

Научная статья

УДК 371

doi: 10.20323/2686-8652-2022-1-11-73-102

**Помелов Владимир Борисович**

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики педагогического института ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет». 610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36

vladimirpomelov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3813-774>

### **Генезис регионально-средового подхода в российской историко-педагогической науке**

**Аннотация.** Цель статьи — раскрыть содержание регионально-средового подхода и охарактеризовать его генезис в передовой российской общественной мысли и историко-педагогической науке. Предложено определение подхода и подробно охарактеризован процесс его развития за последние два с половиной века. В ходе исследования использовались следующие научные методы: диахронизации (периодизации), ретроспективного анализа, реконструкции исторических событий, актуализации и историко-типологический, а также аксиологический методологический подход, позволяющий выявлять ценностное содержание предмета исследования.

Указанные научные средства реализованы в ходе характеристики взглядов ведущих отечественных мыслителей XVIII-XIX вв. (В. В. Крестинин, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский, Н. Х. Вессель, К. Д. Ушинский, Д. Д. Семенов и др.) и ученых-педагогов XX в. (Б. В. Всесвятский, Г. Н. Волков, А. И. Кондаков и др.) по данному вопросу. Приводится материал о деятельности различных организаций (губернские статистические комитеты, ученые архивные комиссии и др.) и отдельных лиц — краеведов, учителей и меценатов разных эпох (Н. М. Мейер, П. К. Мейер, А. И. Вештомов, Т. Т. Рапинов, В. И. Федяев и др.), своими теоретическими и практическими деяниями способствовавших реализации регионально-средового подхода в образовательной практике. В заключение делается вывод о социально-политической значимости и научно-педагогической актуальности последовательного, научно поставленного изучения регионально-средового подхода в теории и истории педагогики. Перманентное изменение региональной образовательной среды и социума в целом делают общественно необходимой и социально значимой работу теоретиков педагогики по постоянному осмыслению комплекса проблем, связанных с регионально-образовательной тематикой, в частности, по определению роли и содержания регионально-средового подхода в истории образования, в том числе в настоящее время.

---

© Помелов В. Б., 2022

**Ключевые слова:** история педагогики и образования; регионально-средовой подход; сельская школа; Вятская губерния; Н. Н. Блинов; А. И. Вештомов

**Для цитирования:** Помелов В. Б. Генезис регионально-средового подхода в российской историко-педагогической науке // Педагогика сельской школы. 2022. № 1 (11). С. 73-102. 10.20323/2686-8652-2022-1-11-73-102.

Original article

**Vladimir B. Pomelov**

Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy, Pedagogical Institute, FSBEI HE «Vyatka State University». 610000, Kirov, Moskovskaya st., 36  
vladimirpomelov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3813-774>

**Genesis of the regional-environmental approach  
in Russian historical and pedagogical science**

**Abstract.** The purpose of the article is to reveal the content of the regional-environmental approach and to characterize its genesis in the advanced Russian social thought and historical and pedagogical science. The definition of the approach is given and the process of its development over the past two and a half centuries is described in detail. The following scientific methods were used in the course of the study: diachronization (periodization), retrospective analysis, reconstruction of historical events, actualization and historical-typological, as well as axiological methodological approach, which allows to identify the value content of the subject under study. These scientific tools were implemented in the course of characterizing the views of leading Russian thinkers of the XVIII-XIX centuries (V. V. Krestinin, A. I. Herzen, N. A. Dobrolyubov, N. G. Chernyshevsky, N. H. Wessel, K. D. Ushinsky, D. D. Semenov, etc.) and twentieth-century scientists and educators (B. V. Vsesvyatsky, G. N. Volkov, A. I. Kondakov, etc.) on this issue. The article provides material on the activities of various organizations (provincial statistical committees, scientific archival commissions, etc.) and individuals — local historians, teachers and patrons of different eras (N. M. Meyer, P. K. Meyer, A. I. Veshtomov, T. T. Rapinov, V. I. Fedyaev, etc.), who contributed to the implementation of the regional-environmental approach in educational practice with their theoretical and practical deeds. The conclusion is made about the socio-political significance and scientific and pedagogical relevance of a consistent, scientifically formulated study of the regional-environmental approach in the theory and history of pedagogy. Permanent changes in the regional educational environment and society as a whole make it socially necessary and socially significant for pedagogic theorists to comprehend constantly the complex of problems related to regional educational topics and, in particular, to determine the role and disclosure of the content of the regional environmental approach in the history of education, including the present time.

**Keywords:** history of pedagogy and education; regional-environmental approach; rural school; Vyatka province; N. N. Blinov; A. I. Veshtomov

*For citation:* Pomelov V. B. Genesis of the regional-environmental approach in Russian historical and pedagogical science. *Pedagogy of rural school*. 2022;(1):73-102. (In Russ.). 10.20323/2686-8652-2022-1-11-73-102.

### **Актуальность**

Регионально-средовой подход в образовании понимается нами как способ такого построения образовательного процесса, при котором особое внимание в работе педагогов уделяется использованию потенциальных педагогических возможностей, содержащихся в региональном пространственно-предметном и социокультурном окружении, с целью развития личности каждого учащегося. Важное значение при этом приобретает такое выстраивание культурно-образовательной среды, и, прежде всего, самого образовательного учреждения, которое предусматривает включение в образовательный процесс региональных контент-элементов и создание совокупности условий, способствующих решению задач обучения и воспитания.

Регионально-средовой подход в современном отечественном образовании постепенно завоевывает права гражданства: он находит проявление в российской образовательной системе, но также выступает существенной составляющей отечественной педагогической науки. Данное обстоятельство выступает побудительным мотивом к всестороннему исследованию этого, в сущности, малоизученного феномена, который, по разным причинам, главным образом, идеологического свойства, не только не

вызывал какого-либо интереса у педагогов-теоретиков советского периода, но на протяжении длительного периода истории нашего государства даже считался чуть ли не проявлением этнического сепаратизма, то есть явлением, противоречащим существовавшему в СССР общественно-политическому строю.

Тем больше оснований для того, чтобы в нынешних условиях плюрализма и демократии, все более утверждающихся в отечественной общественной мысли с начала 1990-х гг., более подробно рассматривать данный феномен применительно к проблематике нашего комплексного исследования. В данной статье автором ставится цель выявить генезис регионально-средового подхода в российской педагогической науке и охарактеризовать его основные этапы.

### **Методология и методы исследования**

В ходе исследования автором использовался комплекс научных методов. Метод *диахронизации (периодизации)* проявляется в исследовании в выделении определенных этапов развития изучаемого объекта или его отдельных составляющих, а именно в выделении этапов генезиса регионально-средового подхода. Метод *ретроспективного анализа* реализуется в исследова-

нии через воссоздание (реконструкции) моделей историко-педагогических событий, явлений и процессов, имевших место в историческом прошлом. Метод *актуализации* позволил автору не только характеризовать явления, имевшие место в прошлом, но и, пользуясь приемом экстраполяции, предлагать конструктивную часть содержания для использования в будущем. Использование *историко-типологического метода* позволило выделить основные «сюжетные линии» в исследовании регионально-средового подхода. Также автором использовался *аксиологический методологический* подход, который позволяет выявлять ценностное содержание предмета исследования; применительно к данному исследованию это *регионально-средовой* подход.

#### Результаты и обсуждение

Исследования регионально-средового характера в области образования имеют свою историческую укорененность в отечественной науке. Возникновению регионально-средового направления в истории педагогики предшествовало развитие аналогичного направления в рамках общегражданской истории. Как известно, бытие народов неотделимо от тех или иных определенных территорий — от государственно-административной, политической, географической и культурно-исторической среды тех регионов, в которых эти народы постоянно проживают, где сформиро-

вались только присущие им национальные и этнические черты и характеристики. Именно поэтому региональность, или регионализм, является неотъемлемой чертой социологии, а если рассматривать в более узком смысле, — и самой исторической науки.

Регионология как одно из направлений исторической науки стала складываться в России в первой трети XIX в. Именно начало XIX в., как нам представляется, можно считать началом первого этапа генезиса регионально-средового подхода в отечественной науке, в частности, в истории педагогики и образования. В этот период ученик знаменитого историка Михаила Петровича Погодина К. Н. Лебедев ввел понятие «местная история» для обозначения генезиса территорий (регионов). Исходя из признания того, что «разнообразие местных историй есть результат взаимодействия психических, то есть духовных, и физико-географических условий», он тем самым ставил «форму нации», под которой понимал ее специфику и отличие от других народов, в определенную зависимость от «местной специфики бытия». Иными словами — от региональных (природных, социальных, культурных и иных) условий, а ее существо, то есть менталитет, — от «духа» (или «души») народа. «Дух народа, — писал известный историк и общественный деятель Павел Николаевич Милюков (1859-1943), — определяет общее направление, а

местность придает ему частное русло» [Милуков, 1913, с. 290].

На тщательном изучении региональной истории настаивал Василий Осипович Ключевский (1841-1911), любивший, как известно, повторять, что история — это не учительница, а надзирательница: она ничему не учит, но сурово наказывает за незнание уроков. Применительно к рассматриваемому нами вопросу следует выделить его мнение о том, что изучение именно «местной истории» дает готовый и наиболее обильный материал для исторической социологии» [Ключевский, 1987, с. 36], под которой знаменитый русский историк понимал завершающий этап научного обобщения поначалу разрозненной фактологии. Отсюда он делал вывод о том, что «все исторически слагавшиеся общества, — все это различные местные сочетания разных условий развития. Следовательно, чем больше изучим мы таких сочетаний, тем полнее узнаем свойства и действие этих условий, каждого в отдельности и (или) в данном наиболее своеобразном подборе... Изучая местную историю, мы познаем состав людского общежития и природу составных его элементов» [Ключевский, 1987, с. 39].

Приведенное выше утверждение в полной мере относится и к изучению местной (региональной) истории образования, которое, как известно, является одной из важнейших составных частей духовной жизни общества, а потому исследо-

вание его местной специфики и региональных особенностей, несомненно, способно оказать теоретикам и практикам образования действенную помощь в установлении общих историко-педагогических закономерностей, способствует накоплению фактологической базы науки, в том числе истории образования как отрасли научного знания, а также позволяет определить оптимальные подходы (методы, средства, приемы и т. д.) в обучении подрастающего поколения, накапливать ценный материал, который может быть полезен отечественным педагогам, в том числе учителям современной сельской школы. И это неудивительно, ведь история российского образования — это в значительной степени и есть история именно сельской школы, в которой, по историческим меркам, совсем недавно получала первоначальные знания подавляющая часть населения крестьянской России.

Осмысление местной истории, в частности истории образования, первоначально было связано со сбором данных по истории конкретных регионов. По инициативе видного российского государственного деятеля, мецената, коллекционера графа Николая Петровича Румянцева (1754-1826) в начале XIX в. были начаты активные архивные изыскания в Смоленской, Новгородской, Архангельской, Харьковской и Вятской губерниях. Эта деятельность нашла себе надежную опору в лице местных историков — любителей

старины, главным образом, преподавателей учебных заведений. «Устав учебных заведений, подведомых университетам» (1804) в части «О гимназиях» (раздел IV, «Об учителях», п. 52) препоручал именно учителям гимназий «под ведением» директора «вести исторические, метеорологические, топографические и статистические записки о губерниях..., за которые они имеют ожидать особенной награды» [Антология педагогической..., 1987, с. 37].

Появились энтузиасты-историки и в Вятском крае. Наибольшего внимания заслуживает деятельность учителя Вятского главного народного училища Александра Ивановича Вештомова (1768-1831), который по поручению местного гражданского губернатора (в 1804-1808 гг.) Василия Ивановича Болгарского (1771-1848) составил в 1807-1808 гг. обширное сочинение под названием «История вятчан со времени поселения их при реке Вятке до открытия в сей стране наместничества, или с 1181 по 1781 г. через 600 лет», которое было издано в Казани спустя сто лет (в 1907 г.) книгой объемом в 220 страниц. По существу, Вештомов определил время заселения Вятской земли русскими людьми. Именно его труд дал возможность установить год основания города Вятки (в дальнейшем — Хлынов, снова Вятка, и, наконец, Киров). Усилиями известного кировского предпринимателя и мецената Валерия Ивановича Федяева

(1961-2019) на улице Преображенской, одной из исторических улиц г. Кирова, бывшей Вятки, 28 июня 2018 г. открыт впечатляющий бюст А. И. Вештомова, вокруг которого разбит сквер.

Столь солидное историческое исследование, осуществленное вятским учителем, побуждает нас подвергнуть определенному сомнению известную фразу знаменитого русского историка Николая Ивановича Костомарова (1817-1885), который утверждал: «Нет ничего в русской истории темнее судьбы Вятки и Земли ее».

Подобные исторические исследования на региональном материале выполнялись, естественно, и в ряде других губерний, хотя и далеко не во всех российских регионах. Новое направление в исторической науке, — местная история, — характеризовалось появлением региональных авторов, исследовавших, главным образом, свои регионы: развитие в них экономики и торговли, их географию, историю, в том числе историю народного образования, а конкретно школ, прежде всего сельских. Тематический ареал этих исследований существенно отличался от сложившейся в то время официальной историографии, представленной именами Василия Никитича Татищева (1686-1750) и Николая Михайловича Карамзина (1766-1826), занимавшихся почти исключительно проблемами политической истории, а также изучением общероссийских

событий и тенденций. Работа по изучению местной истории и сбору материалов регионально-средового характера в интересах как науки в целом, так и регионального образования в частности в тот период практически не осуществлялась, что было вполне естественно для фактически начального этапа развития отечественной социологии. Поэтому таких местных подвижников, — исследователей истории родного края, к которым относился А. И. Вештомов, — было немного в России.

Начиная с 1829 г. большая работа по сбору местного материала проводилась археографической экспедицией Императорской Академии Наук России, члены которой П. М. Строев и Я. И. Бередников изучили, в частности, свыше двухсот архивов и библиотек Архангельской, Владимирской, Вологодской, Костромской, Московской, Новгородской, Олонецкой, Псковской, Тверской, Ярославской, Вятской, Казанской и Нижегородской губерний. С помощью местных энтузиастов ими проводилась работа по поиску и сохранению древних рукописей и памятников старины [Иконников, 1891].

В этой работе вместе с педагогами активное участие принимали священнослужители. Представители этих двух категорий местной интеллигенции — учителя и служители культа — и становились первыми летописцами своего края, публиковавшими в неофициальной части губернских и епархиальных

«Ведомостей» свои первые работы по истории учебных заведений.

В российских регионах регулярно выходили также краеведческие издания, в которых очень заметное место занимали материалы по истории местного образования. В качестве примера можно привести работы вятского историка Александра Степановича Верещагина (1835-1908), опубликовавшего «Краткий очерк истории Вятской духовной семинарии» в «Вятских губернских ведомостях» и в двухтомном издании «Столетие Вятской губернии» [Верещагин, 1881]. Таким образом, усилиями ученых и учителей, краеведов и любителей старины постепенно осуществлялось накопление фактологических данных, которые в совокупности и знаменовали собой *первый этап генезиса регионально-средового подхода в российской педагогической науке*.

Важную роль в развитии регионального направления в российской исторической науке играли губернские статистические комитеты, которые стали создаваться начиная с 1834 г. В Вятке первое заседание такого комитета состоялось 2 мая 1835 г. под председательством губернского прокурора Николая Михайловича Мейера. Среди членов Вятского комитета было немало заведующих народными училищами, которые проявляли особую активность в сборе краеведческих описаний, включавших обычно и сведения о школах, статистику гра-

мотности населения, степень распространенности книг и газет в местных селениях.

Александр Иванович Герцен (1812-1870), отбывавший ссылку в Вятке и служивший здесь секретарем губернского правления, был первым критиком и редактором таких работ. На их основе им была составлена «Статистическая монография Вятской губернии», представленная в комитет в декабре 1837 г., буквально за несколько дней до его отъезда из вятской ссылки во владимирскую ссылку. Отредактированные им статьи местных авторов впоследствии, уже без его непосредственного участия, регулярно печатались в 1838-1842 гг. на страницах так называемых «Прибавлений», то есть неофициальной части «Вятских губернских ведомостей».

В дальнейшем в число задач деятельности губернских статистически комитетов, помимо сбора и анализа статистической информации по региону, стало входить обобщение материалов исторического, экономического и культурологического характера, а самое главное — подготовка данных для ежегодных отчетов губернатора императору. Эти отчеты включали в качестве обязательного раздела сведения, характеризующие состояние народного образования в губернии, прежде всего, количество школ (их типы и степень укомплектованности кадрами и оборудованием), процент грамотности насе-

ления и степень охвата обучением детей школьного возраста.

Статистические данные нередко сопровождались соображениями по улучшению состояния школьного дела и пожеланиями в адрес вышестоящего начальства. Хотя эти сведения зачастую и были приукрашенными, что выяснялось, как правило, уже позднее — в период передачи школ в ведение земств, они дают в целом достаточно объективное представление о состоянии школьного дела в тот или иной исторический период в том или ином российском регионе.

В работе по сбору указанного материала самое активное участие принимали, прежде всего, заведующие народными училищами и учителя. Большую ценность для изучения истории народного образования представляют, например, «Исторические записки» выпускника учительской гимназии при Главном народном училище в Санкт-Петербурге, директора Вятского главного народного училища (1801-1811), первого директора первой Вятской мужской гимназии (1811-1812) Тимофея Титовича Рапинова (1758-1848). Свои «записки», представляющие собой подробное, по годам, описание всех школ в Вятском крае со времени основания каждой из них, он вел в течение многих лет.

Труды первых местных «летописцев» — историков школы, таких как Т. Т. Рапинов, заложили основу для дальнейших исследований в

области истории образования в регионах и до настоящего времени служат ценнейшим, а во многих случаях и единственным первоисточником.

Таким образом, тот факт, что работа по сбору и систематизации материала регионального характера, относящегося к сфере регионального образования, теперь осуществлялась и официальными чиновниками, свидетельствовал: этому вопросу стало уделяться значительно больше внимания со стороны центральных и губернских властей, а сам регионально-средовой подход получал все большую значимость в глазах власти предрежущих.

Известно, что границы истории как науки не всегда четко обозначены, поэтому в ряде случаев бывает нелегко провести отчетливую грань между отдельными науками. Рассматривая историю региональной педагогики с этой точки зрения, необходимо отметить достаточно очевидный факт, что «изначально это была сфера исключительно педагогическая, и только позднее она была, так сказать, “открыта” историками» [Депап, 1996, с. 28].

В значительной степени это утверждение относится и к становлению историко-педагогических исследований регионального характера, то есть, иными словами, к утверждению регионально-средового подхода в науке об истории образования.

Первые значительные элементы историко-педагогической регионалистики встречаются в произведениях историка и педагога, жителя города Архангельска Василия Васильевича Крестинина (1729-1795), который высоко оценивал роль просвещения, науки, школьного обучения и воспитания в экономическом развитии своего родного северного края — в частности, в повышении культуры *двинского народа*.

Местных жителей, селившихся на берегу Белого моря, на острове Новая Земля и по берегам Северной Двины и ее притоков, он обозначал единым наименованием, — *двинский народ*, хотя среди этих жителей были русские, коми, ненцы и представители других народов и даже, более того, разных этнических групп. Но нам представляется особенно ценным именно то, что этот первый региональный исследователь, получивший широкую, всероссийскую, известность, делал акцент не на этнических, бытовых и языковых различиях местных жителей, а подчеркивал именно то, что их объединяло в первую очередь. Этим объединительным фактором выступала, — и во многом выступает до настоящего времени, — региональная географическая среда, то есть среда их постоянного проживания.

Регионально-средовой подход проявляется в работах Крестинина «Историческое известие о нравственном воспитании детей у двин-

ских жителей» (1787) и «Об употреблении над детьми мужского пола власти родительской и власти учительской по старинному воспитанию двинского народа» (1790) в том, что в них прослеживается специально выделяемая автором конкретная зависимость характера воспитания у северного *двинского народа* от географических, климатических, социально-экономических, исторических и культурных особенностей данного региона.

Таким образом, именно здесь впервые в отечественной истории педагогики регионально-средовой подход выступает в качестве важнейшего самостоятельного фактора, в свете которого раскрывается содержание работы.

Активизация в первой половине и середине XIX в. изучения прогрессивных традиций воспитания различных народов России и их специфически региональной педагогической практики была связана с актуализацией процесса повышения социальной значимости образования, формирования российской педагогики как самостоятельной отрасли научного знания, дифференциации различных сторон культурной жизни страны, — художественной, научной, литературной и т. д., что в значительной степени стимулировалось осуществлением школьной реформы в начале XIX в., выразившейся, в частности, в открытии Министерства народного просвещения (1804), в учреждении

общероссийской школьной системы и др.

В работах прогрессивных российских историков и педагогов этого периода регионально-средовые аспекты отчетливо еще не выражены. На передний план ими тогда, как правило, выдвигались задачи, связанные с воспитанием любви к Родине, к России в целом. Это объяснялось, прежде всего, тем важным обстоятельством, что перед отечественной социологией тогда в качестве наиболее актуальной стояла задача создания целостной государственной концепции истории Российского государства, где акцент должен был ставиться на объединяющих различные регионы элементах, то есть на общем, а во все не на специфическом. Вот почему представляется возможным выделить лишь отдельные элементы того, что можно отнести, подчас достаточно условно, к области историко-педагогической регионалистики, и к проявлениям регионально-средового подхода в вопросах образования.

Так, например, Н. М. Карамзин справедливо утверждал, что каждый должен «расти в своем Отечестве и заранее привыкать к его климату, обычаям, характеру жителей, образу жизни и правления» [Цит. по: Антология педагогической ... , 1987, с. 56]. Более того, он даже утверждал, что лишь «в одной России можно сделаться хорошим русским» [Цит. по: Антология педагогической ... , 1987, с. 56]. При этом ис-

торик приводил наглядные примеры регионально-средового характера: «Лапландец, рожденный почти в гробе природы, несмотря на то любит хладный мрак земли своей... Само расположение нервов, образованных в человеке по климату, призывает нас к родине... Всякое растение имеет более силы в своем климате: закон природы и для человека не изменяется» [Цит. по: Антология педагогической ... , 1987, с. 59]. При этом Н. М. Карамзин отмечал, что «естественные красоты и выгоды Отчизны» усиливают любовь человека к Родине, а тем более к некоторым землям, «обогащенным природою» [Цит. по: Антология педагогической ... , 1987, с. 59].

А. И. Герцен с диалектических позиций восставал против признания неких абсолютных идеалов и целей воспитания, не зависящих от конкретных условий времени, страны и, якобы, пригодных для всех народов. Он настойчиво проводил мысль о том, что «воспитание должно быть климатологическое», что «как для каждой эпохи, так и для каждой страны, еще более для каждого сословия, а может быть, и для каждой семьи должно быть свое воспитание» [Блонский, 1924, с. 90].

Подобные взгляды высказывал философ и литературный деятель Степан Петрович Шевырев (1806-1864), заявлявший, что «воспитание каждого народа должно быть созидаемо на коренных основах его бытия», под которыми он

понимал не только государственный и семейный уклад, но, прежде всего, уклад жизни, как известно, определяемый, прежде всего, основополагающими социальными, но также и климатическими, географическими условиями и закрепившимися в народе традиционными занятиями, обычаями и религиозной верой» [Цит. по: Антология педагогической ... , 1987, с. 345].

В приведенных высказываниях видных российских мыслителей явственно прослеживается мысль о зависимости характера воспитания от местных, регионально-средовых условий, в которых оно осуществляется, однако механизм осуществления взаимосвязи этих явлений конкретно не раскрывается.

Идея регионально-средового подхода стала одной из ведущих в педагогическом наследии Виссариона Григорьевича Белинского (1811-1848), Николая Гавриловича Чернышевского (1828-1889), Николая Александровича Добролюбова (1836-1861), Константина Дмитриевича Ушинского (1824-1870). Она воплотилась в разработавшихся ими концепциях народности воспитания. При всех расхождениях этих авторов в раскрытии отдельных деталей их воззрений, несомненно, их подходы объединяло главное — прежде всего, опора на родной язык, природное и социальное окружение учащихся.

В. Г. Белинский с сожалением отмечал, что народность выпускается у нас из виду в процессе вос-

питания. Часто дети знают о древнегреческих авторах, об исторических деятелях европейской истории, но не знают о сокровищах народной поэзии и русской литературы, о Петре I и т. д.

«Давайте детям больше и больше созерцание общего, человеческого, мирового; но преимущественно старайтесь знакомить их с этим через родные и национальные явления, — призывал составителей учебных книг и педагогов великий критик. — Общее является только в частном, кто не принадлежит своему Отечеству, тот не принадлежит и человечеству» [Белинский, 1982, с. 83-84]. Тем самым «неистовый Виссарион» увязывал воедино дидактические и воспитательные задачи, используя *общее* и *частное* в содержании образования, причем под *частным* он понимал народное, национальное, а возможно, и региональное творчество. Последние слова подтверждаются неоднократно высказывавшейся им мыслью о защите права каждого народа на культурное развитие, ибо человек приобщается к общечеловеческому через национальное начало.

Следующий шаг в развитии идеи народности воспитания и обучения в направлении регионально-средового подхода был сделан Н. Г. Чернышевским, признававшим за каждым народом право требовать, чтобы его дети получали образование на собственном языке, в соответствии со своими «племенными» особенностями. В условиях, когда

господствующей официальной идеологией в отношении нерусских народов в России было русификаторство, позиция Н. Г. Чернышевского, несомненно, имела прогрессивную общественную направленность [Чернышевский, 1948].

В то же время прогрессивные российские деятели, в частности выдающийся просветитель нерусских народов России Николай Иванович Ильминский (1822-1891), всегда подчеркивали, что культура и язык любого народа, входящего в Россию, имеют возможность к развитию и выходу за пределы отечественного образовательного и культурного пространства лишь при посредничестве и помощи русского языка и культуры.

Тем большее недоумение вызывает тот прискорбный факт, что уже в наши дни некоторые соседи России, ранее входившие в единое государство — СССР, в последние три десятилетия проявляют активное стремление к удалению русского языка из государственной и образовательной сфер в своих странах, а кое-где, например, в Республике Казахстан, на государственном уровне принято решение по замене кириллицы на латиницу, и уже в течение нескольких лет осуществляется соответствующая практическая работа.

Более отчетливо мысль о необходимости регионально-средового подхода в подготовке подрастающего поколения к жизни прослеживается в педагогических работах

Н. А. Добролюбова, которого современники называли «гениальным юношей, солью земли русской». Он одним из первых в отечественной истории педагогики предложил воспитывать чувство патриотизма, прививая любовь к родным местам. В качестве средств воспитания он называл произведения русской литературы, включающие описания сельской природы, лугов, лесов, озер, сельскохозяйственного труда и т. п. Н. А. Добролюбов рекомендовал произведения, где жизнь крестьянина, — «кормильца нации», — описана с теплым чувством.

С целью лучшего изучения конкретных региональных особенностей страны он настаивал на рассмотрении в учебном процессе в сравнительном плане исторических, географических, экономических, образовательных и других важных показателей жизни общества [Добролюбов, 1952].

К. Д. Ушинский ввел понятие *общественности* понимание народности. Именно на фундаменте общественности, по его мнению, и должна строиться русская школа. Под общественностью великий русский педагог понимал активное участие общества в лице его самых достойных представителей в деле создания истинно народной школы и, в дальнейшем, ее постоянной действенной поддержки.

Теоретические воззрения К. Д. Ушинского были во второй половине XIX в. частично реализованы в школьной практике; они послу-

жили научной основой для становления общественно-педагогического движения в России, выразившегося в развертывании работы земских учреждений в области просвещения. Эти учреждения, будучи региональными по своей сущности и задачам деятельности, привносили, по мнению К. Д. Ушинского, обусловленные национальными, географическими и другими, в частности, региональными, особенностями, специфические различия в эту сферу духовной жизни российского общества и отдельных местностей России. Общей же системы воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории, как справедливо утверждал великий русский педагог [Ушинский, 1988].

Это последнее положение К. Д. Ушинского имело значение тогда, главным образом, в теоретическом плане, поскольку вопрос о введении региональных элементов в содержание образования и воспитательную практику в школе в практической плоскости в то время не мог полноценно ставиться по целому ряду причин, среди которых выделим слабую выраженность просвещенческих запросов во многих, особенно этнических, регионах, а также проводившуюся царизмом политику русификации, ставившую своей главной целью *унификацию* образовательно-воспитательных оснований, без какого бы то ни было учета нацио-

нальных, региональных и местных (локальных) различий.

Изучение опыта работы учебных заведений в ряде европейских стран, в частности, учительских семинарий в Швейцарии, позволило К. Д. Ушинскому сделать закономерный вывод о том, что одной из их отличительных черт являлся индивидуальный, только им присущий стиль педагогической деятельности, базирующийся на исторических, языковых, региональных и иных особенностях местности, в которых они располагались. В качестве достойного примера для подражания он также обратил внимание на преподавание в швейцарских школах предмета «Отчизноведение» («Heimatskunde»).

Все эти факты указывают на то, что К. Д. Ушинский был сторонником регионально-средового подхода в образовании, хотя, разумеется, само это понятие возникло уже в наши дни.

Видный педагог второй половины XIX в., наставник Ушинского по Московскому университету Петр Григорьевич Редкин (1808-1891) критиковал в одной из своих статей учителей, которые вместо того, чтобы в процессе экскурсии знакомить ребенка с красотами *родной* природы, дают ему книги с описанием «странствований» *других* людей, чем формируют у воспитанников привычку «повторять чужие слова» [Редкин, 1958, с. 112].

Таким образом, регионально-средовой компонент историко-

педагогической науки, начало оформлению которого положили труды упомянутых выше деятелей культуры и педагогики, а также местных авторов, носил в дореформенный период в России неявно выраженный, главным образом, описательный характер. Тем не менее эти труды послужили своего рода фактологической и идеологической основой для авторов второй половины XIX в. Значительное обострение интереса к региональной истории образования, начиная с 1860-х гг., было связано с последствиями проведения крупнейших в истории страны реформ российского императора Александра II, открывших путь развитию капиталистических отношений в России. Сначала это было освобождение крестьянства от крепостной зависимости (1861), затем — земская реформа (1864-1867).

В этот период передовая научная мысль обратилась, в частности, к исследованию исторического прошлого регионов России, в том числе к изучению истории образования сквозь призму регионально-средового подхода. Выдвинутая профессором Афанасием Прокофьевичем Щаповым (1831-1876) «концепция «областной» истории имела принципиальное значение для деятельности провинциальных историков дооктябрьского периода, поскольку она теоретически доказывала их своего рода «право» на разработку истории родного края, в том числе на изучение истории

местного образования» [Бердинских, 1995, с. 6].

Обоснование всевозрастающей роли «провинциальных центров» попытался дать секретарь Нижегородского статистического комитета, редактор «Нижегородского сборника» Александр Серафимович Гациский (1838-1893), отмечавший, что обобщение материала в рамках всей страны лишает отдельные ее области присущей им их неповторимой «физиономии», и поэтому он предлагал создать особые органы для изучения региональной истории [Гациский, 1876].

Губернские статистические комитеты и стали в этот период такими органами. Их деятельность значительно активизировалась в 1862 г., когда во главе центрального статистического комитета встал Петр Петрович Семенов-Тянь-Шанский (1827-1914). В 1867 г. комитетам было даже официально вменено в обязанность изучение местной культуры и истории, в том числе истории регионального образования [Юрченков, 1993]. Тем самым усилиями замечательного ученого-путешественника регионально-средовой подход возвышался до уровня государственно значимого понятия.

Губернские статистические комитеты издавали «Материалы ежегодных статистических исследований», «Статистические ежегодники» и «Памятные книжки и календари... N-ской губернии на 18... год», включавшие материалы ар-

хивных изысканий, этнографические очерки, «исторические записки» и тому подобные материалы региональной направленности. Среди наиболее содержательных были издания Казанского, Нижегородского и Вятского губернских статистических комитетов.

Только в городе Вятке было издано пятьдесят «Памятных книжек и календарей Вятской губернии на 18... год» с 1854 по 1916 г. В 2003 г. их ежегодное издание было возобновлено. Значительное место в этих изданиях занимали материалы по истории и текущему состоянию местного образования. Здесь публиковались подробные таблицы, включавшие исчерпывающие статистические сведения по этому вопросу, а также статьи, раскрывавшие историю появления и развития тех или иных учебных заведений местного края, биографии местных деятелей просвещения и других замечательных личностей, а также публикации, содержание которых могло быть использовано в процессе обучения и воспитания детей.

Проблематика исследований в области истории местного образования формировалась в основном стихийно. В Вятской губернии наиболее существенный вклад в ее разработку внесли такие историки-педагоги, как Александр Андреевич Спицын (1858-1931), Александр Степанович Верещагин (1835-1908), Василий Полиевктович Юрьев (1851 — ок. 1920), Герасим Алексеевич Никитников

(1812-1884). Их труды содержали обширные и крайне интересные сведения по истории сельской школы.

Попытка соединения архивных изысканий с научно-исследовательской работой в области изучения местной истории народного образования осуществлялась в ходе работы губернских ученых архивных комиссий (ГУАК), которые стали создаваться с 1884 г. по инициативе директора Археологического института Императорской Российской Академии Наук академика Николая Васильевича Калачова (1819-1885). В 1884-1916 гг. ГУАК были созданы в 29 губерниях. Ими было издано в общей сложности 897 книг. Весомое место в их содержании занимало отражение истории местного образования, в том числе сельских школ [Макарихин, 1989].

28 ноября 1904 г. состоялось торжественное открытие Вятской ГУАК, ядро которой составили краеведы-историки А. С. Верещагин, Н. А. Спасский, И. Л. Софийский, И. М. Осокин и др. С 1905 г. стали издаваться «Труды Вятской губернской ученой архивной комиссии» периодичностью два-четыре выпуска в год, включавшие богатый по содержанию материал по истории просвещения в крае. «Всего в 1759-1917 гг. в России действовало 71 научно-историческое общество, причем их наибольшее количество возникло в пореформенную эпоху:

в 1863-1904 гг. — 35, в 1905-1916 гг. — 26» [Степанский, 1975, с. 39].

В российской педагогической науке в пореформенный период регионально-средовой подход был наиболее отчетливо поставлен в работах Николая Христиановича Весселя (1834-1906). Выдвинув лозунг «Местные училища — для местной жизни», Н. Х. Вессель попытался определить зависимость характера обучения и воспитания в российских школах от местных условий и пришел к выводу, что, хотя местные условия, например, Астрахани и Архангельска, совершенно различны, содержание обучения в училищах в этих городах, определенное единым для всех школ страны уставом, ничем не различается, и именно поэтому, как он считал, «нимало неприложимо к местной жизни; оно не знакомит учащихся с родным краем» [Вессель, 1959, с. 144].

Критически относясь к двум наиболее популярным тогда дидактическим течениям, формальному и материальному, Н. Х. Вессель выводил содержание обучения из так называемого местного материала, окружающего человека постоянно и составляющего «самый естественный, ничем не заменимый и вполне достаточный материал для всестороннего развития» [Вессель, 1959, с. 144].

По мнению Н. Х. Весселя, нет особой необходимости придумывать какой-то искусственный состав общеобразовательного курса, по-

сколькx содержание его «езде го-  
тово»; оно должно быть местное и  
состоять в местном, то есть регио-  
нальном, материале. Каждый учеб-  
ный предмет, справедливо полага-  
ет педагог, должен включать система-  
тическое изложение элементов  
определенной отрасли знания, ко-  
торые содержатся в данной местно-  
сти. Отбор учебного материала он  
производил следующим образом:  
«Жители каждой местности говорят  
на известном языке, на нем выра-  
жают они свои мысли, понятия,  
суждения, желания, чувства, одним  
словом, — все духовное достояние  
свое. Следовательно, родной язык  
должен входить в общеобразова-  
тельный курс как самостоятельный  
учебный предмет» [Вессель, 1959,  
с. 145].

Тем самым педагог считал реги-  
онально-средовой подход не только  
необходимым, но и внутренне им-  
манентным компонентом образова-  
ния.

Подобным образом этот ученый  
обосновывал необходимость вклю-  
чения в школьные учебные планы  
Закона Божия, математики, есте-  
ственных наук, истории, географии,  
искусства (рисование, пение, музы-  
ка) и гимнастики. Все эти, разуме-  
ется, не региональные предметы  
должны были, по его мнению, изу-  
чаться с учетом местной специ-  
фики. Именно поэтому, считал  
Н. Х. Вессель, «одна книга для чте-  
ния, как бы она ни была хорошо  
составлена, не может быть вполне  
пригодной для всех совершенно

разнохарактерных местностей  
нашего необъятного отечества»  
[Вессель, 1959, с. 152].

Педагог фактически, хотя и в за-  
вуалированной форме, высказывал  
одобрение по поводу издания в гу-  
берниях учебных пособий местных  
авторов, учитывавших в своих ра-  
ботах регионально-средовую спе-  
цифику. Открыто высказывать свое  
одобрение по этому поводу он не  
мог, поскольку был высокопостав-  
ленным государственным чиновни-  
ком.

Положение о необходимости  
учета в процессе обучения мест-  
ных, региональных особенностей,  
изложенное Н. Х. Весселем в об-  
щем, программном виде, нашло  
свое дальнейшее развитие в рабо-  
тах ведущих российских методи-  
стов, в частности, Дмитрия Дмит-  
риевича Семенова (1835-1902) [Се-  
менов, О преподавании ... , 1953],  
Николая Александровича Корфа,  
Дмитрия Ивановича Тихомирова,  
Василия Васильевича Радлова [По-  
мелов, 2013].

Одновременно усилиями мето-  
дистов, работавших в регионах,  
начался процесс создания значи-  
тельного количества пособий, от-  
ражавших в своем содержании  
местную, регионально-средовую  
специфику. При этом местные педа-  
гоги-методисты стремились уста-  
новить творческие взаимоотноше-  
ния с известными российскими де-  
ятелями педагогики. В частности,  
известный вятский священник и  
педагог, земский деятель, писатель

Николай Николаевич Блинов (1839-1917) был автором многочисленных учебных пособий, которые издавались не только в Вятке и Сарапуле, но даже в Москве и Санкт-Петербурге [Помелов, 2018].

Крупный российский педагог второй половины XIX в. Николай Федорович Бунаков (1837-1904) неоднократно вспоминал о Блинове в своих мемуарах как об авторе замечательных учебных пособий, среди которых была, например, первая азбука для удмуртских детей «Лызон» («Чтение») и книжка для детского чтения «Ученье — свет» с дидактически продуманными картинками [Помелов, 2000]. Творческие отношения Н. Н. Блинова с известным российским издателем и методистом, основателем знаменитой серии книг «Жизнь замечательных людей» Флорентием Федоровичем Павленковым (1839-1900) дали замечательные плоды в виде выпущенных в свет многочисленных хрестоматий и методических пособий.

Книга Н. Н. Блинова «Грамота» (1870) выдержала пять изданий и была отмечена премией Министерства народного просвещения. Эта книга для стремившихся к грамоте крестьян, написанная в форме житейских историй, рассказываемых якобы от имени мудрого старика Акима Простоты, была также удостоена золотой медали Министерства государственных имуществ.

Н. Н. Блинов был активистом Вятского губернского земства. Его

многосторонняя деятельность заслужила высокую оценку современников.

Автор «Критико-биографического словаря русских писателей и ученых» С. А. Венгеров так отзывался о Н. Н. Блинове: «Таким людям редко живется спокойно. Но они не падают духом, не отступают, не молчат... а кипятятся, волнуются и работают без отдыха, движимые какой-то фанатической верой в торжество добра и справедливости» [Помелов, 2014, с. 178].

Второй этап в развитии регионально-средового подхода связан с радикальными социально-политическими изменениями, имевшими место в России после Октября 1917 г. Развитие региональной историографии и регионально-средового подхода в историко-педагогической науке продолжалось в первое послеоктябрьское десятилетие в специфической форме краеведения, в том числе историко-педагогического краеведения, которое по своей природе изначально имеет регионально-средовой характер.

Академик Д. С. Лихачев отмечал, что чрезвычайно важной и исключительно редкой особенностью «этого самого массового вида науки» является отсутствие у него различных уровней, — для специалистов и для широкой публики; здесь все равны — и академик, и рабочий. Здесь каждый способен внести свой посильный вклад в развитие и обогащение научных знаний

уже в силу того, что они, эти знания, имеют местом своего происхождения родную почву, привычную климатическо-географическую, политико-административную, историко-культурную, наконец, образовательную среду проживания. Краеведение само по себе популярно и существует постольку, поскольку в его создании и потреблении участвуют массы. Здесь никто ни от кого не требует доктрин и обоснований, неоспоримых доказательств и убедительных гипотез [Смирнова, 1987].

Более того, академик Сигурд Оттович Шмидт (1922-2013) выделял двойной характер краеведения, характеризуя его и как науку, и как научно-популяризаторскую работу по изучению прошлого и сегодняшнего дня какого-либо края [Шмидт, 1990].

В рассматриваемый период краеведение широко включалось в учебно-воспитательный процесс в советской школе, что было, прежде всего, связано с внедрением исследовательского и трудового методов, а также требованиями, нашедшими отражение в программах Государственного ученого совета (ГУС) Народного комиссариата просвещения РСФСР, в которых шла речь о необходимости серьезного изучения местного края с позиций «нового, революционного человека» [Шишкалова, 1975]. (ГУС фактически выполнял роль программно-методического управления и определял основные образовательные направления работы школы.)

Положительная практика школьного краеведения, иными словами, применения регионально-средового подхода была накоплена во многих российских школах. Среди них выделим опытную школу-коммуна Наркомпроса РСФСР (г. Москва, заведующий — Моисей Михайлович Пистрак), Чебаковскую сельскую школу I-й ступени (Ярославская губерния, Николай Михайлович Головин), школу имени Л. Б. Красина (г. Вятка, Константин Николаевич Иньков), школу-коммуна в поселке Знаменка Яранского уезда Вятской губернии (Анатолий Иванович Кондаков) и в других учебных заведениях РСФСР (СССР) [Сейненский, 1968].

Заметим, что в силу идеологических особенностей и материальных реалий исторического периода 1920-1930-х гг. регионально-средовой подход в школе имел сугубо практическую направленность и выражался в форме организации практической трудовой деятельности.

Приведем цитату из воспоминаний А. И. Кондакова: «Было скошено около 9 га и наметано 11 стогов, примерно 15 тонн сена. Вскоре подоспела жатва, которая производилась пароконной жаткой и серпами. Жатка очень заинтересовала ребят сложностью своего устройства и своей работой. В первый день жатвы младшие дети, заинтересовавшись темой «История кусочка хлеба», выделили небольшие участки поля, выжали, обмолотили рожь и

определили ее урожайность. Они съездили на мельницу и напекли ватрушек из свежей муки. Весь процесс работы заинтересовал и захватил ребят целиком. Они торопились поскорее убрать рожь. Так, незаметно, день за днем шла трудовая жизнь, полная забот, физической усталости и огромного нравственного удовлетворения» [Помелов, 2020, с. 51].

В старших группах школы I ступени учебные занятия в летний период велись, главным образом, по ботанике и зоологии. Изучение этих дисциплин, осуществлявшееся в тесной и естественной связи с сельскохозяйственными работами, было гораздо более эффективным, чем в обычных, школьных, условиях, то есть без практических работ в поле. Много внимания уделялось изучению обработки земли: вспашке, боронованию, внесению органических удобрений в почву. Работы на огороде сопровождались наблюдением над ходом созревания растений.

Во время жатвы А. И. Кондаков привлек внимание детей к изучению злаков. Важное место при изучении природных явлений занимал экскурсионный метод. Вот как описывается в дневнике одного из учащихся изучение темы «Рожь»: «Ясно, что мы должны были начать с экскурсии. Перед тем как отправиться в поле, был предложен такой план экскурсии: идти узкой тропкой ржи и собирать все, что обратит на себя внимание. Вопросы, могущие

возникнуть в пути, вносить в тетрадь, чтобы потом всем вместе заняться разрешением их и рассмотрением собранного материала. Усевшись в том же ржаном поле у огорода под тенью дерева, мы разгруппировали собранный материал и наметили план нашей беседы. Учащимися были выдвинуты 16 вопросов, которые и разрешались ими же; роль руководителя заключалась в том, что он был председателем собрания. Руководитель брал, если требовалось, себе последнее слово, которое носило характер резюме сказанного. Солнце, голубое небо с белыми тучками, волнами ходившая от ветра рожь, шум листьев над головой создавали такое настроение, что само собой затянулось: “Не шуми ты, рожь, спелым колосом...”. Около получаса длилось это литературное отделение, после которого рассматривали колос, цветение ржи. На другой день, в лаборатории уже были рассмотрены по гербарию и по принесенным с экскурсии большим колосьям болезни ржи, насекомые — враги и друзья поля» [Помелов, 2020, с. 52].

По воспоминаниям А. И. Кондакова, кстати, одного из пятнадцати самых первых выпускников Вятского учительского института (1917), сельскохозяйственные работы в поле (посев, сенокос, жатва) и работы в огороде (посадка, прополка, сбор овощей), а также хорошо организованные экскурсии на природу доставляли богатый материал для учебных занятий в школе, глав-

ным образом для уроков ботаники, зоологии, химии и физики. «Проработка собранного за лето материала осуществлялась не только летом, но и зимой, в течение всего последующего учебного года. Таким образом, педагоги стремились к тому, чтобы связать воедино сельскохозяйственный труд с преподаванием основ наук» [Кондаков, 1961, с. 70]. Как видим, регионально-средовой подход занимал значительное место в Знаменской школе-коммуне Яранского района Вятской губернии, как, впрочем, и повсеместно в советской школе в 1920-1930-е гг., причем даже в самые тяжелые годы Гражданской войны.

В то же время в условиях нараставшего в стране тоталитаризма всякое положительное упоминание о достижениях дореволюционной школы воспринималось настороженно и вовсе не приветствовалось органами власти. Поэтому, по существу, едва ли не единственным временным вектором в отечественном краеведении стало изучение *современного* на тот период состояния материальной и духовной жизни общества.

Иными словами, регионально-средовой подход имел сугубо практическую направленность и был устремлен не столько в прошлое, но и, прежде всего, в будущее.

В ряде городов страны в составе вузов, обычно педагогических, были организованы НИИ краеведения, оказывавшие существенную помощь плановым и хозяйственным

органам. При этом само понятие «краеведение» понималось в исключительно широком смысле — как всякое научное (интеллектуальное), хозяйственное, материальное и гуманитарное содействие укреплению родного края.

В г. Вятке НИИ краеведения существовал при Вятском государственном педагогическом институте имени В. И. Ленина (ВГПИ) в 1922-1941 гг. [Полвека в пути ... , 1970]. В Вятской губернии (Кировской области) это был в то время, по существу, единственный научный коллектив, способный давать местным властям аргументированные рекомендации и предложения по проведению в жизнь масштабных хозяйственных нововведений, которые могли бы способствовать решению экономических и образовательных задач, стоявших перед регионом. При этом преподаватели ВГПИ стремились к тому, чтобы указанная работа, по возможности, гармонично сочеталась с реализацией учебных программ.

Приведем такой пример. В 1920-1930-е гг. во многих регионах страны крайне остро стояла проблема электроснабжения предприятий и населения. В первую очередь, она решалась в городах, а вот в сельской местности положение было плачевным. Выход был найден профессором ВГПИ Павлом Константиновичем Мейером (1859-1929), который ранее, еще до 1917 г., в течение ряда лет работал во Франции и занимался там строи-

тельством небольших, порой расчитанных на одно домовладение, гидроэлектростанций. Вместе со студентами энтузиаст совершил несколько выездов на перспективные с точки зрения строительства на них небольших ГЭС вятские речки, подготовил всю необходимую документацию. В итоге, по его разработкам и при его непосредственном научном руководстве и практическом содействии, вскоре были построены малые ГЭС на местных реках Суна, Святица, Коса и др.

Введение в 1920-х — начале 1930-х гг. значительного по объему краеведческого материала в процесс обучения в школе обосновывалось не столько стремлением обогатить учащихся знаниями о родном крае, сколько соображениями дидактического характера, желанием «поставить учащихся в положение исследователей».

Исследовательский метод, с которым некоторые отечественные педагоги, прежде всего, Борис Всеволодович Всесвятский (1887-1987), связывали учебное (школьное) краеведение, способствуя в определенной степени развитию самостоятельности и творческой активности учащихся, имел, разумеется, и немало недостатков, наиболее существенными из которых являлись переоценка исследовательских возможностей детей и недооценка важности систематического вооружения их научными знаниями, непроизводительные за-

траты времени на порой оказывавшиеся малоэффективными поисковые виды занятий.

Последовавшие в 1930-е гг. уголовные процессы над академиками-историками С. Ф. Платоновым и Е. В. Тарле, экономистами А. В. Чаяновым, Н. Д. Кондратьевым и другими учеными, придававшими большое значение региональным исследованиям и регионально-средовому подходу, на три десятилетия фактически остановили деятельность всех краеведческих организаций и обществ, — а в 1929 г. в СССР их было 1761, — и поставили вне закона «кулацкое, меньшевистско-эсеровское» и «архивно-археологическое» краеведение, «проникнутое идеологией русской великодержавности» [Толстов, 1932, с. 16]. Именно в связи с мнимыми, — а в каких-то случаях, не исключено, что и действительными, — проявлениями этнического национализма в 1930-е гг. проводилась политика фактического подавления развития этнонациональной культуры. Это хорошо видно на судьбах деятелей культуры из национальных республик СССР и автономных регионов РСФСР.

Фактический разгром региональной историографии, краеведения и этнокультуры в 1930-е гг. означал и наложение существенных ограничений на тематику, а главное, — на содержание работ по истории местного образования в русле регионально-средового подхода. Но начиная с конца 1940-х гг. и на

протяжении всего последующего периода, включая сегодняшний день, ситуация кардинально меняется.

Было выполнено большое количество научных работ обобщающего характера, имеющих локальную направленность. Во многих из них привлекает, прежде всего, то внимание, которое их авторы уделяют характеристике ряда прогрессивных местных деятелей образования и талантливых учителей-практиков. Наиболее широко в работах локального характера представлены исследования, направленные на изучение национальных традиций воспитания и обучения, среди которых необходимо отметить многочисленные работы основоположника отечественной этнопедагогики Геннадия Никандровича Волкова (1927-2010) а также его учеников и последователей.

Научные исследования, выполненные в рамках регионально-средового подхода, с использованием местного, нередко этнического, материала и носящие ярко выраженный локальный характер, как правило, включают в себя значительный по объему и богатый фактологический массив данных, сам факт введения которого в научный оборот, а тем более вкупе с его анализом на основе современных методологических подходов, прежде всего, регионально-средового подхода, позволяет сделать вывод о наличии определенных историографических предпосылок для со-

здания педагогической регионалистики как целого направления историко-педагогической науки, базирующегося на регионально-средовом подходе в исследовании местной истории, культуры и образования.

Одновременно нельзя не отметить, что немалая часть работ локального характера создана сорок-пятьдесят лет тому назад, в рамках неактуальной сегодня методологии и в значительной степени идеологически и морально устарела. Таким образом, отчетливо проявляющийся в социально-политической, экономической и духовной сферах российского общества последние три десятилетия процесс регионализации в определенной степени стимулировал создание значительно более благоприятных условий для проведения локальных историко-педагогических исследований в рамках регионально-средового подхода, который, как нам представляется, переживает в настоящее время *третий этап своего генезиса*.

Тем не менее, одновременно мы полагаем, что российская локальная тематика по вопросам образования представлена, мягко говоря, бедновато. Это относится, в первую очередь, к вопросам истории образования в отдельных регионах России, что не может создать благоприятных условий для сравнительно-сопоставительного анализа и обобщений, без которых, как известно, невозможно осуществление исследования целостного историко-

педагогического процесса и создание синтетических трудов по истории образования и педагогической мысли как в отдельно взятых регионах, так и в России в целом.

Усиление внимания к регионально-средовой тематике получает все большее распространение и в зарубежном опыте, где она выступает в роли своего рода морального противовеса утвердившейся в последнее время в западноевропейской и американской педагогической мысли идее о превосходстве в образовательной политике внешних факторов (межгосударственных, межрегиональных, межэтнических) над внутренними (государственными, региональными, этническими).

Однако настойчиво культивируемая парадигма мирового системного анализа то и дело приходит в столкновение с политическими, экономическими и духовными реалиями, существующими во взаимоотношениях между государствами-гегемонами, являющимися своего рода региональными центрами, доминирующими, в том числе, и в сфере образования, и теми странами, и даже целыми регионами, что относятся к числу зависимых, прежде всего, в экономическом отношении, и периферийных в смысле доступа к достижениям мировой культуры и образования.

Сторонники мирового системного анализа призывают также к выходу в своих исследованиях за пределы конкретных стран и предлагают обратиться к тому общему, что

объединяет их системы образования на региональном уровне. При этом имеются в виду значительные по территории и численности регионы, например, арабские страны, Восточная и Западная Европа и т. д.

Однако, по мнению отечественных исследователей, характер и направленность образовательной политики в регионах определяется, прежде всего, доминирующим влиянием государств-лидеров, обладающих наибольшим политическим авторитетом и экономическим потенциалом. А это, в свою очередь, приводит к постепенному фактическому уничтожению национальной культурной и образовательной «повестки», забвению традиционного, обусловленного местными традициями и условиями образа жизни, быта, культуры, образования, в том числе приводит, в конечном итоге, и к нивелированию регионально-средового подхода в образовании.

Наглядным образцом мирной, осуществляющейся в духе добрососедства и сотрудничества «культурно-образовательной экспансии», сочетающейся с проявлением исключительно бережного отношения к научно-практическому наследию лучших педагогов прошлого своего региона, является деятельность Тюрингенского института повышения квалификации педагогических кадров, совершенствования учебных планов и средств массовой информации (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) в г. Арнштадт

(Германия) и его творческой мастерской по распространению передового педагогического опыта в г. Йена, проводящих активную и всестороннюю работу по изучению, популяризации, развитию и внедрению в практику наследия известного немецкого педагога Петера Петерсена (1884-1952) и его учения под названием «Йена-План» (Jena-Plan).

Пропагандируемое педагогами Тюрингии движение «Jena-Plan-Schule», объединяющее на основах пацифизма, гуманизма и конструктивного сотрудничества работников детских садов и школ, а также родителей, разделяющих методологические и методические установки этого движения, имеющего ярко выраженную регионально-средовую направленность, получило достаточно широкое распространение не только в Германии, но и в Нидерландах, Румынии, Чехии и ряде других европейских стран.

Ежегодно проводимые форумы сторонников этого концептуального направления в современной педагогической мысли, проходящие под такими девизами, как, например, «Традиция и инновация в педагогике Йена-Плана» (Tradition und Innovation der Jena-Plan-Pädagogik), привлекают значительное количество научных и практических работников сферы образования, в том числе и из стран Восточной Европы, что подтверждает не только интерес к учению «Йена-План» как к значительному и перспективному

направлению региональной педагогической мысли, но и является демонстрацией стремления педагогов разных стран к преодолению национально-территориальной, региональной, политической и профессиональной замкнутости.

Таким образом, все изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что регионально-средовой подход и соответствующая научная историко-педагогическая тематика локальной направленности в области исследования истории образования и воспитания занимают свое, причем немаловажное, место в отечественной истории педагогики.

Важность обращения ученых к изучению регионально-средовых объектов определяется их отчетливо проявляющейся социально-педагогической значимостью. Однако до настоящего времени региональные особенности развития народного образования, в отличие от региональных особенностей в некоторых других сферах социальной жизни, пока что еще не становились предметом масштабного комплексного научного осмысления.

### **Выводы**

Проведенный анализ генезиса регионально-средового подхода в отечественной историко-педагогической науке показывает, что соответствующие исследования осуществлялись российскими педагогами, литературными и историками на протяжении последних двух с половиной столетий.

Полученные результаты этих исследований в той или иной степени использовались при разработке содержания работы образовательных учреждений, прямо или косвенно позитивно влияли на ход и характер осуществления педагогического процесса.

Перманентное изменение региональной образовательной среды и социума в целом делают общественно необходимой и социально значимой работу теоретиков педагогики по постоянному осмысле-

нию комплекса проблем, связанных с регионально-образовательной тематикой и, в частности, определения роли и раскрытия содержания регионально-средового подхода в истории образования и в настоящее время.

Все вышеизложенное подчеркивает социально-политическую значимость и научно-педагогическую актуальность последовательного, научно поставленного изучения регионально-средового подхода в теории и истории педагогики.

#### Библиографический список

1. Антология педагогической мысли России I-й половины XIX в. / составитель П. А. Лебедев. Москва : Педагогика, 1987. 560 с.
2. Белинский В. Г. О детских книгах // Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1982. С. 83-84.
3. Бердинских В. А. Русская провинциальная историография второй половины XIX века : монография. Москва : Киров, 1995. 394 с.
4. Блонский П. П. Программа 1 и 2 года I-й ступени // На путях к новой школе. 1924. № 6. С. 16-22.
5. Верещагин А. С. К истории Вятской духовной семинарии // Календарь... Вятской губернии на 1896 г. Вятка, 1895. С. 18-120.
6. Верещагин А. С. Краткий очерк истории Вятской духовной семинарии // Столетие Вятской губернии : в 2 т. Т. 2. Вятка, 1881. С. 581-612.
7. Вессель Н. Х. Местный элемент в обучении // Педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1959. С. 129-162.
8. Гацкий А. С. Смерть провинции или нет? Нижний Новгород, 1876. 34 с.
9. Герцен А. И. Кто виноват? // Собрание сочинений : в 30 т. Т. 4. Москва : Художественная литература, 1955. С. 7-209.
10. Депап М. Современные дискуссии о предмете истории педагогики // История педагогики как учебный предмет / под редакцией К. И. Салимовой. Москва : Педагогика, 1996. С. 25-29.
11. Добролюбов Н. А. Русская цивилизация, сочиненная г. Жеребцовым // Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1952. С. 284-286.
12. Иконников В. С. Опыт русской историографии : в 2 т. Т. 1. Кн. 1. Киев, 1891. С. 191-193.
13. Карамзин Н. М. Странность // Антология педагогической мысли России I-й половины XIX в. Москва : Педагогика, 1987. С. 56-59.
14. Кондаков А. И. Школа-коммуна. Москва : Педагогика, 1961. 160 с.

15. Ключевский В. О. Курс русской истории // Собрание сочинений : в 9 т. Т. 1. Москва : Наука, 1987. 380 с.
16. Макарихин В. П. Губернские ученые архивные комитеты и их роль в развитии общественно-исторической мысли России в конце XIX — начале XX в. // История СССР. 1989. № 1. С. 160-170.
17. Милюков П. Н. Главные течения русской исторической мысли. Санкт-Петербург, 1913. 396 с.
18. Никитников Г. А. Иерархия Вятской епархии. Вятка : Губернская типография, 1863. 214 с.
19. Полвека в пути / под редакцией Ю. М. Рябова. Киров : Изд-во КГПИ, 1970. 420 с.
20. Помелов В. Б. Вятский учитель Н. Н. Блинов (к 175-летию со дня рождения) / Вятская земля в пространстве исторической памяти (К 110-летию открытия Вятской ученой архивной комиссии) : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Киров, 11 ноября 2014 г. / научный редактор М. С. Судовиков. Киров : ИД «Герценка», 2014. С. 173-178.
21. Помелов В. Б. Просветительско-педагогическая деятельность В. В. Радлова // Педагогика. 2013. № 6. С. 112-118.
22. Помелов В. Б. Российские педагоги второй половины XIX — начала XX в. : монография. Киров : Изд-во ВятГПУ, 2000. 292 с.
23. Помелов В. Б. 100 великих педагогов : монография. Москва : Вече, 2018. 416 с.
24. Помелов В. Б. Тенденции развития российского образования первой половины XX в. : монография. Киров : Изд-во ВятГУ, 2020. 187 с.
25. Редкин П. Г. Первое знакомство детей с природой // Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1958. С. 111-121.
26. Семенов Д. Д. О преподавании отечествоведения // Избранные педагогические сочинения. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1953. С. 260-265.
27. Сейненский А. Е. Краеведение в советской педагогике // Советская педагогика. 1968. № 7. С. 114-125.
28. Смирнова И. Учит земля родная // Советская культура. 1987. № 125.
29. Спицын А. А. История Вятского главного народного училища // Календарь... Вятской губернии на 1891 г. Вятка, 1891. С. 1-79.
30. Степанский А. Д. К истории научно-исторических обществ в дореволюционной России // Археографический ежегодник за 1974 г. Москва, 1975. С. 24-42.
31. Толстов С. Введение в советское краеведение. Москва : Ленинград, 1932. 86 с.
32. Чернышевский Н. Г. О некоторых условиях, способствующих умножению народного капитала // Полное собрание сочинений : в 15 т. Т. 4. Москва : Художественная литература, 1948. С. 470-501.
33. Шевырев С. П. Об отношении семейного воспитания к государственному // Антология педагогической мысли России I-й половины XIX в. Москва : Педагогика, 1987. С. 338-345.
34. Шишкалова Л. А. Краеведческий принцип в деятельности опытно-показательных учреждений Наркомпроса в 1922-1926 гг. // Вопросы истории со-

ветской и зарубежной школы и педагогики / под редакцией Э. Д. Днепра. Москва : Педагогика, 1975. С. 75-91.

35. Шмидт С. О. «Золотое десятилетие» советского краеведения // Отечество: краеведческий альманах. Москва : Наука, 1990. С. 9-15.

36. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1988. С. 194-256.

37. Юрьев В. П. Народное образование в Вятской губернии в царствование Екатерины II. Вятка : Губернская типография, 1887. 123 с.

38. Юрченков В. А. Региональная историография: Российский опыт // Регионология. 1993. № 1. С. 96-106.

#### Reference list

1. Antologija pedagogičeskoj mysli Rossii I-j poloviny XIX v. = Anthology of pedagogical thought of Russia of the 1st half of the XIX century / sostavitel' P. A. Lebedev. Moskva : Pedagogika, 1987. 560 s.

2. Belinskij V. G. O detskih knigah = About children's books // Izbrannye pedagogičeskie sočinenija. Moskva : Pedagogika, 1982. S. 83-84.

3. Berdinskih V. A. Russkaja provincial'naja istoriografija vtoroj poloviny XIX veka = Russian provincial historiography of the second half of the XIX century : monografija. Moskva : Kirov, 1995. 394 s.

4. Blonskij P. P. Programma 1 i 2 goda I-j stupeni = Stage I Program 1 and 2 Years // Na putjah k novoj shkole. 1924. № 6. S. 16-22.

5. Vereshhagin A. S. K istorii Vjatskoj duhovnoj seminarii = To the history of Vyatka theological seminary // Kalendar'... Vjatskoj gubernii na 1896 g. Vjatka, 1895. S. 18-120.

6. Vereshhagin A. S. Kratkij očerok istorii Vjatskoj duhovnoj seminarii = Brief essay on the history of Vyatka theological seminary // Stoletie Vjatskoj gubernii : v 2 t. T. 2. Vjatka, 1881. S. 581-612.

7. Vessel' N. H. Mestnyj jelement v obuchenii = Local element in training // Pedagogičeskie sočinenija. Moskva : Uchpedgiz, 1959. S. 129-162.

8. Gaciskij A. S. Smert' provincii ili net? = Death of the province or not? Nizhnij Novgorod, 1876. 34 s.

9. Gercen A. I. Kto vinovat? = Who is guilty? // Sobranie sočinenij : v 30 t. T. 4. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1955. S. 7-209.

10. Depap M. Sovremennye diskussii o predmete istorii pedagogiki = Contemporary discussions on the subject of the history of pedagogy // Istorija pedagogiki kak uchebnyj predmet / pod redakciej K. I. Salimovoj. Moskva : Pedagogika, 1996. S. 25-29.

11. Dobroljubov N. A. Russkaja civilizacija, sočinenaja g. Zherebcovym = Russian civilization composed by Zherebtsov // Izbrannye pedagogičeskie sočinenija. Moskva : Uchpedgiz, 1952. S. 284-286.

12. Ikonnikov V. S. Opyt russkoj istoriografii = Experience of Russian historiography : v 2 t. T. 1. Kn. 1. Kiev, 1891. S. 191-193.

13. Karamzin N. M. Strannost' = Strangeness // Antologija pedagogičeskoj mysli Rossii I-j poloviny XIX v. Moskva : Pedagogika, 1987. S. 56-59.

14. Kondakov A. I. Shkola-kommuna = School-commune. Moskva : Pedagogika, 1961. 160 s.
15. Ključevskij V. O. Kurs russskoj istorii = Russian history course // Sobranie sočinenij : v 9 t. T. 1. Moskva : Nauka, 1987. 380 s.
16. Makarihin V. P. Gubernskie učenye arhivnye komitety i ih rol' v razvitii obščestvenno-istoričeskoj mysli Rossii v konce XIX — načale XX v. = Provincial scientists archival committees and their role in the development of socio-historical thought of Russia in the late XIX — early XX centuries. // Istorija SSSR. 1989. № 1. S. 160-170.
17. Miljukov P. N. Glavnje tečenija russskoj istoričeskoj mysli = The main trends of Russian historical thought. Sankt-Peterburg, 1913. 396 s.
18. Nikitnikov G. A. Ierarhija Vjatskoj eparhii = Hierarchy of the Vyatka diocese. Vjatka : Gubernskaja tipografija, 1863. 214 s.
19. Polveka v puti = Half a century on the way / pod redakciej Ju. M. Rjabova. Kirov : Izd-vo KGPI, 1970. 420 s.
20. Pomelov V. B. Vjatskij učitel' N. N. Blinov (k 175-letiju so dnja roždenija) = Vyatka teacher N. N. Blinov (to the 175th anniversary of birth) // Vjatskaja zemlja v prostranstve istoričeskoj pamjati (K 110-letiju otkrytija Vjatskoj učenoj arhivnoj komissii) : materialy Vserossijskoj naučno-praktičeskoj konferencii, Kirov, 11 nojabrja 2014 g. / naučnyj redaktor M. S. Sudovikov. Kirov : ID «Gercenka», 2014. S. 173-178.
21. Pomelov V. B. Prosvetitel'sko-pedagogičeskaja dejatel'nost' V. V. Radlova = Educational and pedagogical activity of V. V. Radlov // Pedagogika. 2013. № 6. S. 112-118.
22. Pomelov V. B. Rossijskie pedagogi vtoroj poloviny XIX — načala XX v. = Russian teachers of the second half of the XIX — early XX centuries : monografija. Kirov : Izd-vo VjatGPU, 2000. 292 s.
23. Pomelov V. B. 100 velikih pedagogov = 100 great educators : monografija. Moskva : Veche, 2018. 416 s.
24. Pomelov V. B. Tendencii razvitija rossijskogo obrazovanija pervoj poloviny XX v. = Trends in the development of Russian education in the first half of the twentieth century : monografija. Kirov : Izd-vo VjatGU, 2020. 187 s.
25. Redkin P. G. Pervoe znakomstvo detej s prirodaj = The first acquaintance of children with nature // Izbrannye pedagogičeskie sočinenija. Moskva : Učpedgiz, 1958. S. 111-121.
26. Semenov D. D. O prepodavanii otečestvovedenija = On the teaching of Russian history // Izbrannye pedagogičeskie sočinenija. Moskva : Izd-vo APN RSFSR, 1953. S. 260-265.
27. Sejnenskij A. E. Kraevedenie v sovetskoj pedagogike = Local history in Soviet pedagogy // Sovetskaja pedagogika. 1968. № 7. S. 114-125.
28. Smirnova I. Učit zemlja rodnaja = Native land teaches // Sovetskaja kul'tura. 1987. № 125.
29. Spicyn A. A. Istorija Vjatskogo glavnogo narodnogo učilishha = History of Vyatka main public school // Kalendar'... Vjatskoj gubernii na 1891 g. Vjatka, 1891. S. 1-79.

30. Stepan'skij A. D. K istorii nauchno-istoricheskikh obshhestv v dorevoljucionoj Rossii = To the history of scientific and historical societies in pre-revolutionary Russia // Arheograficheskij ezhegodnik za 1974 g. Moskva, 1975. S. 24-42.

31. Tolstov S. Vvedenie v sovetskoe kraevedenie = Introduction to Soviet local history. Moskva : Leningrad, 1932. 86 s.

32. Chernyshevskij N. G. O nekotoryh uslovijah, sposobstvujushhih umnozheniju narodnogo kapitala = About some conditions that contribute to the multiplication of national capital // Polnoe sobranie sochinenij : v 15 t. T. 4. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1948. S. 470-501.

33. Shevyrev S. P. Ob otnoshenii semejnogo vospitaniya k gosudarstvennomu = On the attitude of family education to the state // Antologija pedagogicheskoy mysli Rossii I-j poloviny XIX v. Moskva : Pedagogika, 1987. S. 338-345.

34. Shishkalova L. A. Kraevedcheskij princip v dejatel'nosti opytno-pokazatel'nyh uchrezhdenij Narkomprosa v 1922-1926 gg. = Local history principle in the activities of experimental institutions of the People's Commissariat of Education in 1922-1926 // Voprosy istorii sovetskoy i zarubezhnoj shkoly i pedagogiki / pod redakciej Je. D. Dneprova. Moskva : Pedagogika, 1975. S. 75-91.

35. Shmidt S. O. «Zolotoe desjatiletie» sovetskogo kraevedeniya = «Golden Decade» of Soviet local history // Otechestvo: kraevedcheskij al'manah. Moskva : Nauka, 1990. S. 9-15.

36. Ushinskij K. D. O narodnosti v obshhestvennom vospitanii = On the nation in public education // Sobranie sochinenij : v 6 t. T. 1. Moskva : Pedagogika, 1988. S. 194-256.

37. Jur'ev V. P. Narodnoe obrazovanie v Vjatskoj gubernii v carstvovanie Ekateriny II = Public education in the Vyatka province during the reign of Catherine II. Vjatka : Gubernskaja tipografija, 1887. 123 s.

38. Jurchenkov V. A. Regional'naja istoriografija: Rossijskij opyt = Regional historiography: Russian experience // Regionologija. 1993. № 1. S. 96-106.

Статья поступила в редакцию 05.12.2021; одобрена после рецензирования 11.01.2022; принята к публикации 10.02.2022.

The article was submitted on 05.12.2021; approved after reviewing 11.01.2022; accepted for publication on 10.02.2022.