – № 7. – С. 59–60.
44. Сямёнава, М. З вопыту работы з бацькамі / М. Сямёнава // Камуністычнае выхаванне. – 1936. – № 1–2. – С. 61–63.
45. Овсянникова, М., Левитан, Б. Неустанно бороться за коммунистическое воспитание подрастающего поколения / М. Овсянникова, Б. Левитан // Камуністычнае выхаванне. – 1935. – № 5. – С. 5–10.
46. Артабалеўская. Як я працавала са сваім класам / Артабалеўская // Камуністычнае выхаванне. – 1936. – № 1–2. – С. 49–60.
47. Зайцаў. Больш увагі выхаваўчай рабоце школы / Зайцаў // Камуністычнае выхаванне. – 1935. – № 9. – С. 101–102.
48. Мітліна, Радзін. Класны кіраўнік пачатковай і сярэдняй школы / Мітліна, Радзін // Камуністычнае выхаванне. – 1936. – № 1–2. – С. 43–48.
49. Гай, Н. Аб рабоце школы з бацькамі / Н. Гай // Камуністычнае выхаванне. – 1935. – № 1–2. – С. 36–43.
50. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. Э.К. Дорошевич [и др.]. – М., 1986. – 468 с.
51. Розэнблум, Л. Піонэрскі рух і ўстановы соцыяльнага выхаваньня / Л. Розэнблум // Асвета. – 1925. – № 2. – С. 135–141.
52. Лабадаеў, М. Піонэры і дашкольнікі / М. Лабадаеў // Асвета. – 1925. – № 6. – С. 28–36.
53. Система народного просвещения Белорусской Советской Социалистической Республики. – Минск, 1928. – 40 с.
54. Инструкция (проект) отдела правовой защиты несовершеннолетних // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 823. – Л. 1.
55. Положение о создании института братьев и сестер социальной помощи // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 823. – Л. 11–11 об.

56. Положение о детских приемных пунктах // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 823. – Л. 14–15.
57. Доклад подотдела Социального воспитания // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 246. – Оп. 1. – Д. 17. – Л. 53–61.
58. Положение о врачебно-наблюдательно-распределительном пункте // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 823. – Л. 16.
59. Инструкция попечителям по патронированию детей // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 823. – Л. 26–41.
60. Общие положения о Минском институте социального перевоспитания // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 826. – Л. 151.
61. Положение о патронировании несовершеннолетних // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 823. – Л. 24–27.
62. Устав институтов народного образования // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 204. – Оп. 1. – Д. 35. – Л. 11–12.
63. Учебные планы социального отделения Витебского практического института народного образования // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 204. – Оп. 1. – Д. 102. – Л. 70.
64. Программа по трудовой школе Витебского практического института народного образования // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 204. – Оп. 1. – Д. 43. – Л. 279–283.
65. Учебные планы и списки преподавателей Витебского института народного образования // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 204. – Оп. 1. – Д. 44.
66. Лысов, С. Народное просвещение БССР / С. Лысов // Асвета. – 1926. – № 7. – С. 3–18.
67. Протоколы работы секции социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвоса // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 823. – Л. 5–6.
68. Программа курса педагогической психологии профессора И.Н. Дьякова для Витебского педагогического института // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 204. – Оп. 1. – Д. 173. – Л. 165–168.
69. Программа по истории педагогических учений нового времени // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 204. – Оп. 1. – Д. 173. – Л. 40–41 об.
70. Праграмы выкладання на 1927–28 год / Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 1928. – 120 с.
71. Мазур, І. Стан дзіцячых дамоў па БССР / І. Мазур // Асвета. – 1927. – № 1. – С. 3–9.
72. Решительно улучшить качество работы школы во втором полугодии // Камуністычнае выхаванне. – 1935. – № 5. – С. 4–7.
73. Метадычныя указанні для завочнікаў к праграме па педагогіцы / Кіраўн. падрыхт. настаўнікаў НКА БССР, метадыч. каб. па завоч. навучанню. Вып. 12. – Мінск, 1935. – 49 с.
74. Учебный план педтехникумов // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 1457. – Л. 30.
75. Постановка педагогической практики на школьном отделении педагогического техникума / Гос. учен. совет Наркомпросвещения БССР. – Минск: Госиздат Белоруссии. Учпедсектор, 1933. – 18 с.
76. Каранеўскі, Я. Замеры і пляны перападрыхтоўкі настаўніцтва / Я. Каранеўскі // Асвета. – 1925. – № 2. – С. 15–18.
77. Шульгин, В.Н. К вопросу о педагогической переподготовке / В.Н. Шульгин // На путях к новой школе. – 1924. – № 3. – С. 107–116.
78. От отдела подготовки учителей Наркомпроса о Высших Научных Педагогических Курсах // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 204. – Оп. 1. – Д. 70. – Л. 12–13 об.

79. Программа двухмесячных курсов для подготовки руководителей детскими коммунарами // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 246. – Оп. 1. – Д. 17. – Л. 36.
80. Указания по организации краткосрочных учебных заведений педагогического образования для подготовки дошкольных и школьных работников // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 221. – Оп. 1. – Д. 127. – Л. 43.
81. Аб арганізацыі працы пэдагагічных рад // Асвета. – 1927. – № 8. – С. 85–90.
82. Приказ всем волостным отделам Наробраза // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 246. – Оп. 1. – Д. 243. – Л. 51.
83. Программа кружка по подготовке работников площадок // Асвета. – 1927. – № 1. – С. 116–119.
84. Проект плана Центральных курсов по повышению квалификации работников детских учреждений // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 545. – Л. 2.
85. Аб мэтодах працы настаўніцкіх гурткоў па ўзвышэньні кваліфікацыі // Асвета. – 1925. – № 7. – С. 91–97.
86. Малая советская энциклопедия / под ред. Н.Л. Мещерякова. – М., 1930. – Т. 6. – 990 с.
87. Доклады медико-педологической ассоциации БССР об экспериментально-психологическом и физиологическом обследовании детей и молодежи // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 42. – Оп. 1. – Д. 561. – Л. 141–142.
88. О методах преподавания в высшей школе / Гос. уч. совет БССР, ЦБ секции науч. работников. – Минск, 1932. – 32 с.
89. Пистрак, М.М. Педагогика: учебник для высших учебных заведений / М.М. Пистрак. – М., 1935. – 412 с.
90. Праграма кароткатэрміновых курсаў па падрыхтоўцы настаўнікаў школы першай ступені / Наркамасветы БССР. Дзярж. вучон. савет. Вып. 5. Педагогіка. Педалогія. Педпрактыка. Фізкультура, 1933. – 46 с.
91. Программа кружка по подготовке работников площадок // Асвета. – 1927. – № 1. – С. 116–119.
92. Методические указания для заочников к программе по педологии / Упр. подг. учителей НКП БССР, метод каб. по заоч. обучению. Вып. 25. – 2-е изд., перераб. – Минск, 1936. – 24 с.
93. Программа курса педологии // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 246. – Оп. 1. – Д. 20. – Л. 66.
94. Проект временной программы по психологии для 3-годовых курсов // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 204. – Оп. 1. – Д. 43. – Л. 9–10 об.
95. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» // Высш. шк. – 1936. – № 1. – С. 13–16.

ТЕНДЕНЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ БЕЛАРУСИ (1944–1961 ГОДЫ)

1. Красовский, Н.И. Высшая школа Советской Белоруссии. – Минск: Выш. шк., 1972. – С. 171; Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 4. Оп. 47. Д. 114. Л. 86; Д. 123. Л. 1–2].
2. Белорусский государственный университет им. В.И. Ленина. – Минск: Изд-во БГУ, 1971. – С. 34, 63, 92.

3. Кованцева, Г.М. Восстановление и развитие высшей школы Советской Белоруссии (1943–1950): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Г.М. Кованцева. – Минск, 1955. – С. 91, 213.
4. НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 262. – Л. 10–12.
5. Государственный архив (ГА) Витебской области. – Фонд 204. – Оп. 10. – Д. 10. – Л. 4; НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 262. – Л. 1–5; Д. 266. – Л. 177, 239; Д. 276. – Л. 36.
6. ГА Витебской области. – Фонд 1974. – Оп. 2. – Д. 1566. – Л. 6; Минский педагогический институт имени А.М. Горького. Исторический очерк. – Минск: Выш. шк., 1974. – С. 51–52; НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 262. – Л. 1–2; Д. 266. – Л. 177, 239.
7. НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 17. – Д. 21. – Л. 21; Саевич П.В. Народное образование за 30 лет. – Минск: Госиздат БССР, 1948. – С. 23.
8. История Коммунистической партии Советского Союза: в 6 т. / Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. – М.: Политиздат, 1980. – Т. 5. Книга 2. – С. 255–256.
9. О журналах «Звезда» и «Ленинград». Из постановления ЦК ВКП(б) от 14 августа 1946 г. – М.: Госполитиздат, 1958. – С. 5–6.
10. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). – Т. 8. 1946–1955. – 9-е изд., доп. и испр. – М.: Политиздат, 1985. С. 83–85, 92–93.
11. Коммунистическая партия Белоруссии в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1945–1955). – Т. 4. – Минск: Беларусь, 1986. – С. 197–199; НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 20. – Д. 243. – Л. 4–20; 28–41.
12. НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 3. – Л. 67; Д. 262. – Л. 217.
13. НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Л. 422; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1941–1961 гг. – М.: Педагогика, 1988. – С. 105.
14. НА РБ. – Фонд 4. – Оп. 47. – Д. 76. – Л. 254, 295.
15. НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 259. – Л. 302.
16. Кованцева, Г.М. Восстановление и развитие высшей школы Советской Белоруссии (1943 – 1950): Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Г.М. Кованцева. – Минск, 1955. – С. 207; Фонд 4. – Оп. 59. – Д. 41. – Л. 44.
17. Белорусский государственный университет им. В.И. Ленина. – Минск: Изд-во БГУ, 1971. – С. 35–36; Соколов, Н.К. Партийное руководство подготовкой и воспитанием научно-педагогических кадров, 1936–1961 гг. / на материалах БССР: дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 / Н.К. Соколов. – Минск, 1988. – С. 77.
18. ГА Витебской области. – Фонд 204. – Оп. 10. – Д. 3. – Л. 2; Минский педагогический институт имени А.М. Горького. Исторический очерк. – Минск: Выш. шк., 1974. – С. 52–53; НА РБ. – Фонд 4. – Оп. 17. – Д. 21. – Л. 20.
19. ГА Витебской области. – Фонд 204. – Оп. 10. – Д. 3. – Л. 330; НА РБ. – Фонд 4. – Оп. 17. – Д. 21. – Л. 47.
20. ГА Витебской области. – Фонд 204. – Оп. 10. – Д. 3. – Л. 420–421; НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 271. – Л. 2.
21. НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 375. – Л. 293.
22. НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 326. – Л. 325; Д. 381. – Л. 107.
23. НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 381. – Л. 107; Д. 501. – Л. 881.
24. Гневко, Н.Г. Начало восстановления вузов в БССР (1943–1945) // Вопросы истории: сб. науч. работ. – Минск: МГПИ, 1977. – С. 27.
25. ГА Витебской области. – Фонд 204. – Оп. 10. – Д. 3. – Л. 30.
26. НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 262. – Л. 141.
27. НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 275. – Л. 12.
28. Народное образование в СССР. 1917–1967 гг. / под ред. М.А. Прокофьева [и др]. – М.: Просвещение, 1967. – С. 39.

29. КПСС о культуре, просвещении и науке: сб. документов. – М.: Политиздат, 1963. – С. 397.
30. НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 410. – Л. 329.
31. НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 109. – Л. 39–40.
32. НА РБ. – Фонд 4. – Оп. 17. – Д. 92. – Л. 76–77; Д. 158. – Л. 97; Д. 187. – Л. 143–144; Д. 195. – Л. 169; НА РБ. – Фонд 42. – Оп. 4. – Д. 261. – Л. 375.
33. ГА Витебской области. – Фонд 204. – Оп. 10. – Д. 41. – Л. 29–31, 42.
34. ГА Витебской области. – Фонд 204. – Оп. 10. – Д. 42. – Л. 42.
35. Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции. – М.: Советская наука, 1957. – С. 201–203, 315–321.
36. Ременников, Б.М. Университетское образование в СССР / Б.М. Ременников, Г.И. Ушаков. – М.: Высш. шк., 1960. – С. 44–46.
37. НА РБ. – Фонд 4. – Оп. 73. – Д. 76. – Л. 137–140.
38. НА РБ. – Фонд 4. – Оп. 73. – Д. 32. – Л. 115, 118, 120.
39. НА РБ. Фонд 205. – Оп. 6. – Д. 219. – Л. 1.
40. Першая сесія Вярхоўнага Савета Беларускай ССР пятага склікання 7–9 красавіка 1959 года: стэнаграфічная справаздача. – Мінск: 1959. – С. 43–44.
41. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). – 9-е изд., доп. и испр. – М.: Политиздат, 1986. – Т. 9. 1956–1960. – С. 394.
42. НА РБ. – Фонд 1220. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 33.
43. НА РБ. – Фонд 4. – Оп. 73. – Д. 210. – Л. 36; НА РБ. – Фонд 1220. – Оп. 1. – Д. 238. – Л. 126–27.
44. НА РБ. – Фонд 4. – Оп. 73. – Д. 110. – Л. 36–37.
45. НА РБ. – Фонд 1220. – Оп. 1. – Д. 234. – Л. 2, 6–7.
46. НА РБ. – Фонд 1220. – Оп. 1. – Д. 28. – Л. 9.
47. ГА Витебской области. – Фонд 204. – Оп. 11. – Д. 58. – Л. 221; НА РБ. – Фонд 1220. – Оп. 1. – Д. 28. – Л. 9.
48. НА РБ. – Фонд 1220. – Оп. 1. – Д. 140. – Л. 184; Д. 162. – Л. 148, 208.
49. НА РБ. – Фонд 205. – Оп. 6. – Д. 348. – Л. 1; НА РБ. – Фонд 1220. – Оп. 1. – Д. 162. – Л. 148, 208.
50. НА РБ. – Фонд 1220. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 33; Д. 140. – Л. 80–81.
51. НА РБ. – Фонд 205. – Оп. 6. – Д. 348. – Л. 1; НА РБ. – Фонд 1220. – Оп. 1. – Д. 143. – Л. 78–81.
52. НА РБ. – Фонд 1220. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 32–33.
53. НА РБ. – Фонд 4. – Оп. 73. – Д. 210. – Л. 36–37; НА РБ. – Ф. 1220. – Оп. 1. – Д. 234. – Л. 2, 5–6.
54. НА РБ. – Ф. 1220. – Оп. 1. – Д. 238. – Л. 61.
55. Ременников, Б.М. Экономические проблемы высшего образования в СССР / Б.М. Ременников. – М.: Высш. шк. – С. 5.

ЭТАПЫ И ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ В 1991–2010 ГОДЫ

1. Аб зацвярджэнні Часовага палажэння аб дэфекталагічным пункце: загад Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 8 лютага 1993 г., № 43 // Зб. нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь. – 1993. – № 7. – С. 21–26.
2. Аб зацвярджэнні Часовага прыкладнага палажэння аб псіхолага-медыка-педагагічнай кансультацыі (дыягнастычным цэнтры): загад Міністэрства народнай адукацыі Рэспублікі Беларусь і Міністэрства аховы здароўя Рэспублікі Беларусь, 30 лістапада 1991 г., № 236/193 // Зб. нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь. – 1992. – № 1–2. – С. 77–81.

3. Аб Канцэпцыі навучання і выхавання, падрыхтоўкі да жыцця дзяцей з недахопамі разумовага і фізічнага развіцця ў Рэсп. Беларусь: пастанова калегіі Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь, 25 ліст. 1992 г., № 13–п // Ведамасны архіў Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь. – Фонд 498. – Воп. 1. – Спр. 11. – Л. 190–214.
4. Арлова, Г.П. Беларуская народная педагогіка / Г.П. Арлова. – Мінск: Нар. асвета, 1993. – 120 с.
5. Бобла, И.М. Развитие специального обучения и воспитания аномальных детей в Белоруссии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / И.М. Бобла. – Минск, 1987. – 217 л.
6. Змушко, А.М. На пути к инклюзивному образованию / А.М. Змушко // Спецыяльная адукацыя. – 2009. – № 1. – С. 49–54.
7. Инструкция по организации индивидуального обучения на дому больных детей, детей с особенностями психофизического развития и инвалидов: инструкция Министерства образования и науки Респ. Беларусь, 1 июля 1995 г., № 11–4/296 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 1999. – 8/2238.
8. Коноплева, А.Н. Новые концептуальные подходы к специальному образованию в Республике Беларусь / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская // Дэфекталогія. – 1997. – Вып. 8. – С. 3–9.
9. Коноплева, А.Н. На пути к созданию единого образовательного пространства / А.Н. Коноплева // Дэфекталогія. – 1998. – № 3. – С. 3–17.
10. Конституция Республики Беларусь (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.). – Минск: Амалфея, 2005. – 48 с.
11. Концепция обучения, воспитания и подготовки к жизни детей с недостатками умственного и физического развития в Республике Беларусь // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 3. – С. 4–18.
12. Малофеев, Н.Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2001. – № 5. – С. 3–11.
13. Малофеев, Н.Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.03 / Н.Н. Малофеев; Рос. акад. образ. Ин-т коррекц. пед-ки. – М., 1996. – 53 с.
14. О мерах по улучшению работы специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков, имеющих недостатки в физическом или умственном развитии: Постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 27 мая 1991 г., № 204 // Собрание постановлений Правительства БССР. – 1991 г. – № 16. – Ст. 184.
15. О правах ребенка: Закон Республики Беларусь, 19 ноября 1993 г., № 2570–XII // Ведомости Верховного Совета Респ. Беларусь. – 1993. – № 33. – Ст. 430.
16. О президентской программе «Дети Беларуси» на 2006–2010 гг.: Указ Президента Респ. Беларусь, 15 мая 2006 г., № 318 / Нац. Реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006. – № 86. – 1/7590.
17. О реализации прав лиц с особенностями психофизического развития на получение образовательных услуг: постановление коллегии Министерства образования Респ. Беларусь, 25 сент. 2003 г., № 11, 12 // Ведомственный архив Министерства образования Респ. Беларусь. – Фонд 498. – Оп. 1. – Д. 67. – Л. 183–190.
18. Об образовании в Республике Беларусь: Закон Респ. Беларусь, 29 окт. 1991 г., № 1202–XII: в ред. Закона Респ. Беларусь от 09.11.2009 г. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2002. – № 37. – 2/844.
19. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании): Закон Респ. Беларусь, 18 мая 2004 г., № 285–3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2004 г. – № 87. – 2/1034.

20. Об Основных направлениях развития национальной системы образования: Постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 12 апр. 1999 г., № 500 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 1999. – № 32. – 5/597.
21. Об утверждении «Государственной программы о безбарьерной среде жизнедеятельности физически ослабленных лиц на 2007–2010 гг.»: Постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 30 апр. 2007 г., № 424: в ред. постановления Совета Министров Респ. Беларусь от 20.10.2009 г., № 1363 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2007. – № 83. – 5/24995.
22. Об утверждении «Государственной программы по предупреждению инвалидности и реабилитации инвалидов на 2006–2010 гг.»: Постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 27 сент. 2006 г., № 1269 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006. – № 162. – 5/23139.
23. Об утверждении Временного положения о специальной общеобразовательной школе-интернате (школе) БССР для детей с недостатками умственного и физического развития: Приказ Министерства народного образования БССР, 13 дек. 1990 г., № 263 // 36. нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь. – 1992. – № 1–2. – С. 27–44.
24. Об утверждении образца свидетельства о специальном образовании и порядке заполнения и выдачи свидетельства о специальном образовании: Постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 10 марта 2003 г., № 18 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2003 г. – № 38. – 8/9283.
25. Об утверждении Положения о порядке организации образовательного процесса для больных детей, детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития на дому и в условиях стационарного лечебного учреждения: Постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 10 марта 2003 г., № 17 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2003. – № 8/9282.
26. Об утверждении Положения об интегрированном воспитании и обучении детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития: Постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 25 февр. 2002 г., № 5 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2002. – № 46. – 8/7962.
27. Об утверждении Примерного Положения о диагностико-реабилитационном центре: Постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 3 августа 1994 г., № 228 // 36. нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэсп. Беларусь. – 1994. – № 11. – С. 20–26.
28. Об утверждении Примерного положения о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Приказ Министерства образования Респ. Беларусь, 31 авг. 1999 г., № 559 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 1999. – № 71. – 8/840.
29. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь. 1995–2010 годы (информационный бюллетень), Выпуск № 12 / сост.: В.М. Хмелевский, Е.Е. Федорцова. – Минск: ГИАЦ Министерства образования, 2011. – 132 с.
30. Сборник концептуально-программных документов по развитию национальной системы образования. – Минск, 2001. – 222 с.
31. Сернов, Р.И. Становление системы специального образования в БССР / Р.И. Сернов // Специальная адукацыя. – 2009. – № 6. – С. 66–70.
32. Специальная педагогика: уч. пос. для студ. высш. уч. завед.: в 3 т. / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Изд. Центр «Академия», 2007. – Т. 1: История специальной педагогики / Н.М. Назарова, Г.Н. Пеннин. – 352 с.
33. Философский энциклопедический словарь / редакторы-составители: Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.

**РАЗВИТИЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ
В 1991–2010 ГОДЫ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
(НА ПРИМЕРЕ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА)**

1. Андреев, В.И. Философские основы – метопринципы образования, воспитания и саморазвития / В.И. Андреев // Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – С. 63–112.
2. Бондаревская, Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3–10.
3. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – С. 21–29.
4. Возмитель, И.И. Факторы развития высшего медицинского образования в Республике Беларусь в постсоветский период / И.И. Возмитель // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2008. – № 5. – С. 31–35.
5. Днепров, Э.Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики 1918–1977. Проблемы, тенденции, перспективы / Э.Д. Днепров. – М., 1981. – 90 с.
6. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России / Э.Д. Днепров. – М.: Наука, 1998. – 463, [1 с.].
7. Doctors for health: a WHO global strategy for changing medical education and medical practice for health for all (Врачи для здравоохранения: глобальная стратегия ВОЗ по изменению медицинского образования и медицинской практики). Geneva, World Health Organization, 1996 (document WHO/HRH/96).
8. Зинина, Л.В. Научно-методические основы и региональные особенности реформирования педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л.В. Зинина. – Ростов н/Д, 2001. – 48 с.
9. Катович, Н.К. Педагогические основы регионализации системы воспитания школьников в Беларуси / Н.К. Катович. – Минск, 1999. – 172 с.
10. Костин, А.К. Регионализация образования – стратегическое направление образовательной политики / А.К. Костин // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 27–32.
11. Краевский, В.В. Научное исследование в педагогике и современность / В.В. Краевский // Педагогика – 2005. – № 2. – С. 13–20.
12. Краевский, В.В. Методология педагогики: Новый этап: учеб. пособие для высш. учебн. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М., 2006. – 400 с.
13. Куницкая, Ю.И. Философско-теолетические основания изучения педагогического профессионализма / Ю.И. Куницкая // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 21–25.
14. Леонова, О.А. Понятие «образовательное пространство» и его региональная интерпретация / О.А. Леонова // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 36–41.
15. Липская, Л.А. Философско-антропологический фундамент современного образования / Л.А. Липская // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 28.
16. Липский, И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ: учебное пособие / И.А. Липский. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
17. Медицинское образование в странах CARNET. Европа: Европейское региональное бюро Всемирной организации здравоохранения. – 79 с.
18. Найн, А.Я. Общенаучные понятия в педагогике / А.Я. Найн // Педагогика. – 1992. – С. 15–19.
19. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин: утв. М-вом образования Респ. Беларусь 1 сент. 2006 г. – № 89. – 4 с.

20. Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность М. 01.01.00. Лечебно-профилактическое дело. – Минск: Мин-во здравоохранения РБ, 1999. – 51 с.
21. Образовательный стандарт. Среднее специальное образование. Специальность 2-79 01 01 Лечебное дело. – Минск: Мин-во образования РБ, 2006 – С. 35.
22. Образовательный стандарт. Среднее специальное образование. Специальность 2-79 01 03 Медико-профилактическое дело. – Минск: Мин-во образования РБ, 2004. – 35 с.
23. Образовательный стандарт. Среднее специальное образование. Специальность 2-79 01 31 Сестринское дело. – Минск: Мин-во образования РБ, 2004. – 32 с.
24. Образовательный стандарт. Среднее специальное образование. Специальность 2-79 01 04 Медико-диагностическое дело. – Минск: Мин-во образования РБ, 2004. – 32 с.
25. Основы психологии и педагогики: учеб. программа для высш. учеб. заведений / сост.: А.И. Жук [и др.]. – Минск: РИВШ, 2007. – 56 с.
26. Пискунов, А.П. История российской педагогики: некоторые итоги и перспективы / А.П. Пискунов // Советская педагогика. – 1977. – № 11. – С. 57–66.
27. Программа по медицинской психологии для студентов высших медицинских учебных заведений. – Минск: Мин-во здравоохранения РБ, 1997. – 18 с.
28. Резер, Т.М. Медицина и педагогика на пути интеграции / Т.М. Резер // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 83–90.
29. Reorienting medical education and medical practice for health for health for all (Реорганизация медицинского образования и медицинской практики для осуществления стратегии здоровья для всех), World Health Assembly Resolution, 48.8, Geneva, 1995.
30. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 119.00.01, 19.00.07 / В.И. Слободчиков; Рос. акад. образования. – М., 1994. – 78 с.
31. Словарь по образованию и педагогике / Полонский В.М. – М.: Высш. шк., 2004. – 512.
32. Словарь русского языка Ожегова С.И. / под ред. Шведовой Н.Ю. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
33. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дуэт, 1994. – 752 с.
34. Современный толковый словарь русского языка / авт.-сост. Чеховин А.Н. – Минск: Харвест, 2007. – 784.
35. Солодовников, С.Ю. Демографический потенциал человека и социальная политика в условиях глобализации / С.Ю. Солодовников. – Минск, 2006. – С. 7.
36. Торхова, А.В. Тенденции развития педагогического образования / А.В. Торхова // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 7. – С. 37–44.
37. Учебная программа по основам психологии и педагогики для студентов высших медицинских учебных заведений. – Минск: Мин-во здравоохранения РБ, 2005. – 33 с.
38. Чепурышкин, И.П. Регионализация образования как предмет научных исследований / И.П. Чепурышкин, Н.Б. Пугачева // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 9–16.
39. Шамахов, Ф.Ф. О системе историко-педагогических исследований и роли в ней региональной тематики / Ф.Ф. Шамахов // Советская педагогика. – 1980. – № 2. – С. 156–158.
40. Шиянов, Е.Н., Ромаева, Н.Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17–25.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЕТЕРИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ (XIX – НАЧАЛО XXI ВЕКА)

1. Алонов, Е.Ф. Белорусский государственный ветеринарный институт им. Октябрьской революции / Е.Ф. Алонов // Белорусская ветеринария. – 1925. – № 3. – С. 22–23.
2. Ахметов, Р.И. Ветеринарная служба в первые годы Советской власти / Р.И. Ахметов // Ветеринария. – 1977. – № 3. – С. 72–73.
3. Балашенко, С.Г. Ветеринарной пропаганде больше внимания / С.Г. Балашенко // Ветеринария. – 1974. – № 11. – С. 10–12.
4. Батышев, С.Я. Энциклопедия профессионального образования / С.Я. Батышев. – М.: РАО Профессиональное образование, 1999. – 192 с.
5. Беляева, А.П. Развитие системы профессионального образования / А.П. Беляева // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 3–8.
6. Беляева, А.П. Интегрированная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования / А.П. Беляева. – СПб.: ИП РАО, 2002. – 239 с.
7. Бобровский, В.С. К очередным задачам ветеринарного строительства / В.С. Бобровский // Ветеринарный вестник, 1922. – № 2. – С. 4–5.
8. Гершунский, Б.С. Стратегические приоритеты развития образования в России / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 46–54.
9. Завалко, Н.А. Теория и практика индивидуализации процесса обучения в многоступенчатой системе «детский сад–школа–ВУЗ» / Н.А. Завалко. – Барнаул. – 2000. – 339 с.
10. Калугин, В.И. Земская ветеринария и ее достижения / В.И. Калугин // Ветеринария. – 1990. – № 1. – С. 21–23.
11. Картунова, И.И. Рейтинговая система обучения в подготовке ветеринарных специалистов (на примере УО «Витебская государственная академия ветеринарной медицины») / И.И. Картунова // Аграрное производство и охрана природы; материалы X междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. – Витебск, 2011. – С. 74–75.
12. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования / Г.Б. Корнетов. – М., 2001. – 122 с.
13. Курдеко, А.П. Инновационные подходы в научном и учебно-методическом обеспечении учебного процесса / А.П. Курдеко, Е.Л. Братушкина, А.А. Гласкович, Р.Ф. Шагалева // Актуальные проблемы развития аграрно-технического образования: сб. статей 5-й Междунар. науч.-практ. конф., 8–9 июня 2006 г. – Минск: БГАТУ, 2006. – С. 143–144.
14. Ломакина, Т.Ю. Диверсификация профессионального образования / Т.Ю. Ломакина. – М., 2000. – 105 с.
15. Малофеев Н.Н. Стратегия модернизации отечественной системы специального образования / Н.Н. Малофеев // Модернизация специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции; материалы Всероссийской науч.-практ. конф. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – С. 11–13.
16. Мухаметзянова, Г.В. Стратегии реформирования системы среднего профессионального образования / Г.В. Мухаметзянова. – М.: Магистр, 1995. – 222 с.
17. Наумченко, И.В. Образование и наука на путях интеграции (региональная практика) / И.В. Наумченко // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 10–14.
18. Недачин, А.В. Юбилейные итоги строительства советской ветеринарии / А.В. Недачин // Практическая ветеринария. – 1928. – № 1. – С. 25–40.
19. Никитин, И.Н. История ветеринарии / И.Н. Никитин. – Казань, 2002. – 323 с.
20. Никитин, И.Н. История ветеринарии / В.И. Калугин, И.Н. Никитин. – М.: Агропромиздат, 1988. – 191 с.

21. Новиков, А.М. Принципы демократизации профессионального образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 20–27.
22. Новиков, А.М. Проектирование педагогических систем / А.М. Новиков // Специалист. – 1998. – № 4. – С. 23–28.
23. Онушкин, В.Т. Образование взрослых: организация, управление, пути развития (словарь основных терминов) / Е.И. Огарев, В.Т. Онушкин. – СПб.: ИОВ РАО, 1994. – 49 с.
24. О правильном использовании ветеринарных врачей и ветфельдшеров и порядке их мобилизации: Постановление Совнаркома РСФСР от 9 июня 1920 г. // Декреты советской власти / ред. О.Н. Зайцев [и др.]. – Москва: Политиздат, 1983. – С. 220–222.
25. Реан, А.А. Педагогика: учебник для вузов / А.А. Реан, Н.В. Бордовская. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
26. Суворов, В.С. Как формировать конкурентоспособного специалиста / П.Н. Осипов, В.С. Суворов. – Казань: ИСПО РАО, 2000. – 100 с.
27. Устав Зооветеринарной ассоциации «Аграрное образование, наука и производство» = Статут Зооветэрынарнай асацыяцыі «Аграрная адукацыя, навука і вытворчасць»: утв. собранием учредителей 16 дек. 2005 г. – Витебск, 2005.
28. Хмара, Н.Ф. Из прошлого ветеринарии БССР / Н.Ф. Хмара // Белорусская ветеринария. – 1927. – № 11–12. – С. 48–49.
29. Чепко, В.В. Сельское хозяйство Белоруссии в первой половине XIX века / В.В. Чепко. – Минск, 1966. – С. 204.
30. Швыдков, Н.Н. Повышать эффективность ветеринарного обслуживания. / Н.Н. Швыдков, М.Н. Яскевич // Ветеринария. – 1957. – № 11. – С. 57–59.
31. Ятусевич, А.И. Витебской ордена «Знак Почета» государственной академии ветеринарной медицины – 75 лет / А.И. Ятусевич // Агропанорама. – 1999. – № 5. – С. 4–5.
32. Ятусевич, А.И. Кузнице ветеринарных кадров – 80 лет / А.И. Ятусевич // Ветеринарная медицина Беларуси. – 2004. – № 4. – С. 24.
33. Ятусевич, А.И. Методологические основы учебного процесса в академии / Н.С. Безбородкин, А.А. Гласкович, А.А. Мацинович, А.И. Ятусевич. – Витебск, 2005. – 165 с.
34. Ятусевич, А.И. Проблемы повышения эффективности вузовской науки / И.З. Севрюк, А.И. Ятусевич // Интеграция обучения, науки и производства в системе профессионального образования Республики Беларусь: материалы 4 междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 2001. – Ч. 1. – С. 25–27.
35. Ятусевич, А.И. Создание многоуровневой интеграции в подготовке специалистов зооветеринарного профиля в условиях зооветеринарной ассоциации «Аграрное образование, наука и производство» / Ю.К. Коваленок, А.И. Ятусевич // Актуальные проблемы развития аграрно-технического образования: сб. статей 5-й Междунар. науч.-практ. конф., 8–9 июня 2006 г. – Минск: БГАТУ, 2006 г. – С. 90–91.

Научное издание

ОРЛОВА Анна Петровна

РЯБОВА Инна Геннадьевна

МИХАЙЛОВА Елена Леонидовна

**РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ, ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ
В БЕЛАРУСИ В ПЕРИОД XIX – НАЧАЛА XXI ВЕКА**

Монография

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Корректор

Ф.И. Сивко

Компьютерный дизайн

Т.Е. Сафранкова

Подписано в печать

2013. Формат 60х84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 19,23. Уч.-изд. л. 29,35. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

ЛИ № 02330/110 от 30.01.2013.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.