

УНИВЕРСИТЕТ "КАЙНАР"

ХРАПЧЕНКОВ Г.М.
ХРАПЧЕНКОВ В.Г.

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
КАЗАХСТАНА

(Учебное пособие)

Под общей редакцией
профессора Г.М.Храпченкова

АЛМАТЫ, 1998

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время в педагогическом образовании Республики Казахстан происходят коренные изменения в содержании образования и технологиях обучения. К каждому циклу учебных дисциплин предъявляются специфические требования, обусловленные новыми условиями социально-политической и культурной жизни общества. Определенное место в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя, довольно значительное, занимает история педагогики. В процессе изучения этого курса студент обязан овладеть знаниями по истории возникновения и развития воспитания и школьного образования в своей и других странах, по истории формирования и развития педагогических идей, воззрений, систем просветителей и педагогов различных народов, проанализировать их влияние на социально-экономическое и культурное развитие общества. Курс истории педагогики формирует у будущих учителей научное мировоззрение, обеспечивает выработку у них исторического подхода к педагогическим явлениям, учит мыслить педагогическими категориями, проследить и понимать их генезис

Важнейшей задачей изучения истории педагогики является освоение и осознание будущими учителями базового методологического положения о взаимосвязи и соотношении исторического и современного, того, что нельзя противопоставлять современность и историю, того, что границы между ними весьма относительны. Невозможно правильно понять и оценить современное состояние и развитие педагогической мысли и школьного образования без знания истоков, тенденций, закономерностей, этапов и особенностей их исторического развития и прогресса.

В мировой системе образования в конце XX в. четко просматривается тенденция к глобализации историко-педагогического наследия на основе интеграции национальных образовательных систем. Обще-человеческие ценности обогащаются и развиваются в многообразии и взаимодействии национальных традиций, культур, воспитательно-образовательных систем. Наибольшую динамику развития имеют те национальные системы образования, которые включены в целостный

Храпченков Г.М., Храпченков В.Г.

Х88. История школы и педагогической мысли Казахстана: Уч. пос. /Под общ. ред. Г.М.Храпченкова. - Алматы: Университет "Кайнар", 1998. - 168 с. (10,5 п.л.).

Раздел "Дошкольное воспитание" написан Храпченковой Н.И.

ЕЮ* 9965-9031-3-1.

В учебном пособии освещаются теоретико-методологические проблемы развития школы и педагогической мысли в дореволюционном и советском Казахстане, характеризуется педагогическая и просветительская деятельность известных работников культуры, образования анализируется педагогическое новаторство учительства.

Пособие предназначается для студентов, учителей школ, преподавателей педагогических вузов и средних специальных учебных заведений.

ББК 74.03(5Каз)+я72

Учебное пособие печатается по решению Ученого Совета университета "Кайнар".

Рецензенты: Доктор педагогических наук, профессор Узакпаева С.А.
Член-корреспондент НАН РК, доктор педагогических наук, профессор К.К.Кунантаева, действительный член НАН РК.

Университет "Каина

Храпченков Г.М Храпченков В.Г. 1998.

процесс мирового развития, но при этом сохраняют национальное своеобразие и неповторимость. Между мировой и национальными системами образования существуют отношения общего и отдельного, глобального и регионального. Нарушение этих пропорций, абсолютизация или выпячивание национального или мирового компонента в образовании не принесет пользы стране, в которой это происходит.

При построении содержания учебного пособия по истории педагоги мы постарались учесть и исправить перечисленные недочеты. Разрабатывая структуру и содержание курса истории педагоги мы учитывали положительный и негативный опыт прошлого, а также историко-культурные традиции страны, современные особенности и направления развития системы образования в республике. Казахстан - государство евразийское, в историческом развитии и в настоящее время он тесно взаимосвязан и взаимодействует с Россией, со странами Азии и Европы. Эти условия несомненно оказали самое глубокое влияние на развитие систем воспитания и образования народов Казахстана.

При подготовке пособия нами широко использовались труды казахстанских и др. ученых историков, философов, педагогов М.Козыбаева, О.Сегизбаева, К.Бендрикова, К.Бержанова, К.Жарикбаева, А.Ильясовой, С.Калиева, К.Кунантаевой, А.Сейтешева, А.Сембаева, А.Ситдыкова, Т.Тажибаева, С.Узакбаевой, Г.Уманова и др.

При написании раздела по дореволюционной истории школы и педагогической мысли нами изучались работы И.Алтынсарина, Ч.Валиханова, А.Кунанбаева, А.Алекторова, А.Васильева, Н.Бобровникова, С.Граменицкого, Н.Ильминского и др. Широко привлекались материалы из архивов Алматы, Ленинграда, Томска, Ташкента и др.

Авторы выражают глубокую благодарность профессорам К.Жарикбаеву, К.Кунантаевой, С.Узакбаевой, А.Сейтешеву и др., давшим ценные советы по формированию содержания пособия. Авторы видят в пособии ряд недостатков и с благодарностью воспримут все конструктивные критические замечания.

РАЗДЕЛ I. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В КАЗАХСТАНЕ В ХУ-ХУШ В.В.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.

Давно подмечено, что на крутых виражах истории, при коренных изменениях политических и социально-экономических структур и отношений, в обществе происходит отказ от прежних идеологических и мировоззренческих систем и ориентиров, их замена. Это характерно сегодня для всех постсоветских государств, в том числе и для Казахстана. В педагогических науках это проявляется в отказе от прежних методологических основ, базовым компонентом которых была марксистская философия. Общеизвестно, что в советский период нашей истории наблюдалась абсолютизация социально-формационного (социально-классового) подхода, умаление роли историко-культурного подхода, абсолютизация и догматизация многих марксистских философских и методологических доктрин, что вело к искажениям и фальсификации результатов исследований в исторических и других науках.

Однако, методология советской науки, не смотря на все ее недостатки, была частью мировой философской системы и гносеологии. Ее использование в исследованиях давало высокие научные результаты, признаваемые мировой наукой.

Отказ от марксистской методологии, ее критика, не привели к разработке новых философско-методологических систем. Современный методологический нигилизм, методологическая аморфность и беспомощность в науке приводят сегодня к крупным ошибкам в исторических и историко-педагогических исследованиях, к их описательности, что снижает научный уровень их теоретических обобщений и выводов.

В последние годы в общей истории и истории педагогики стран СНГ и Казахстана наблюдаются тенденции приспособить историю своей страны и историю педагогики к политическим интересам определенных социально-политических и национальных групп. В частно-

сти, получили распространение попытки "обособить" историю "своей" страны и историю ее школы и педагогики от процессов общемировой (и российской) истории и историко-педагогического процесса, противопоставить этим процессам ход исторического развития в местном национальном масштабе.

К наиболее типичным ошибкам методологического плана в исторических и историко-педагогических исследованиях следует отнести:

1. Попытки увеличить продолжительность (протяженность) истории существования и функционирования этноса, его государственности, деятельности социально-культурных и образовательных институтов, доказать право "собственности" на известных ученых, философов, педагогов и других деятелей, родившихся, проживавших, или когда то находившихся на современной территории сегодняшнего государства, но в общем к этому народу не имеющих отношения. То есть длительный и сложный процесс этногенеза и формирования этноса, этими учеными отождествляется с историей своего народа.

2. Вульгарно-практический подход к исследованию педагогических явлений, при котором в историко-педагогическом прошлом изучается, ценится и используется только то, что потребно и выгодно сегодня правящим кругам, какой то социальной или национальной группе. Остальное - умышленно игнорируется, опускается, замалчивается.

3. Стремление осовременить и модернизировать историко-педагогический процесс, деятельность просветителей, педагогов, приписать и завысить их реальную историко-педагогическую значимость и ценность. Эти и другие методологические ошибки приводят к искажению и фальсификации объективной историко-педагогической действительности.

В основе всех этих нарушений научной объективности в исследованиях, (если это непредумышленно) лежит методологический дилетантизм. Это побуждает нас специально, весьма кратко, изложить методологические основы историко-педагогических исследований на современном этапе.

Проблемы методологии при проведении педагогических и историко-педагогических исследований - важнейший компонент изучения явлений воспитания и образования. Педагогика на методологическом

и теоретическом уровнях использует основные идеи, теоретические положения общественных, естественных и других наук для обоснования исходных принципов, предпосылок в научно-исследовательской деятельности. В зависимости от избранной парадигмы меняются представления и подходы изучения педагогических явлений и образовательных систем, анализ и оценка результатов, рекомендации которые может дать педагогическая наука практике.

Методология это теория научно-познавательной деятельности, направленная на изучение и разработку методов научного познания. Она составная часть гносеологии, общей теории познания, в которой выступает как учение о методах познания или как теория методов исследования.

При проведении историко-педагогических исследований важнейшее значение имеет учет методологических проблем исторического времени и соотношения истории и современности.

Исторические события, историко-педагогические явления, процессы происходят во времени и пространстве. Последовательность прохождения историко-педагогических явлений, процессов во времени - одна из важнейших сторон исторического процесса, имеющая объективный характер. Отсюда вытекает проблема "исторического времени", имеющего большое значение для периодизации истории школы и педагогики.

Необходимо помнить, что социально-историческое время, как и физическое (календарное) асимметрично, необратимо и всегда направлено от прошлого к настоящему. Но в отличие от одномерности и равномерности календарного времени социально-историческое время как предметно-содержательное явление многомерно и протекает в разных ритмах, то есть имеет разную событийную насыщенность, продолжительность и плотность. Каждое историко-педагогическое явление, процесс, система протекают по собственным временным ритмам и имеют разную продолжительность существования в определенном качественном состоянии. Поэтому, с одной стороны, не существует единых временных рубежей отделяющих прошлое от настоящего и настоящее от будущего, а с другой - один и тот же календарно-исторический период включает существенно разные по характеру и уровню развития пространственные социально-педагогические общ-

ности, системы, процессы и т.д. В научной историко-педагогической практике это означает, что на одном континенте, но в разных государствах, или в одной стране, но в разных регионах календарное время прохождения педагогических процессов, функционирования педагогических и образовательных систем может не совпадать и как правило не совпадает. Например, динамика, количественные и качественные показатели осуществления начального всеобщего в 30-годы в Казахстане и на Украине были разными. Очень важно для историка педагогики определение пространственных границ функционирования педагогических явлений, процессов, так как только единая пространственно-временная их идентификация и изучение дает объективное и ценное научное знание.

Важнейшее методологическое значение для исследования и периодизации развития педагогических явлений и систем имеет проблема связи истории педагогики с современностью. Богатое наследие историко-культурного и историко-педагогического прошлого Казахстана, всех его народов, а также народов СССР, может и должно быть в полной мере учтено в качестве объективных "уроков истории". Это позволит не только освободиться от всего негативного и непродуктивного в сфере просвещения, но и использовать весь накопленный ценный опыт в работе по дальнейшему совершенствованию системы образования в Казахстане.

Проблема соотношения исторического и современного многогранна и сложна. Современность нельзя противопоставлять истории, границы между ними весьма относительны. События современные, так сказать сегодняшнего дня, генетически связаны с прошлым, днем вчерашним. Невозможно понять и правильно оценить современный ход развития школьного образования, педагогической мысли без знания истоков, тенденций развития, закономерностей и специфики процессов, этапов и особенностей их исторического движения и прогресса. Практика историко-педагогических исследований подтверждает, что в историческом прошлом, (порой весьма отдаленном от нашего времени), можно найти корни, проследить становление и формирование педагогических явлений и систем, получивших свое наиболее полное выражение и зрелость в наши дни. В силу этого понятие "современность" применительно к истории педагогики не сводится исключительно к

хронологии. Одновременно с изучением педагогических процессов и явлений, синхронных современности, историко-педагогическая наука анализирует и характеризует те педагогические феномены и категории, которые возникли в прошлом, но сегодня или продолжаются, или оказывают непосредственное влияние на динамику педагогического процесса, или позволяют предвидеть и прогнозировать их развитие в будущем. Таким образом, историк педагогики и современность не могут быть разъединены, разорваны, напротив, они органически слитны и неразрывны. В этом смысле педагогическая современность - продолжение непрерывного историко-педагогического процесса, начавшегося на определенном этапе исторического развития образовательной-воспитательной сферы жизни общества и продолжающаяся в наши дни.

Методология истории педагогики требует объективного научно-исторического изучения и характеристики структуры и компонентного состава целостного историко-педагогического процесса, ибо только в этом случае наука "история педагогики" сможет выполнить свои функции: а) теоретико-познавательную; б) социальную и аксиологическую; в) доказательную и критериальную; г) эвристическую и прогностическую; д) воспитательную. Таким образом, единство истории педагогики и современности в целостном историко-педагогическом процессе определяется внутренним единством составляющих его временных компонентов: историко-педагогическое прошлое - современность - педагогическое будущее, ни один из которых продуктивно не может изучаться оторвано от другого.

Учитывая тенденции и особенности развития методологии, науки вообще и методологии педагогической науки в частности в нашей стране и за рубежом, мы думаем в исследованиях надо опираться на систему методолого-теоретических знаний, подходов, принципов и методов, используемых в мировой науке в настоящее время. В качестве общенаучного, на наш взгляд следует использовать диалектический метод. Он помогает определить условия и способы изучения историко-педагогической действительности, процесса ее преобразования и развития, охарактеризовать условия и механизмы, обеспечивающие объективность исследования и достоверность его результатов. Диалектический метод позволяет обосновать необходимость применения в ис-

следовании различных групп методов; общенаучных, социологических, исторических, педагогических и др. При этом в каждом историко-педагогическом процессе, явлении, факте он требует изучать: внешние социально-исторические и педагогические условия и факторы функционирования систем воспитания, обучения, образования; внутренние закономерности и особенности функционирования этих систем в конкретных исторических условиях; проследить педагогические результаты учебно-воспитательной деятельности различных типов учреждений образования и т.п.

Важное значение при проведении исследований следует придавать определению номенклатуры методологических подходов. Подход - основной путь решения поставленной исследовательской задачи, он раскрывает направление и стратегию этого решения. Ранее к числу методологических подходов причислялись: абстрактный и конкретный, аналитический и синтетический, индуктивный и дедуктивный, динамический и статический и др. В последние годы в западной науке разработан ряд новых общенаучных подходов - системно-структурный, функциональный, информационный, модельный и др. Некоторые из них применяются во всех науках, другие - лишь в отдельных.

В историко-педагогических исследованиях следует широко применять историко-культурный, цивилизационный, системно-структурный, социально-формационный (формационно-классовый), целостный, комплексный и другие подходы.

Другим методологическим компонентом исследования являются принципы, присущие соответствующему подходу. Исследовательская практика показывает, что принцип является методологическим понятием. Принцип представляет собой основополагающее начало решения той или иной научной проблемы, его содержание выражается в определенных требованиях, имеющих нормативно-регулятивный характер. Соблюдение этих требований - неременное условие успешного применения соответствующего метода. По своему функциональному месту в методе принцип - методологическое средство реализации определенного подхода. Базовыми методологическими принципами исследования, нам думается, являются следующие: партийности, объективности, историзма и др.

Принцип партийности. Учитывая, что этот принцип сегодня

воспринимается как одиозный, что-его напрямую связывают с прошлой партийной конъюнктурщиной и апологетикой, когда любой научный факт, вывод подтверждали цитатами из произведений классиков марксизма и документов партии, мы хотим дать небольшое пояснение. В нашем понимании применение в исследовании принципа партийности отражает прежде всего социальное содержание общественно-исторического (следовательно историко-педагогического) познания и включает аксиологию, оценочный социально-педагогический аспект. Это строго определенный социально-политический ориентир, в известном смысле критерий народности и социальной ориентированности государственной политики в просвещении, в развитии образования в стране. Любой государственный строй, каждый общественный класс, социальная группа формирует и развивает свою специфическую форму партийности, которая наиболее эффективно выражает его коренные интересы, дает возможность их обеспечения во всех сферах жизни общества. Господствующие классы, правящие элиты через государственную машину консервируют выгодную для их социальной группы систему образования, типологию школ, содержание и технологии обучения в них. В исследовании научное понимание принципа партийности требует раскрытия социально-педагогического содержания источника, мировоззренческих, политических позиций ученого и их специфического отражения в методе. Партийность, понимаемая в таком плане, была присуща исследованиям историков древности, средневековья и т.д. Характерна она для исторических исследований Казахстана в наши дни. Нередко социальный и национальный радикализм, как основа принципа партийности, приводят к искажению или фальсификации результатов исторических и историко-педагогических исследований.

Принцип объективности. В истории, социологии, других общественных науках не все ученые признают этот принцип и считают, что его необязательно использовать в исследованиях. Объективность как научно-методологический принцип требует всестороннего системного анализа историко-педагогических фактов, явлений, процесса. Принцип реализует две функции: а) точное определение предмета исследования, его места в общей системе педагогической теории и практики; б) реконструкцию объекта исследования как единого целого, вклю-

чающего его прошлое и настоящее. Мы полагаем, что применение этого принципа в историко-педагогических исследованиях в настоящее время уместно и принесет им большую пользу.

Принцип историзма. Он выступает как фактор изучения историко-педагогических явлений, их возникновения и динамики развития, их связи с конкретно-историческими условиями существования и функционирования. Историзм требует научно-объективного отражения общего и особенного в происхождении, становлении и развитии историко-педагогических явлений, что обеспечивает характеристику прошлого с учетом специфики исторического времени. Историческое время требует объективного научного раскрытия конкретных педагогических явлений и фактов, познания развивающейся историко-педагогической действительности. Историческое время рассматривается в статике и динамике. Это обуславливается историческим развитием человеческого общества, его педагогических институтов, особенностями и спецификой динамики развития историко-педагогического процесса. Это позволяет конкретизировать и уточнить историко-педагогическую реальность, дать ее научно-объективное описание.

Применение методологических принципов в историко-педагогических исследованиях позволяет избежать, с одной стороны, искажения исторической реальности, правды, с другой - социологизации историко-педагогического процесса. И та, и другая погрешность в последнее время наиболее характерные особенности общеисторических и историко-педагогических исследований.

Методологические подходы и принципы раскрывают стратегию, направление и пути решения исследовательской задачи, определяют совокупность методов и способов изучения исследуемого объекта.

Не следует абсолютизировать и завышать оценки методологических концепций советского периода, но необходимо сохранять, использовать и развивать все то положительное, что было накоплено общей методологией и методологией педагогики в этот период истории. Недостаточность информации о развитии методологических основ научно-исследовательской деятельности в мировой философской и педагогической науках предполагает основательное ознакомление с наследием мировой философской мысли. Однако это не значит, что следует абсолютизировать "западные теоретико-методологические

ценности" научного познания. При разработке методологических основ и методического аппарата историко-педагогического исследования, необходимо учитывать реалии общеисторического развития стран СНГ и Казахстана, республиканские особенности исторического процесса развития политических, экономических, социальных, историко-культурных, образовательных сфер жизни общества.

Важным компонентом методологии историко-педагогических исследований является метод научного познания. Несмотря на кажущуюся разработанность проблемы и множество определений понятия "метод научного исследования" дать исчерпывающее его определение очень сложно.

Метод (от греческого - путь исследования, познания, теория, учение) - форма практического и теоретического освоения действительности, исходящего из закономерностей движения изучаемого объекта; система регулятивных принципов преобразующей, практической или познавательной, теоретической деятельности. Мы в качестве определения метода примем следующее: научный метод это совокупность способов, путей и принципов, требований и норм, правил и процедур, технических средств и инструментов, обеспечивающих взаимодействие субъекта с познаваемым объектом для решения поставленной исследовательской задачи. Другими словами, научный метод представляет собой теоретически обоснованное нормативное познавательное средство. Метод является формой теоретического освоения действительности, его отличает высокая специализированность, функциональные возможности его всегда четко определены и целенаправлены. В отличие от метода, способ - стихийное, эмпирическое средство познания, которое не имеет ни строгого обоснования, ни точно выраженного целевого назначения, ни определенной последовательности исследовательских процедур. На бытовом уровне способ нередко отождествляют с методом, что неправомерно.

В исследовательской практике большое значение имеет четкая разработка методологических основ и методов изучения научных проблем. Это осуществляется при предварительной разработке специальной методики изучения темы. В методике четко определяются объект, предмет, цель, содержание исследуемого объекта или явления, методологические подходы, принципы, методические процедуры и инстру-

ментарий, технические и другие средства. В методе - теория приводится в действие посредством методики, которая требования методологии переводит в логические правила и процедуры. Процедура это совокупность исследовательских операций, приемов (например, наблюдений, описаний, мысленной обработки, измерений, сравнений и т.п.). Компоненты процедуры являют собой единство, сложную многообразную сущность. Операция это простое познавательное действие, к примеру, чтение архивного документа, суммирование количественных показателей, отбор фактов для иллюстрации особенностей педагогических явлений и т.п. Метод включает в себя множество исследовательских процедур и операций, каждая из которых имеет свою целевую заданность и назначение, а все в единстве составляют сложную познавательную систему, позволяющую объективно и разносторонне исследовать изучаемый объект. В связи с вышеизложенным подчеркнем, что методы исследования конкретных тем, их компонентный состав (набор процедур), системы методов, объединенные в методике, создаются и конструируются ученым, автором исследования.

При проведении историко-педагогических исследований используются следующие группы методов:

1) Общенаучные - применяемые во всех или в большинстве наук. Их номенклатура и масштабность, количество, совокупность зависит от типа исследования - эмпирическое, теоретическое и т.д. К числу методов этой группы относятся: логический, исторический, системно-структурного и функционального анализа и др.

2) Методы исторического исследования - историко-генетический, историко-сравнительный, историко-типологический, историко-системный, ретроспективный и др.

3) Методы педагогического исследования - анализ архивных документов, анализ школьной документации, моделирование, системного анализа, методы многомерного статистического анализа и др.

Кроме того, в педагогических и историко-педагогических исследованиях при необходимости широко используются методы социологии, психологии и других наук.

Остановимся несколько подробнее на методах исторического исследования, так как они наиболее применимы и продуктивны в историко-педагогических исследованиях.

Историко-генетический метод направлен прежде всего на анализ динамики развития педагогических и историко-педагогических явлений и процессов. Он предоставляет широкие возможности для последовательного изучения и характеристики возникновения и развития тенденций, особенностей, функций, свойств историко-педагогической реальности в процессе ее исторического движения. При использовании этого метода познание идет последовательно от единичного к особенному, от него к общему и в конечном итоге к всеобщему. Историко-генетический метод обеспечивает выявление причинно-следственных связей и закономерностей функционирования и развития педагогических явлений и образования. Однако исследователям не следует забывать, что его отрыв от других методов, абсолютизация могут привести к фактографизму, эмпиризму, описательности в изложении результатов.

Историкр-сравнительный метод - один из самых широко используемых в научно-историческом познании. Историко-сравнительный метод позволяет вскрывать сущность изучаемых историко-педагогических явлений по сходству и по различию присущих им качеств и свойств, а также проводить сравнение в пространстве и времени (т.е. по горизонтали и по вертикали). Основой для сравнения является то, что историко-педагогическое развитие внутренне и внешне обуславливается политическими, социально-экономическими, историко-культурными, образовательными и др. факторами. Логическая основа этого метода в том, что способом установления сходства и различия сущности педагогических фактов и явлений выступает аналогия, при использовании которой сходство одних признаков сравниваемых объектов, является основой для вывода о сходстве других признаков. Историко-сравнительный метод позволяет: во-первых, на основе имеющихся фактов раскрыть сущность изучаемых явлений когда она не очевидна, выявить общее и повторяющееся, необходимое и закономерное, с одной стороны, а также качественно отличное - с другой. Во-вторых, он на основе аналогии, дает возможность выходить за пределы изучаемых явлений, приходиться к широким историко-педагогическим параллелям и выводам. Однако успешность применения историко-сравнительного метода обуславливается тем, что сравниваться должны конкретные факты, которые отражают существен-

ные признаки явления, а не простое сходство.

Историко-типологический метод. Историко-педагогический процесс - непрерывный, динамический процесс, в котором тесно взаимосвязаны социальное и педагогическое, единичное и особенное, общее и всеобщее. Основой выявления типического в исторической педагогической реальности является установление и учет сущностных свойств этой объективной действительности. Поскольку в системах образования, в педагогическом процессе в ходе их исторического функционирования и развития выявляются и устанавливаются новые элементы и компоненты, видоизменения и варианты, новые связи, то для их изучения и обобщения используется метод типологического анализа (типологии, типологизации). Типологизация как метод научного познания имеет своей целью упорядочение совокупности объектов и явлений в качественно новые определенные типы (классы) явлений на основе присущих им общих сущностных признаков. Типологизация кладет в основу выделения типов педагогических явлений наличие и учет базовых качеств и свойств изучаемой педагогической реальности. Использование историко-типологического метода в историко-педагогических исследованиях адекватно отражает имевшую место педагогическую действительность и дает наибольший научный результат.

Историко-системный метод. Историко-педагогический процесс изучается не как механическая сумма педагогических фактов и явлений, а как система (подсистема), которая в сложной иерархии исторических политических, социально-экономических, культурологических, образовательных и других систем занимает определенное место, находится с ними в исторической функциональной взаимосвязи и взаимозависимости. Изучаемая система анализируется не со стороны ее отдельных компонентов и свойств, а как целостный феномен с определенным комплексом собственных базисных аспектов, черт, характеристик, в тоже время как особая специфическая функционально неповторимая данность по ее роли и месту в общей иерархии систем. Развитие и функционирование историко-педагогических систем включает и синтезирует те основные составные компоненты, из которых формируется и состоит педагогическая историческая реальность. При проведении историко-педагогических исследований важнейшее значение

приобретает выделение педагогического явления - системы (подсистемы) из общего единства систем. Для этого необходимо выявить системообразующие признаки и особенности, присущие как в целом выделяемой системе, так и ее базовым компонентам. Системно-структурный анализ историко-педагогических систем и явлений необходимо сочетать с их функциональным анализом, раскрывающим взаимодействие исследуемой системы с системами более высокого уровня. Структурно-функциональный анализ историко-педагогических систем является наиболее эффективным, результативным, так как обеспечивает восхождение от абстрактного к конкретному, дает в итоге конкретно-теоретическое знание - высший уровень научно-педагогического знания.

Никакой метод научного познания не может быть единственным, абсолютным. Для успешного решения исследовательской задачи необходимо применение системы различных, адекватных ее сути методов.

Таким образом, при организации и проведении историко-педагогических исследований необходимо помнить, что их эффективность, результативность и качество обуславливаются многообразием и комплексностью используемых методов, соответствием их номенклатуры" изучаемой теме, ее предмету, целям и задачам исследования. Абсолютизация одного какого-то метода, или даже использование ограниченной группы методов историко-педагогического исследования сводит на нет результат научной работы.

РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В КАЗАХСТАНЕ В XV ХУШ В.В.

Проблема появления и развития воспитания, важнейшего феномена человеческого общества, этапы и особенности его эволюции изучены мало. Между тем функционирование этого общественного и педагогического явления обуславливает существование и прогресс человечества.

Можно с достаточным основанием утверждать, что воспитание возникло из потребности передачи старшим поколением младшему ^3\$*пирико-практического опыта трудовой деятельности и поделки ^орудий труда, общественного миропонимания, отношений с приро-

дой, с соплеменниками, религиозных верований, обычаев и обрядности, гражданско-нравственных норм поведения и общения и т.д. Подчеркнем, что уже на раннем этапе развития первобытного человечества воспитание обладает всеми существенными чертами и функциями, присущими этой социокультурной категории общества на более поздних периодах развития человеческих цивилизаций.

Самой древней формой воспитания в первобытном (досемейном) обществе было общественное воспитание. Оно выполняло функции подготовки новых подрастающих поколений к производственно-трудовой деятельности, обеспечивающей существование человека, к общественно-гражданской и духовно-нравственной жизни. То есть уже тогда воспитание выполняло функцию социализации каждого из членов общества.

Наиболее древним учреждением общественного воспитания были так называемые "Дома молодежи", которые существовали у многих народов Азии, Африки, Америки, Европы и др. Как правило они функционировали при мужских общинах. В них осуществлялось военно-физическое, хозяйственно-трудовое, религиозное, гражданское, нравственное и другое воспитание. На более поздних этапах развития человечества начинается социально-классовое расслоение общества, что сказывается на работе "Домов молодежи." Дети вождей, жрецов, племенной верхушки, кроме общей подготовки, получали воспитание в особых воспитательных учреждениях. Д.Вайян в книге "История ацтеков" указывает, что у этого народа существовало два вида "Домов молодежи": 1) Тешгучкалла, в котором воспитывались все дети; 2) Калмекак, где проходили подготовку дети из привилегированных семей. Эти учреждения находились при храмах главных богов.

Девочки воспитывались при женских общинах, а позднее, в патриархальной семье. Их готовили к роли будущей хозяйки, жены, матери, воспитательницы детей.

С появлением письменности в "Домах молодежи" начали обучать грамоте, то есть эти "Дома" предшествовали школе. Эти учреждения сохранялись очень долго. Профессор Толстов в книге "Древний Хорезм" указывает, что у горных таджиков СССР "Дома молодежи" сохранились до 30-х годов 20 столетия.

С появлением семьи происходит перераспределение функций

воспитания между общественными учреждениями и семьей. Общественные, гражданские, военно-физические, религиозные, социально-политические, образовательные и др. воспитательные обязанности сохраняются за общественно-государственными учреждениями, - духовно-нравственное, трудовое, гигиеническое, эстетическое, физическое, национально-культурное, и др. - передается семье. Конечно, это распределение весьма условно. Опыт народного воспитания, этнопедагогические знания, традиции из поколения в поколение передавались через устную педагогическую традицию.

Опыт и практика народного воспитания детерминируются: геобиосферой (ареалом обитания), разновидностью цивилизации (кочевническо-скотоводческая, земледельческо-ремесленная и др.), социально-экономическими условиями жизни, особенностями производственно-трудовой деятельности и способами хозяйствования, историко-культурным наследием и традициями, религиозными, нравственными, гражданскими условиями и нормами жизни общества. Народное воспитание всегда национально, включает в себя совокупность накопленных и проверенных жизнью эмпирических знаний, сведений, способов, средств, умений, навыков воспитательной деятельности предшествующих поколений. Народное воспитание отличается огромной эффективностью, коэффициентом полезного действия влияния на подрастающее поколение, результативностью. Великий русский педагог К. Д. Ушинский указывал: "Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа. ... Народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития."

Нередко некоторые современные педагоги неправильно называют "народное воспитание" "народной педагогией."

Термином "народная педагогика" в западных странах не пользуются уже очень давно, с тех пор как педагогика превратилась в науку, а этнопедагогика в одну из ее отраслей. И лишь в нескольких республиках бывшего СССР, в том числе в Казахстане, этот термин возник как синоним термина этнопедагогика, хотя научно это не правомерно.

К.Д.Ушинский в статье " О народности в общественном воспитании" также указывал, что народной науки не бывает. Это же утверждает современное науковедение.

Главным каналом народного воспитания является семейное воспитание, так как семья, являясь ячейкой общества, наиболее полно отражает национальное самосознание, менталитет общества, историко-культурные, хозяйственно-трудовые, героико-патриотические духовно-нравственные, эстетические традиции, религиозные верования и т.д. Как интегрированное, целостное явление это можно определить как гражданский морально-политический микроклимат семьи. Рождаясь и воспитываясь в семье ребенок с молоком матери впитывает национальные историко-культурные и духовные ценности. В семье ребенок в процессе жизни, взаимодействия с родителями и взрослыми, общения, воспитания, различных видов деятельности овладевает опытом и знаниями общественного миропонимания, взаимодействия с природой, отношений с людьми, которые регулируются нравственно-правовыми нормами и традициями. У ребенка формируется осознание себя частью своего народа. Первостепенное влияние на корректировку семейного воспитания, формирование и развитие личности ребенка оказывает гражданско-общественное воспитание, педагогическая работа учебно-воспитательных учреждений. Огромная роль в становлении и развитии детей принадлежит родному языку и литературе. К. Д. Ушинский писал: "Язык ... является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ Дитя, выучившись родному языку вступает в жизнь с необъятными силами. Не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова." К.Д. Ушинский указывает, что родной язык объясняет ребенку природу лучше чем естествоиспытатель, знакомит с историей общества лучше любого историка, с народной поэзией, искусством, музыкой, песней лучше эстетика, дает логические понятия, мировоззренческие взгляды и философские воззрения каких не может дать ни один философ. Язык формирует сознание принадлежности к народу, национальную гордость, духовность." Этот удивительный педагог - родной язык, отмечает он, не только учит многому, но учит удивительно легко, по какому то недостижимому облегчающему методу. ... Усваивая родной

язык ребенок ... в два три года усваивает столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения."(1,557-560).

Возникновение письменности, научно-письменная фиксация религиозных, научно-естественных, исторических, медицинских, философских, литературных и др. знаний вызвала потребность в образовании определенного круга детей из привилегированных слоев, из числа правящей и жреческой элиты, возникают школы. К наиболее древним, известным в настоящее время, относятся школы шумеров, Китая, Египта, Индии, Финикии и др. Интересны сведения о древнешумерских школах городов Мари и Ур, существовавших более двух - трех тысячелетий до новой эры. Археологические раскопки дали многочисленные и интересные сведения. Раскопаны остатки школьных помещений, документы, записанные на глиняных дощечках и т. п. В них характеризуются организация, распорядок и содержание учебной работы, обстановка в школах и т.д. Интересны письменные изложения и сочинения учащихся. Один ученик из школы г.Ур писал: "Сегодня на занятии я выучил свою табличку (глиняную дощечку). Позавтракал. Сделал новую дощечку для письма и исписал ее. Потом я получил еще одно устное задание, а после обеда еще одно письменное. После занятий я пошел домой. Там был отец. Я рассказал ему о письменной работе и пересказал выученный наизусть текст". Через несколько дней учебный день школьника был неудачным. Он опоздал в школу и учитель сделал замечание. В работе он сделал ошибки и учитель избил его. Надсмотрщик дважды побил, его за неряшливость и за шалость. В этой школе изучали: родной язык (чтение, письмо), математику, географию, ботанику, зоологию, основы религии и др. Вместо бумаги использовали глиняные таблички (пластины). На одной стороне учитель писал задание, на другой- ученик выполнял его. При раскопках было найдено много таких табличек. На них изображались иероглифы, слоги, целые предложения; таблица умножения, правила извлечения квадратного и кубического корней и т.п..

Появление школ привело к появлению учителей - профессиональных, педагогов. Эмпирико-практический опыт обучения и воспитания школьников, как положительный, так и отрицательный, осмысливается, обобщается и фиксируется педагогами через письменную пе-

дагогическую традицию. Начинает формироваться понятийный аппарат, терминология, используя которые учителя описывали педагогический опыт, факты, излагали педагогические идеи. Выявляются и фиксируются условия, правила, принципы организации обучения и воспитания, их содержание, формы, способы, средства, особенности функционирования процесса обучения. На ранней стадии развития письменной педагогической традиции наблюдается ее взаимосвязь и взаимодействие с устной педагогической традицией. Учителя-педагоги стремятся оказывать мощное влияние на народное воспитание, однако, к счастью, это не всегда удается. Но в определенной степени опыт народного воспитания, школьного обучения и воспитания интегрируются, образуя педагогическое знание - основу педагогических идей и педагогической мысли. На этой базе формируется этнопедагогическая мысль как основа будущей этнопедагогике. Образование, воспитание в сословном или классовом обществе всегда отражают его социальную сущность. Отсюда можно вывести следующие закономерности.

1. Общеисторическая закономерность и последовательность смены общественно-экономических формаций и эпох определяет последовательную смену типов и систем воспитания, образования, их особенности, специфику и соответствие историческому периоду функционирования.

2. Закономерная зависимость воспитания и образования от уровня развития производительных сил, от социально-экономических условий жизни общества, от состояния развития культуры, науки, религии и т.д.

3. Закономерность. Воспитание и образование оказывают основополагающее обратное влияние на развитие производительных сил, технологий производства, культуры, общее духовно-нравственное развитие общества.

В настоящее время сильно возрастает интерес к особенностям появления, формирования и развития педагогических культур народов, систем этнопедагогике. Однако изучение и характеристика любых национально-педагогических явлений и фактов невозможна без использования основательного теоретико-методологического аппарата. Казахстан является контактной территорией, где начиная с древнейших эпох наблюдались инфильтрация и агрессия, миграция и эмигра-

ция этносов, расовые и лингвистические палимпсесты. Это имеет прямое отношение к изучению истории формирования и развития народного воспитания и этнопедагогике казахского народа, их взаимосвязи с мировым историко-педагогическим процессом. Истоки этногенеза казахского народа, особенности и тенденции формирования и развития его культуры, этнопедагогической мысли чрезвычайно сложны, многофакторны и теснейшим образом связаны с историей многих народов Азии, Европы, Африки и др. Подчеркнем, что первичным, доминирующим является космобиосфера, именно она детерминирует социокультурное и хозяйственно-производственное приспособление людей к определенной геобиосфере, обуславливает образ их жизни, которые в свою очередь, определяют особенности, содержание и средства систем народного воспитания и этнопедагогике. Историко-педагогические исследования подтвердили предположения "того, что" этнопедагогика развивается во времени и пространстве, тесно взаимосвязана, взаимодействует с народным воспитанием и этнопедагогическими системами этнических предшественников и соседей. Взаимное проникновение и взаимный обмен педагогическими знаниями, идеями, опытом, интеграция этнопедагогических систем происходит непрерывно. Несомненно, все эти племена и народы внесли свой большой или меньший вклад в антропогенез, лингвогенез, культурогенез, в целом - в этногенетический процесс развития казахского народа, продолжавшийся с разной степенью интенсивности с древнейших времен. При этом антропологический тип, язык, традиционная материальная и духовная культура и тому подобное, сформировались раньше, чем появилось само название народа (этноним). Это же можно сказать и о развитии народного воспитания и этнопедагогических систем. Однако интеграция и взаимосвязь педагогических культур, их взаимодействие в динамике историко-педагогического процесса, не дает основания для переоценки и заимствования педагогических систем других народов. От этого предостерегал К. Д. Ушинский. Он писал: " Опыт других народов в воспитании есть драгоценное наследие для всех. Но как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив не был этот образец, точно также нельзя воспитываться по чужой системе, как бы не была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом деле Должен пытаться свои силы."(2,165.).

Формирование и развитие педагогических идей и мысли казахского народа в этногенезе проходило на азиатском субконтиненте. Образно говоря Азия, является колыбелью бесчисленных племен и народов, в том числе европейских, различных по характеру, особенно в хозяйственно-экономических формах производства, историко-культурного и духовно-нравственного развития, цивилизаций. По мнению известного ученого-евразийца Л.Н. Гумилева биосфера ландшафт региона оказывают существенное влияние на способ и особенности хозяйственно-производственной деятельности людей, их социальные отношения, бытовой уклад, культурное, духовно-нравственное развитие и отношения, на другие сферы человеческих отношений и деятельности. Они оказывают основополагающее влияние на формирование содержания и средств народного воспитания. Но ни одно из этих условий не определяет уровень и качество интеллектуального развития народа.

Формирование народного воспитания, этнопедагогической системы воспитания и обучения подрастающего поколения, проходит длинный и сложный исторический путь, сопровождающий процесс этногенеза и культуругенеза. В результате народное воспитание представляет собой целостную интегративную этнопедагогическую систему взаимодействия поколений взрослых и детей в жизненном и педагогическом процессе, сформировавшуюся в историческом процессе жизни и деятельности этноса. Оно включает в себя: процесс политического, социально-экономического, хозяйственно-производственного, историко-культурного, религиозного, духовно-нравственного и т.п. воздействия и взаимодействия старших поколений, детей и молодежи в ходе которого формируется и воспитывается личность, присваивающая и усваивающая социальные и духовно-нравственные нормы, ценности, опыт, производственно-трудовые знания и умения. Естественно, народное воспитание, этнопедагогика заимствуют и включают в себя этнопедагогические системы и опыт ближних и дальних соседей, других этносов, общечеловеческие педагогические научные знания и опыт.

На формирование и развитие народного воспитания и этнопедагогика казахского народа огромное влияние также оказали кочевнико-скотоводческий образ жизни и хозяйственно-производственной

деятельности, родоплеменные отношения, как общественные условия жизни, историко-культурные, религиозные, героико-патриотические, духовно-нравственные традиции и обычаи народа, музыкально-художественное и фольклорно-эпическое наследие и т.д.

Казахский народ не только сохранил от предшественников (саков, древних тюрков, монголов и др.), но и развивал кочевнико-скотоводческий образ жизни и хозяйствования, традиции, которые оказывали решающее влияние на социальные отношения, быт, культуру, духовно-нравственный облик этноса, воспитание и обучение подрастающего поколения.

Кочевые казахи-скотоводы, вся жизнь и трудовая деятельность которых была связана с природой и животными, вели естественный образ жизни, воспитание детей у них имело природосообразный характер, природозащищающую и природоохранную направленность. Воспитание и бытовое обучение в этих условиях неразрывно связано с непосредственным участием детей и подростков в жизни и трудовой деятельности взрослых дома и на пастбищах. При этом взрослые (воспитатели) должны были обеспечивать каждому ребенку здоровый образ жизни и физическое развитие, совершенствование умственных и познавательных способностей, стимулирование развития органов чувств - зрения, слуха, обоняния и т. д., привитие умений анализировать, сравнивать, обобщать, оценивать житейские и производственно-трудовые ситуации и т.д.

У каждого этноса, в том числе у казахов, существовали традиционно установленные половозрастные периоды развития детей и молодежи, определяющие их личностно-общественное положение в родовой общине. Они были следующие: ребенок до года - наресте, мальчик от года до двух - бобек, девочка - бопе; ребенок с 2 до 3 лет - булдыр-Шин, ребенок с 3 до 7 лет - балдырган, подросток с 8 до 12 лет - ойын баласы, отрок с 13 до 15 лет - сыгыр, юноши 15-16 лет - ересек бала, молодой человек 16-19 лет - бозбала и т.д. На каждом возрастном этапе ребенок получал новый социальный, личностный статус и полномочия.

Огромное значение в воспитании и бытовом обучении детей принадлежало семье. Определенное количество семей одного рода образовывало кочевой аул. Казахские семьи отличались многослойно-

стью, объединяли несколько поколений; отец, мать, дети, внуки. Главной семьи был отец. Старшая юрта (отца) оказывала помощь детям. И наоборот, дети оказывали помощь родителям. В такой семье ребенок находился в сфере постоянного влияния родителей, братьев, сестер и др. Семья оказывала огромное воспитательное воздействие на духовно-нравственное, трудовое, эстетическое формирование и развитие личности, привитие умений и навыков необходимых в жизни и быту, основополагающей традицией семейного воспитания было привитие почитания старших, послушания, уважения к младшим, заботы о них.

Воспитание мальчиков и девочек осуществлялось по разному. Воспитанием мальчиков, в основном, занимались дед, отец, старшие дяди, братья и др. Их знакомили с традициями и обычаями рода, народа, приучали к их неуклонному выполнению, знакомили с родословной семьи, внушали, что они будут продолжателями рода. Формировали нравственные качества и поведение, знакомили с героико-патриотическим прошлым, прививали любовь к Родине, почитание наследия предков, приучали к выполнению религиозных обрядов. Юношей учили владеть оружием, быть метким стрелком, храбрым воином. С самого раннего детства прививали трудовые умения и навыки по уходу и содержанию скота, по выполнению бытовых работ и т.д. Детей и молодежь знакомили с фольклором, эпосом, учили игре на музыкальных инструментах и т.п. То есть мальчики получали разностороннее развитие. При этом большое значение играл личный пример отца, его нравственные качества.

Воспитание девочек. Главными воспитательницами были матери и бабушки, а также снохи (женге). К девочкам относились с большой заботой и любовью. Система воспитания была направлена на формирование и развитие у них нравственных качеств: скромности, целомудрия, приветливости, послушания, уважительности и др. Главное место занимало обучение ведению домашнего хозяйства, умениям шитья, ковроткачества, умению принимать гостей и т.п. Их учили обработке продукции животноводства и другим промыслам. Кроме того, их учили красноречию, готовили к участию в айтысах, играх, состязаниях, обучали пению, музыке, рукоделию и т.д. Девушки в аулах пользовались большой свободой, находились под защитой юношей, которым запрещалось оскорблять или обижать их. У девушек формирова-

ли самоуважение, их учили не теряться, не давать себя в обиду.

Отметим, что по своему умственному, физическому, эстетическому и другим измерениям развития народы, ведущие кочевническо-скотоводческий образ жизни, ни в чем не уступали народам ремесленно-земледельческих цивилизаций. Различия наблюдались в содержании, формах, средствах и т.п. воспитания и обучения, а также в особенностях и специфике их результатов. Утверждение евроцентристов о "варварском" уровне развития народов кочевническо-скотоводческих цивилизаций их досужий вымысел.

Казахи считали, что именно в семье формируются все будущие качества и свойства личности - физические, умственные, нравственные, трудовые, эстетические и др., что все хорошее и дурное дети воспринимают от родителей и родственников.

Умственное воспитание. Интеллектуальное воспитание оценивалось по развитию познавательных сил и способностей, уровню знаний, умениям их использовать в жизни и трудовой деятельности. Интеллектуальное воспитание детей и молодежи является главным компонентом личностного развития, обуславливающим миропонимание, обеспечивающим приобретение знаний об окружающей среде (природе и человеческом обществе), прошлом и настоящем народа, о человеке и др. В содержании умственного воспитания казахских детей далекого прошлого отражались особенности кочевническо-скотоводческого уклада жизни и хозяйствования народа. Его содержание включало широкий круг:

- географических и краеведческих знаний, пространственных представлений и ориентации. Дети и молодежь хорошо знали приметы, могли предсказывать погоду, определять маршруты движения и Дорогу к дому, зимовкам и т.д.;

- обладали большими астрономическими познаниями и широко пользовались ими в жизни;

- хорошо знали биологию (ботанику, зоологию, этимологию и др.), другие науки о природе. Отлично знали растительный мир, полезные и вредные растения, лекарственные травы. Прекрасно знали Домашних и диких животных, скот, их повадки, товарную ценность, могли определить возраст, время до отела и т.п., хорошо знали болезни животных, способы и средства их лечения. Дети знали полезных и

ядовитых насекомых;

- казахам были хорошо известны симптомы многих болезней. И средства, в том числе лекарственные растения, применяемые при их лечении, приемы народной медицины (знахарство);

1

- широким был круг исторических знаний: историко-героическое и историко-культурное прошлое и традиции, историю рода, племени, исторические предания, легенды и т.д.;

]

- литературные знания, владение языком, ораторским искусством и стихосложением, фольклором, эпосом, знание народной мудрости! пословиц, поговорок, скороговорок и т.д., что позволяло участвовать в айтысах, различного рода состязаниях;

- религиозно-духовных и других необходимых человеку - скотоводу знаний и интеллектуальных умений.

Подчеркнем, что большая часть знаний и умений носила прикладной характер. Правильно говорили в народе: "Знание не рождением, происхождением, а учением, трудом и терпением дается."

Нравственное воспитание. Нравственное воспитание включало нравственно-этические нормы, идеалы, чувства и убеждения, навыки поведения, сложившиеся в процессе сложного и длительного исторического прохождения этногенеза и культуругенеза казахского народа.

Его системообразующими основами были: - культ почитания старших, уважения младших, послушания; - уважение матери, забота о девочках, сестрах, запрещение их оскорблять, обижать. В те далекие времена девичество было золотой порой жизни казахской женщины;

- любовь и преданность семье, роду, племени, народу, патриотизм. Уйти из рода, быть изгнанным из него - страшнейшее деяние;

- качества личности: гуманизм, гражданственность, взаимопомощь, солидарность, человеколюбие, справедливость, правдивость, доброта, постоянство, коллективизм, критичность, достоинство, честь, самоуважение, скромность и др.;

- патриотические качества: патриотизм, мужество, смелость, храбрость, самопожертвование, сплоченность и единство,;

- трудолюбие, добросовестность, прилежание, ответственность за порученное дело и др.

^ Качества, которые осуждались обществом: ленность, чванство, зазнайство, интриганство, сплетничество, склочничество, праздность

легкомыслие, лживость, распутство и др.

Источники и средства. Главные: пример отца, матери, сородичей, мудрые слова предков, обычаи, традиции, историко-героическое и культурное наследие народа, пословицы, поговорки, предания и легенды, литература, музыка и т.д. "Позор (стыд) сына - укор отцу, позор (стыд) дочери - стыд матери". "Старшего не окликают, к нему идут", "По труду - почет, по возрасту - уважение".

Трудовое воспитание. Трудовое воспитание и обучение подрастающего поколения является предметом главной заботы народа, так как готовит молодежь к активной трудовой деятельности. Одновременно оно содействует физическому, умственному, нравственному развитию юношества, обеспечивает его социализацию. Воспитание детей и молодежи в семейном общественно-полезном и производительном труде всегда было лучшей школой. Трудовой опыт, знания и умения, традиции, складывавшиеся веками, передавались из поколения в поколение, от отца к сыну, от матери к дочери. Участие юношества в совместной трудовой деятельности с родителями свидетельствовало об их новом социальном статусе, было доказательством того, что их уважают, с ними считаются.

Основным и ведущим видом трудовой деятельности казахов было скотоводство, к этому виду труда и готовили детей. Главными видами работ было пастушество, уход за скотом, обработка продуктов животноводства. Дети учились наблюдая за трудовыми операциями взрослых, подражая их действиям. Родители показывали что и как делать, предупреждали о возможных ошибках. Совместный труд в реальной производственной обстановке, ежедневное и многократное повторение трудовых операций формировало у подростков профессионально-производственные знания, умения, навыки, вырабатывало желаемый профессионализм.

Другим видом трудовой подготовки были ремесла. Это обработка шкур, изделия из кожи, валяние войлоков, изделия из них, ремесленные изделия из дерева, железа, строительные работы (зимовки, кошары и т.д.) и др. Это нашло отражение в поговорке "Джигиту знать семь ремесел - мало, знать семьдесят ремесел - немного".

Обширный перечень видов домашнего труда, ремесленно-производственной деятельности приходился на долю женщин. Семей-

но-бытовому труду девочек обучали буквально с пеленок: приготовление пищи, уборка юрты и других помещений, заготовка и обработка продуктов для хранения и др. Кроме того девушек учили: шить, вышивать, ковроткачеству, поделке изделий из войлока, обработке продукции скотоводства и многому другому. Значимость и роль труда в жизни подтверждается следующими поговорками: "Малые труды - ничтожные плоды", "Будешь трудиться - век будешь кормиться" и другие.

Эстетическое воспитание. Эстетическая культура - важнейший компонент духовной культуры народа, эстетическое воспитание - основополагающая часть гармонического развития личности. Изучение истории культуры казахского народа свидетельствует о его высокой эстетической воспитанности. Она проявлялась во всем: во внешнем облике, одежде, искусстве, архитектуре, языке и литературе, музыке, песнях, танцах и т.д. Составными частями и средствами эстетического воспитания были следующие.

Природа. Находясь в ней круглогодично, наблюдая ее красоту, постоянно общаясь с ней - весной и осенью, утром и вечером, человек проникается ее гармонией, прелестью, совершенством, формирует у себя эстетические чувства, художественные представления и вкусы.

Красноречие и поэзия, эпос, легенды, сказки и др. Айтысы, состязания акынов, шедевры эпоса - "Кобланды", "Алпамыс", "Кыз-Жибек", "Козы Корпеш и Баян-сулу" и др., неиссякаемый источник эстетического воспитания молодежи.

Музыка и песни самый распространенный и любимый вид устно-поэтического творчества казахского народа и средство эстетического воспитания. Собиратель казахских народных песен А.В.Затаевич назвал казахскую степь "морем музыки." Особенно многообразны виды песенного творчества, они сопровождают всю жизнь деятельность казаха. К примеру, насчитывается несколько видов свадебных обрядовых песен: "Жар-жар" - проводы невесты, "Сын су" - ее прощание с родным очагом, "Бет ашар" - встреча в ауле жениха, знакомства с его родственниками, людьми аула, своеобразный кодекс житейских правил и др. Все эти песни имеют нравственно-эстетическое воспитательное влияние. Выступление певцов (анши), состязания акынов собирали всегда все население аула. Мальчики и девочки с малых лет, все без исключения, учились играть на музыкальных инструментах, петь, высту-

пать перед родичами и жителями аула. Важными источниками и средствами художественно-эстетического подрастающего поколения были национальные танцы, прикладное искусство и т.п. Таким образом, казахский народ имел высоко развитую эстетическую культуру, а его дети и юношество получали разностороннее эстетическое воспитание.

Физическое воспитание. Физическое воспитание у казахов было в большом почете и начиналось с рождения. А.Левшин писал: "Близкий к природе образ жизни, простота пищи, беспечность, не-вредность климата и свежий воздух, которым дышат киргизы, делают их здоровыми, долговечными, сильными и крепкими... Зрение их достойно удивления: стоя на ровном месте, они видят небольшие предметы верст за 10 (15 км) и более."(3,331).

Содержание и средства физического воспитания и развития казахов определялись образом жизни, были многообразны.

Постоянное пребывание на природе делало главными средствами физического воспитания и развития закаливание воздухом и водой. Ребенка оставляли раздетым, не кутали, обливали холодной водой, растирали(делали массаж) курдючным жиром и т.д., от снега до снега дети ходили босиком. Это обеспечивало здоровый образ жизни и закаливание.

Верховая езда. "Искусство ездить верхом, приобретаемое киргиз-казахами, составляет первое их гимнастическое достоинство. Они, так сказать, рождаются на лошадях, и с самыми дикими из оных, обращаются необыкновенно смело и ловко. Женщины не только не уступают в сем случае мужчинам, но иногда и превосходят". (4, 302). Это наиважнейшее средство физического воспитания. Существовал специальный праздник посадки малыша на лошадь (атка отыргызу). Во время посадки малыш держал в руках камчу и копые. С этого момента в седле проходила большая часть жизни казаха. Большое развивающее значение имели скачки, игры в которых участвовали юноши и девушки разных возрастов: аламан байга (на длинную диет.), жарга жарыс (скачки на иноходцах), кокпар (козлодранье), кыз-куу (догони девушку) и др. Ни одно празднество не обходилось без скачек. Многие скачки сопровождались военными упражнениями: стрельбой из лука на скаку в Цель, метание копыя и т.п. Разнообразные скачки входили в программы свадебных обрядов и праздников.

Игры. Их перечень был велик и разнообразен: подвижные, индивидуальные, коллективные и др. Они проводились в юрте, ауле, на пастбище, в них могли участвовать мальчики и девочки, хотя были игры и только для мальчиков. Широко использовались игры во время народных праздников. Часто игры сопровождались песнями, считалками, речитативами и т.д.

Борьба, спортивные состязания, охота, военные упражнения и др. Особенно популярной была борьба казахша курес, известные борцы пользовались всенародной любовью, они были примером для подражания молодежи.

Содействие физическому развитию оказывали все виды трудовой деятельности.

Таким образом, можно сделать заключение. Охарактеризованные нами содержание, источники и средства умственного, нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания и обучения подрастающего поколения казахов в период возникновения и функционирования Казахского ханства (XV-XVIII вв.) не исчерпывают всего многообразия и широты педагогических форм и средств использовавшихся и имевших место в воспитательно-образовательной жизненной практике народа. Однако, в соответствии с уровнем цивилизационного развития казахского общества того времени, состояния и особенностей кочевническо-скотоводческого образа жизни и хозяйствования, казахский народ, его молодое поколение получали достаточное умственное, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание, обеспечивавшее прогресс и процветание общества.

МУСУЛЬМАНСКИЕ МЕКТЕБЫ И МЕДРЕСЕ

Развитие науки, культуры, просвещения на Ближнем и Среднем Востоке, в Средней Азии, на юге Казахстана, начиная с VII в., проходило под определяющим влиянием ислама. В этих регионах в течение тысячелетия (VIII - XVIII вв.), ведущая роль в образовании местных народов принадлежала мусульманским мектебам и медресе.

Эти школы появились в Персии и на Ближнем Востоке во второй половине VII века. Их задачами были: распространение ислама, борьба с ересью, свободомыслием (иначе богохульством), сектантством. Ведь суннизм и шиизм появились уже во второй половине VII века. Позднее появляются и другие религиозные течения в исламе.

Как правило учителями в мектебах были муллы, теологи. Работать преподавателями другим лицам запрещалось. Языком религии и обучения был арабский.

Особый расцвет арабо-язычной культуры (Восточный ренессанс VIII - XII вв.) знаменуется возрождением греко-римского культурного, философского, научного наследия, бурным развитием науки, культуры, литературы, быстрым ростом числа мектебов, появлением высшей и средней мусульманской школы - медресе. Эти школы на Востоке, в том числе в Средней Азии, возникли и функционировали за 300 лет до создания первых университетов в Европе. Характерно, что в мусульманских мектебах и медресе периода Восточного ренессанса изучались не только богословские предметы и науки, но и светские - философия, астрономия, астрология, математика, поэзия, музыка, право, медицина и др. Это обеспечивало широкое богословское и научное образование шакирдов (учащихся медресе).

В это время жили и творили известные ученые Востока: аль Фергани - астроном (умер в 829 г.); иранец Абдуллах ибн аль Мукаффа - переводчик индийских книг (724-760); Сабит ибн Курра - звездополонник, переводил древнегреческие книги по математике и астрономии (886-901); Мухламад ибн Муса Хорезми - математик, географ (783-850); аль Фараби - философ, ученый (873-950); Закария ар Рази - врач, алхимик (865-925); Абу Али ибн Сина - великий врач (980-1037); Абу Фейхан Бируни - ученый, поэт, философ (973-1050) и др. Их вклад в мировую науку и культуру не оценим.

Если объективно подойти к вопросу, то мектебов и медресе как учебных заведений, у казахов в прошлом немного. Правда в крупных городах южных областей Казахстана (Гараз, Шымкент, Туркестан и др.) функционировали мектебы и медресе. Однако считать их казахскими можно было с большой натяжкой, потому, что в этих городах жило много узбеков, таджиков и др., которые и составляли основную массу учащихся. Отсутствие мектебов и медресе у казахов объясняется тем, что, во-первых, казахи вели кочевой и полукочевой образ жизни, во-вторых, казахи жили отдаленно от таких городов Средней Азии как Бухара, Самарканд, Хива, Фергана и др., от которых, шли в свое время многие виды материальной и Духовной культуры (литература, школы и т.д.).

С другой стороны, это объясняется тем, что ислам с которым было тесно связано появление мектебов и медресе, пришел к казахам

сравнительно поздно. Вообще ислам до монгольского нашествия не был религией большинства тюрок.

К этому можно добавить, что казахи по своим религиозным убеждениям в то время были равнодушны к исламу. В общественном сознании казахов господствовал не ислам, а шаманство - культ предков связанный с магией. Об этом говорил персидский историк XVI века Фазнуллах Рузбехани. В труде «Михман - намэ - и - Бухара» («Книга бухарского гостя») он пишет: «Известно, что среди казахов все еще держаться признаки неверия, например сохранилось идолоподобное изображение, которому они поклоняются, что не совместимо с мусульманством...» (5, 2).

Аналогичные высказывания имеются у Ч.Валиханова, который в статье «Следы шаманства у киргиз» писал: «Все писатели о киргизах говорят и почти во всех географических руководствах пишется, что киргизы-магометане, но держаться шаманских обрядов, или они обряды мусульманские смешивают с шаманским суеверием. Это справедливо... Все шаманские обряды, понятия, легенды столь тесно соединенные с бытом кочевым, сохранились у киргиз в совершенной целости...» (6, 519-520). Ч.Валиханов указывал, что ислам интенсивно стал распространяться среди казахов лишь в 30-40 годы XIX в.

В силу таких обстоятельств (раздробленность и разобщенность, кочевой и полукочевой образ жизни), мектебы и медресе имелись в центрах оседлости (Туркестан, Семипалатинск, Тараз, Верный и др.). Общепринятый стационарный тип мектебов и медресе, какие были у соседних народов, казахам иметь было затруднительно. Кто хотел получить образование ехал в Самарканд, Бухару и другие города Средней Азии. Однако это могли позволить себе лишь обеспеченные слои населения. Другим каналом мусульманского образования были временные мектебы на летовках, при значительном числе аулов. Учителями там были муллы или ученики среднеазиатских и поволжских медресе.

Количество мектебов и медресе в разных регионах было различно. В одних областях их было много, в других - мало. Особенно много их было в Сыр-Дарьинской области, так как тогда в эту область входили Аулие-Атинский, Шышкентский, Перовский, Казалинский, Ташкентский уезды, город Ташкент. Однако, чисто казахских мектебов и

медресе было и там немного

Необходимо сказать об организационно-педагогической структуре мектебов и медресе, т.е. о помещениях, контингенте учащихся, об организации учебного дела, учебниках и учебных пособиях. Помещениями под казахские мектебы служили летом - кибитки (юрты), а зимой - землянки. Кибитки обычно выделялись состоятельными лицами в порядке частного пожертвования, а землянки делались вскладчину всем аулом.

Что касается казахских медресе, то они обычно находились в городах, где имелись постоянные жители и приходские мечети. Однако, наличие приходских мечетей не являлось необходимым условием для существования казахских медресе. Они существовали и там, где не было никаких мечетей. Помещения под медресе обычно строились отдельными «благодетелями», а иногда вскладчину «всеми прихожанами». По своей внешности казахские медресе не отличались от обычных казахских жилищ. Строились они из необожженного кирпича или дерна с плоскими крышами и маленькими окнами. Такие медресе, существующие в примитивной форме, были в пос. Сложихино (Фурмановского района Западно-Казахстанской обл.), в пос. У ил (Уильского района Актюбинской области), на урочище Батпаккара (Амангельдинского района Кустанайской обл.), на урочище Аласемек (Терен-Узякского р-на Кызыл-Ординской обл.), в пос. Баян-Аул (Павлодарской обл. Баян-Аульского района), на урочище Кен-Тюбек (Есальского района Акмолинской обл.), на урочище Самсы : (Джамбулского р-на Алма-Атинской обл.), на урочище Койтас (Уланского района Семипалатинской обл.) и др.

Речь идет о типичных казахских медресе, находящихся в сельской местности, Медресе находящиеся в городах где кроме казахов¹⁰⁰ жили узбеки, татары и др., имели лучшие помещения, построенные по (типу городских школ, Такие медресе были в Семипалатинске, Петро-^{*} Павловске, Уральске, Кокчетаве, Туркестане, Шымкенте, Верном и др. В южных городах они были похожи на среднеазиатские, а в северных и западных городах - на татарские.

Все казахские медресе существовали в основном за счет пожертвований. Такими жертвованиями были «закят» (ежегодная подать,¹⁰¹ Имаемая с имущества и скота состоятельных лиц из расчета одной

сороковой части), «фитр» (подавание даваемое от каждого члена семьи во время великого поста «рамазан» или «ураза»). Часть пожертвований шла в пользу мулл (учителей), часть в пользу шакирдов (учеников), часть на хозяйственные нужды медресе (отопление, освещение и др.) и учебные пособия, тетради, чернила, карандаши и т.п.

Внутренняя обстановка мектебов и медресе была чрезвычайно проста. В них не было обыкновенной школьной мебели (столов, парт, досок и т.п.), ученики сидели, поджав под себя ноги, на полу, устланном кошмами и циновками. В этом отношении особенно выделялись мектебы.

Содержание образования в мусульманских мектебах и медресе было сугубо религиозным и осуществлялось по религиозным книгам. Обучение в мектебах начиналось с зазубривания арабского алфавита, состоящего из 28 букв. Затем шло заучивание 8 вымышленных слов: абджад, хавваз, хутти, каламан, сагфас, карашат, саххаз, зазана. Эти слова не имеют смыслового значения, но в них включены все буквы арабского алфавита. Заучивание этих слов представляет собой мнемоническое средство для изучения арабского алфавита и числового значения букв. В качестве учебных пособий в этот период использовались «Шариат - ул - иман» или «Иман - шарт», содержащие в себе, кроме 28 букв алфавита различные молитвы, совершаемые при религиозных обрядах, некоторые догматические положения ислама, знание которых необходимо каждому мусульманину. Все эти положения были на арабском языке и ученик должен был знать их наизусть, хотя они не были ему понятны. При обучении пользовались буквослогательным методом (7, 43).

Мектебы у казахов работали нерегулярно - летом и зимой. Летом - во время останковки аулов на «джайлау», зимой - на «кыстау». Учебный год был очень коротким. С учащимися занимались не более 4-5 месяцев. Причем не все ученики могли регулярно посещать занятия. В казахских мектебах учились преимущественно мальчики от 7-8 до 16-17 лет.

- Что же касается казахских медресе, то там обучались лица, получившие известное образование в мектебах и желающих углубить свои знания. Обычно они приезжали из отдаленных местностей и устраивались в общежитиях медресе: там они жили, там и учились. Они изучали

там арабскую филологию и мусульманское религиозное право, а также ряд предметов, естественно-математического цикла. Но главным было изучение мусульманского богословия. Медресе не имели определенного расписания уроков, определенных программ. У учащихся была только одна цель: получить религиозное образование и стать муллой.

Новометодные мектебы и медресе. В конце XIX века в среде буржуазных слоев мусульманских народов Крыма, Поволжья, Казахстана и Средней Азии появляется реформистское течение джадидиев (И.Гаспринский, Д.Кильдеев и др.), выступавших с критикой старометодных мектебов и медресе, в которых господствовали чисто религиозное содержание образования, схоластические методы обучения. В «Записке о преобразовании высших и низших мусульманских школ (мектебов и медресе) в России» (автор не известен), поданной в Министерство народного просвещения в 1900 году, предлагалось: «1. Унифицировать магометанские школы через введение единых учебных планов и программ, которых нет вообще. 2. Из чисто религиозной мусульманскую школу сделать общеобразовательной, включив в ее учебный план такие общеобразовательные предметы, как арифметику, географию, естествознание, историю русскую и всеобщую в разрезе современных требований. 3. Ограниченных, неграмотных фанатичных мулл заменить учителями с соответствующим образованием. 4. Ввести взамен древнего буквослагательного способа, бытующего в мектебах и медресе, новый результативный - звуковой. 5. Для оканчивающих мектебы и медресе устраивать испытания, выдавать окончившим соответствующие свидетельства и дать право на льготное отбывание воинской повинности. 6. Наблюдение за мусульманскими школами вверить не правительственным инспекторам, не мусульманскому духовенству, а выборным почетным гражданам из мусульман, с подчинением их попечителю округа» (Гос. архив Томской обл., ф.126, оп.2, д.2131, лл. 3-7).

Рекомендовалось снабдить школы необходимым учебным оборудованием и учебниками, а учителей обеспечить постоянной заработной платой. Требования джадидиев - отстранить мусульманское Духовенство от руководства мектебами и медресе, заменить мулл учителями, усилить общеобразовательный аспект образования при неко-

тором сокращения религиозного - ограничивали монополию влияя кадимистов на население, ослабляли авторитет мусульманской церкви в целом. Это вызвало их бескомпромиссную борьбу против предостерегаемых новшеств.

Царизм, разжигая междоусобную борьбу джадидистов и кадимистов, чаще всего становился на сторону реакционного мусульманского духовенства. Военный губернатор Семиречья П.Фольбаум, приказав ввести во всех мектебах и медресе русский язык, запретил открытие новометодных мектебов, преобразование старометодных школ в новометодные.

Первые новометодные школы в Средней Азии и Казахстане начали открываться в конце XIX века. Расширение сети этих учебных заведений наблюдается после пребывания И.Гаспринского в 1893 г. в Самарканде и Бухаре. В докладной записке генерал-губернатор Н.О.Розенбаху он предлагал преобразовать все старометодные мектебы в новометодные. Администрация края не поддержала инициативы И.Гаспринского, опасаясь усиления пантюркистских и сепаратистских течений в среде мусульманского населения. Тем не менее в 1897-1911 гг. в Самаркандской области было открыто 5 новометодных мектебов в Сыр-Дарьинской - 40, в Ферганской - 30, в Семиреченской - 18, в Закаспийской - 2. В 1917 году в Туркестанском крае насчитывалось 9 новометодных мектебов и медресе.

В этих школах обучали на родном и арабском языках. В содержание образования наряду с религиозными предметами - вероучением, историей ислама, священной историей и др., включались родной и арабский языки, история, география, арифметика, в некоторых и естественная история. Это повышало их образовательный потенциал.

В качестве примера расскажем о деятельности новометодного мектеба братьев Мамановых в ауле Карагач, Аксуского района, Семиреченской области. Здание школы построено в 1903-1904 гг. с новыми Мамана. Проект строительства школы, учебная программа, правила внутреннего распорядка были составлены по примеру известного уфимского медресе Галия. Преподавали в нем казахи и татары окончившие специальные учебные заведения. Уроки проводились на казахском языке. Русский язык начинали преподавать в качестве отдельного предмета только с четвертого класса. При школе был открыт

вечерний курс по овладению русским языком. Школу «Мамания» в свое время закончили Бейсенбай Кодесов, известные деятели советских учебно-просветительских учреждений. Билял Сулеев, Мейирман Ермакрасов, Аубакир Жайшибеков, а также классик казахской литературы поэт И.Джансугуров, Нынешняя средняя школа имени И.Алтынсарина (в Аксуском районе) создана на основе школы «Мамания». (8, 487).

Один из сыновей Мамана - Есенкул преследовал цель сделать школу такой же знаменитой, как и медресе Галия в Уфе. Для этого он ежегодно давал объявления в газете «Казах» и журнале «Айкап», приглашая в свою школу хороших преподавателей. Немало учителей из разных городов откликнулись на призыв. Впоследствии лучшие выпускники школы «Мамания» были направлены на учебу в Уфу, Оренбург, Троицк и другие города. Тем самым началась работа по подготовке местных учительских кадров. В школе обучали арифметике, географии, зоологии, истории, родному, русскому и арабскому языкам и литературе, вероучению и истории ислама, истории татар и др. Преподаванию русского языка препятствовали местные муллы - хаджи. Чтобы подать пример другим Есенкул отправляет своих детей в Сар-канд учиться в русской школе.

Внук Мамана Кудайберген Турысбеков, получивший русское образование, 3 мая 1911 года пишет письмо - заявление на имя инспектора училищ Северного района Семиреченской области, в котором просит «прислать учителя по русскому языку для преподавания в новометодной мусульманской школе». И при этом просит «прислать не русского, а киргиза или мусульманина, дабы не искушать невежественную часть населения».

Появление новометодных мектебов и медресе вызвало потребность в новой учебной литературе. Создаются буквари, книги для чтения, учебники арифметики, истории, географии, естествознания и др. Обучение родному языку в Казахстане осуществлялось по букварям: З.Ергалиева «Казахский букварь» (Казань 1910), М.Нурбаева «Казахский букварь» (Уфа 1910), К.Сыргалина «Букварь» (Казань 1913), а также по Книге И.Алтынсарина «Мактубат» («Письма» С.-Петербург, 1889). Примечательно, что авторами этих книг были учителя.

По общероссийской переписи школ 1911 г. в Казахстане было зарегистрировано 432 мектеба и медресе. Всего же по данным статистики в Средней Азии в 1913 г. насчитывалось 7650 мектебов и медресе, в которых обучалось 120 тысяч учащихся. Русско-национальных школ функционировало 167 (6543 учащихся).

Учебная деятельность русско-национальных и новометодных школ, успехи их учащихся, оказали положительное влияние и на кадимистские мектебы.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В КАЗАХСТАНЕ В СРЕДНИЕ ВЕКА.

Педагогическая мысль древних и средневековых насельников Казахстана, многочисленных разноплеменных и разноязычных народов, в результате культурогенеза позднее составила основу педагогической мысли казахского народа. На ее формирование оказывали влияние опыт народного воспитания, религиозные верования: шаманство, зороастризм, христианство, ислам и др. Мощный пласт педагогических идей в этнопедагогике казахов составили воспитательно-образовательные идеи и опыт народов-соседей - Средней Азии, Ближнего Востока, Китая, позднее России.

В истории развития педагогической мысли наблюдается два ряда ученых-педагогов. Первые ученые - учителя школ, работники системы образования и другие практические деятели просвещения, знакомые с опытом работы образовательных учреждений, знающие педагогические труды прошлого и настоящего, учитывающие это при написании своих научных работ (Конфуций, Аристотель, Коменский, Песталоцци, Ушинский, Алтынсарин, Байтурсынов, Жумабаев М. и др.). К другой группе относятся просветители, педагоги-мыслители, не имевшие опыта работы в учреждениях образования, но знакомые с педагогической наукой, высказывающие в своих педагогических трудах продуктивные педагогические идеи. Это государственные, общественные деятели, писатели, музыканты и т.п.

Огромное влияние на прогресс культуры, философской мысли, науки, литфатуры, педагогических идей, образования оказал процесс Ренессанса (Возрождения) на Востоке, который проходил здесь в IX-XII вв., то есть на несколько столетий раньше чем в Европе. К числу

великих ученых и деятелей культуры этого времени можно отнести: ал фергани, инб Курру, инб Хорезми, ар Рази, ал Фараби, инб Сину, Бируни, Ю.Баласагунского, М.Кашгарского, А.Югнаки и многих других. В своих научных трудах они опирались на работы греческих ученых - Платона, Аристотеля и др. Их философские и литературные произведения наложили отпечаток на развитие культуры, просвещения и педагогической мысли оседлых (земледельческих) и кочевых (скотоводческих) народов Средней Азии и Казахстана.

На развитие педагогической мысли народов Казахстана различных исторических эпох большое влияние оказали: Коркыт (IX в.), ал Фараби (870-950 гг.), Махмуд Кашгарский (XI в.), Ахмед Ясави (XI в.) и др.

Коркут-ата - легендарная личность, известный музыкант, ему приписывают создание кобыза - музыкального инструмента, авторство многих музыкально-литературных произведений. Но главное его произведение "Китабе деде Коркыт" ("Книга моего деда Коркута"), - выдающийся письменный памятник народов Средней Азии, Казахстана и Азербайджана. В книге, наряду с историко-этнографическими, философскими, литературными и другими сведениями, большое место занимают этико-педагогические материалы. Выражаются они в пословицах, поговорках, крылатых выражениях, назидательных поучениях и касаются умственного, физического, нравственного, патриотического, трудового и эстетического воспитания молодого поколения. В книге приводятся педагогические понятия: наставник, учитель, воспитатель. Коркут выступает в книге как мудрый народный наставник, который призывает народ к добру, миру, прекращению междоусобиц, дает советы как достигнуть благоденствия. Его книга, ее идеи оказали огромное влияние на последующие поколения тюркских народов, в том числе казахов.

Абу Наср ал Фараби (870-950 гг.) - великий мыслитель, ученый-энциклопедист. Родился в г. Фарабе (Отрар), обучался в Бухаре и Багдаде, при жизни получил прозвище "Второй учитель" - первый - Аристотель. Автор более 200 научных трудов, до нас дошли около 80. Его "Рупнейшие работы: "Слово о классификации наук", "Трактат о разуме". "Большая книга о музыке", "Указание пути к счастью", "О взглядах жителей добродетельного города" и др. Ал Фараби автор многих

психологических работ: "О душе", "О темпераментах", "О сновидениях", "Ум и понятие" и др. По мнению Фараби природа реально и объективно существующая данность, а человек является высшим продуктом природы, центром мироздания. Целью воспитания является формирование личности, которая обладает высокими достоинствами, отвечающими требованиям совершенного, добродетельного, то есть, идеального общества. В качестве основных задач воспитания Фараби называет: умственное, духовно-нравственное, эстетическое, трудовое и физическое. Базой развития разума он считает познание, Познание! окружающего мира возможно, полагает он, через внешние органы чувств и через разум, внутренние механизмы познания. Рассматривая умственное развитие и обучение, разрабатывая проблемы дидактики Фараби принимает во внимание физиологические и психологические основы приобретения знаний, говорит о необходимости целеустремленности и активности обучающихся в учебном процессе. Он придавал важное значение наукам, как средствам приобретения и накопления знаний, а овладение ими считал показателем образованности. Первостепенное значение Фараби придавал нравственному и духовному воспитанию и развитию личности, формированию и привитию трудовых умений и навыков, трудолюбия, художественно-музыкальному обучению, укреплению здоровья и физическому развитию. Он перечислил черты характера и нравственные достоинства, которые надо выработать у человека: смелость, мужество, дружелюбие, щедрость, правдивость, совесть, добропорядочность, рассудительность, милосердие и др. Воспитание, по его мнению, должно осуществляться в семье, учителем в школе, добропорядочным правителем в добродетельном обществе. Воспитанию и обучению обязательно должны сопутствовать самовоспитание и самообразование. Педагогику он трактует как практическую (прикладную) философию. Прогрессивные социально-политические идеи Фараби о добродетельном государстве и справедливом правителе - утопия, но они свидетельствуют о высокогуманном мировоззрении автора. Его социальные и философские взгляды оказали сильное влияние на развитие прогрессивной педагогической мысли Востока и Европы.

Юсуф Баласагунский (XIV.) Образование получал в Фарабе, Кашгаре, Бухаре. Автор широко известного научного труда

"Благодатное знание" ("Кудатгу-билиг"). Отличительной особенностью книги было то, что она была написана на тюркском языке. В произведении освещается процесс развития науки, культуры, особенности эволюции различных слоев общества, философски осмысливаются этико-педагогические проблемы смысла жизни, гражданского предназначения человека, направления, путей и средств воспитания подрастающего поколения и др. Автор книги характеризует качества необходимые в жизни людям различных социальных слоев и профессий: везирию, купцу, крестьянину, ученому, кочевнику-скотоводу и др., освещает содержание и средства их воспитания. Он указывает, что за воспитание, его качество, ответственность несут родители. Чтобы обеспечить достойную и безбедную жизнь необходимо учить детей знанию наук и ремеслу. ("И умный хвалу обращает к уму, ты - добрый мой друг и основа всему", "Дай сыну в руки знания и ремесла, чтоб горя жизнь ему не принесла"). Важное значение он придает духовно-нравственному воспитанию. Духовность личности, - пишет он, - формируется не только средствами исламской религии, но и соблюдением религиозных традиций предков, историко-культурного наследия народа и т.п. Нравственное воспитание, по его мнению, обеспечивается примером родителей, послушанием, выполнением морально-нравственных норм и правил поведения, господствующих в обществе. Баласагуни указывает, что на нравственный микроклимат общества, нравственность народа первостепенное влияние оказывает нравственный облик правителя. ("Где сердце и слово у беков лукавы, нейдет счастье к людям, бежит из державы". "Когда бек развратник и пьяный смутьян, весь подданный люд и разболтан и пьян"). Оригинальные рекомендации были даны Баласагуни по вопросам патриотического, военно-физического, музыкально-эстетического воспитания детей и молодежи. Его педагогические идеи нашли отражение в творчестве казахских жирау.

Большое влияние на культурное и духовно-нравственное развитие казахского народа, его этнопедагогику оказали Махмуд Кашгарский, Ахмед Югнаки и Ахмед Ясави и др.

Махмуд Кашгарский (1029-1101) Мыслитель, автор выдающегося научного труда-энциклопедии "Диван лугат ат-тюрк" ("Словарь тюркских наречий"). Еще в старину книгу называли энциклопедией

тюрков, она содержит этнографические, историко-культурные, лингво-литературные, философские, этико-психологические, этнопедагогические и др. материалы и сведения о тюрках. Говоря о воспитании подрастающих поколений автор главными наставниками называет отца и мать, старейшин, рекомендует воспитывать у детей, будущих граждан, такие качества как мужество, благожелательность, гостеприимство, благородство, стремление к знаниям, трудолюбие, честность, справедливость и др., осуждает алчность, трусость, подлость, распущенность, скупость и т.п. качества личности. Книга содержит богатейшие материалы о языке тюрков, его диалектах, различных жанрах литературы, музыки и т.д. Благодаря этой книге мы обладаем знаниями о прошлом наших предков. До сегодняшних дней народ пользуется его мудрыми изречениями: "Стремись к добродетели, приобретя ее не будь гордым", "Многие мужи испортились из за вещей, увидев имущество они кидаются на него как волк на добычу".

Ахмед Ходжа Ясави (XIIв.) Известный исламский проповедник суфийского толка. Автор трактата "Книга премудрости", ("Диван-ихикмет"), и книги "Суфи Аллаяр" - Сборника религиозных текстов для чтения для учеников медресе, ряда других книг. Ясави в основу духовно-нравственного развития и совершенствования ставил соблюдение религиозных заповедей и предписанных исламом норм и правил поведения и приличий, рекомендовал стремиться к умственному и нравственному самосовершенствованию.

Таким образом, философские и этико-педагогические идеи среднеазиатских и казахстанских народов древности и средневековья составили позднее основу этнопедагогических знаний казахского народа.

Огромную роль в развитии общественной и духовно-нравственной жизни казахстанского народа, его этнопедагогики в средние века играли мыслители, поэты-жирату. Жирату от слова "жир" - песнь, стихотворение. Жирату - мыслитель, творец, излюбленный жанр творчества - толгау - стихотворение, философское размышление, раздумья, назидания.

В своем творчестве они затрагивали важные философские, социальные, общественные проблемы, социокультурные изменения в обществе, вопросы защиты Родины, патриотизма, заботы правителей о народе и др.

Жирату воспевали батыров, воинов, воодушевляли их на подвиги, сочиняли поминальные плачи по героям. Они выступали как мыслители, разъясняли сны, явления природы, приметы и т.п. К их числу относились Казтуган-жирату, Асан Кайгы, Шалкииз-жирату, Мухаммед Хайдар Дулати, Кадыргали Касым-улы Джалайри, Бухар-жирату и др. **Асан-Кайгы**, Асан-Печальный (1370-1465) жил в период существовавший созданию Казахского ханства и первых лет его функционирования. Ч. Валиханов назвал его "философом кочевников." Предполагают, что он автор утопической легенды "Жер уюк" о земле обетованной - вековой мечте казахского народа, о светлом будущем и счастливой жизни. Он крайне отрицательно оценивал феодальные междоусобицы, смутное время, развал Золотой Орды и др.

Как свидетельствуют исторические источники Асан-Кайгы был образованным человеком. Цель жизни он видел в достижении народного и человеческого благоденствия, мира и согласия между родами и людьми. Самоусовершенствование - интеллектуальное, физическое, нравственное - высшая моральная ценность. Человек также должен формировать и воспитывать в себе такие качества, как справедливость, умеренность, самообладание, скромность, мужество, любовь к людям, сострадание, трудолюбие и др. Развитие личности должно происходить в гармонии с природой и другими людьми, не наносить ущерба ни тому, ни другому. Счастье человека зависит от благоденствия и взаимодействия личностных качеств - добра (кие) и зла (кеср). Они всегда в паре. Гордость и алчность - виновники зла. Плохим и злым человека делают дурные условия жизни, дурные люди. Зло в том, что миром правят "бессердечные люди". Власть, особенно безграничная, делает человека жестоким, безразличным к страданиям людей. То есть уже Асан Кайгы подчеркивал роль среды и общества в формировании личности.

Он указывал, что яркое, живое слово, песня, музыка - смягчают нравы, воспитывают сострадание, благородство, терпимость. А владение красноречием, словом - показатель интеллектуальной и нравственной воспитанности и развитости. Слово и язык - всеобщее достояние человека и народа, источник мудрости и познания. Учить речи - значит учить духовности народа, его традициям.

В его поэзии много мудрых изречений, пословиц, поговорок. / а

кие выражения как "ой туби" (" глубина мысли"), "асыл соз" (" мудрое слово") и др. выражают сокровенные мысли человека. Первейшее искусство - красноречие, его воспитательная роль огромна. У Асан-Кайгы много философско-жизненных размышлений. Он утверждал - никто не вечен в этом мире, и должен помнить об этом, каждый должен оставить детям и потомкам не только скот, но и добрую славу, благой пример, духовно-нравственное или художественное наследие (песню, музыку и т.д.). Идеал человека - ум, честь и достоинство, нравственная духовность, трудолюбие, справедливость, скромность, смелость и мужество, защита семьи, аула, родины - человек любого положения должен жить и трудиться с народом и для народа.

Асан-Кайгы ненавидел показушность, хвастовство, подлость, зависть, жадность, тщеславие, лицемерие, указывал, что они формируют отрицательную направленность и качества личности.

Творчество и педагогические идеи Асан-Кайгы своим истоком имели историко-культурные корни и традиции народа, его мудрость, духовность и нравственность.

Народность составляла основу его педагогических воззрений и заветов.

Бухар-жирау - Калкаман-улы (1668(?) 93-1787). Один из выдающихся сынов казахского народа, известный государственный деятель, мыслитель, певец. Его отец - Калкаман - батыр, из незнатного рода, прославился благодаря личному уму, мужеству, пользовался у народа большим уважением и любовью. Бухар-жирау очень рано проявил себя, пользовался расположением хана Тауке, однако, не был богатым, жил скромно. Лишь став советником хана Аблая, он выбылся из скромного достатка. Отличался большим умом, независимостью характера. Он жил в сложное политическое время и это отразилось на его творчестве.

Одна из важнейших тем его творчества - борьба за независимость, против джунгарского нашествия. Отсюда первая тема его творчества: единение казахов, преодоление межродовой борьбы, разногласий. Требование от джигитов патриотизма, мужества, необходимых для борьбы с джунгарами. Вторая тема, необходимость сильной справедливой ханской власти, опирающейся на народ. ("Надежен у хана наследственный трон, когда он любовью людей окружен"). Третья те-

ма. о необходимости в мудром правлении, о зависимости благосостояния народа от правильного выбора правителя. Он критиковал Абылая за его заигрывания с Китаем, пренебрежение и неровные отношения с Россией. Бухар-жирау говорил о необходимости его быть благородным, справедливым, понимать сородичей, помогать им, сдерживать алчных родовых старшин и биев. Хан должен отвечать за народ. Вообще Бухар-жирау весьма демократичен, отводит народу высокое место в общественной жизни.

Из демократических, социальных и философских взглядов вытекают его педагогические идеи. Каждый человек имеет потенциальные возможности развития, но становится тем кто есть, благодаря воспитанию и самовоспитанию. Роль рода, семьи, окружающих - огромна. В роли наставников выступают аксакалы, байбище, родители, уважаемые люди из аула. Молодежь должна учиться у них. Духовно-нравственное воспитание покоится на религиозном воспитании, соблюдении религиозных норм и обрядов, а также на народных, семейных обычаях, традициях, нравственных требованиях.

Эстетическое трудовое воспитание. Пение, игра на домбре, музыка, музыкально-художественные импровизации, айтысы, семейно-бытовые и обрядовые, трудовые и историко-эпические песни он называл не только средствами художественно-эстетического, но и патриотического, духовно-нравственного и трудового воспитания и развития личности.

По мнению Бухар-жирау все эти виды воспитательного воздействия на детей и молодежь в целом и обеспечивают благоприятные условия развития детей и молодежи, сплочения народа.

В заключение подчеркнем, что все казахские жирау ратовали за преодоление межродовой борьбы, единство казахского народа, воспитание у детей и молодежи патриотизма, мужества, трудолюбия, за развитие военно-физических, морально-волевых и духовно-нравственных качеств.

"РАЗДЕЛ II.

РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В КАЗАХСТАНЕ ПОСЛЕ ПРИСОЕДИНЕНИЯ К РОССИИ,

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ СЕТИ РУССКО-КАЗАХСКИХ ШКОЛ.

Вековая вражда и борьба казахов с джунгарами, нашествие последних и страшный погром казахских аулов в 1723 г., известный в истории как великое бедствие "Ак-табан-шубрынды", последующие события, побудили казахский народ, его ханов присоединиться к России. Присоединение Казахстана и Средней Азии и России продолжалось более 150 лет. За этот период наблюдаются существенные изменения в колониальной и просветительной политике царизма и в деятельности органов народного просвещения относительно образования нерусских; народов указанного региона.

Условно в развитии образования народов Казахстана после присоединения к России можно выделить три больших периода.

1 период: с 30-х годов 18 века до середины 60-х годов 19 века. В этот период создаются единичные школы: Омская азиатская школа переводчиков (1786), Оренбургская мусульманская школа при мечети менового двора (1789), Ханско-Ставочное училище во Внутренней Орде (1841), Оренбургская школа при Пограничной комиссии (1850), 5 школ при укреплениях (Троицкая, Тургайская, Иргизская, Казалинская, Перовская /1861-1864/). В перечисленных учебных заведениях, наряду с общеобразовательными сведениями, учащихся обучали землеустройству, судопроизводству, основам ветеринарии и другим знаниям, подготавливая выпускников для работы в учреждениях местного административного управления. Как правило учащимися школ были дети из числа феодально-байской верхушки. В первой половине 19 века детям ханов, султанов, биев и др. был разрешен доступ в Неплюевский (Оренбург) и Омский кадетские корпуса. В 1853 г. Омский кадетский корпус окончил выдающийся казахский ученый и просветитель Чокан Валиханов.

2 период: конец 60-х годов - 90-е годы 19 века. Характеризуется

разработкой политических и педагогических положений и принципов организации школ для тюркоязычных народов, созданием и развитием сети различных типов русско-национальных учебных заведений для народов Поволжья, Казахстана и Средней Азии.

3 период: конец XIX - начало XX вв. характерен нарастанием революционного движения в стране и национально-освободительного движения в Казахстане. Это активизировало развитие образования в стране. В этот период публикуются законы о русско-национальных школах (1906, 1907, 3913гг.), предпринимаются попытки унификации этих школ и русификации их учащихся, формируется система образования казахов, существенно увеличивается число школ, количество учащихся в них, создается сеть школ для русского населения.

Первые попытки создания сети школ для нерусских народов России относятся к концу 18 века.

В 60-е годы XVIII столетия указом Екатерины II создается комиссия для разработки плана организации школ для различных сословий России. В ее состав входили: барон Георг Аш от медицинской коллегии, Яков Иоган Урсинус от Дерпта (Тарту), Арсений Беклешов от Уфимских государственных крестьян, Владимир Золотницкий от Киевского шляхетства. В инструкции комиссии, подписанной Екатериной II, указывалось: "Здесь же (в плане -Г.Х.) не оставлено будет обстоятельно упомянуть о школах для детей разных иноверческих народов, находящихся в России, причем будет приписан способ наставления оных... Также чему в оных обучать, а при том о содержании и должности учащихся" (9,147).

В "Плане устройства училищ, призрения требующих" составленном комиссией и представленном Государственному совету в 1768г имелся: "Проект училищ для инородцев", в котором уже в развернутом широком плане были изложены основные положения об организации школ для нерусских народов. В преамбуле отмечалось: "Разные иноверческие народы должно, сколько возможно, снабдить наставлениями к воспитанию детей их, для просвещения нравов".

Составители плана, указывая на трудность создания школ среди Кочевых народов, рекомендовали открывать их только у оседлых. Положения плана, в общих чертах, регламентировали содержание учебников, их язык, пути распространения и т.п. "Книга, по которой де-

ти инородческих народов учиться будут должна содержать в себе правила из всеобщего естественного нрава, не касаясь ни общих, ни особых каждого народа исповеданий, а предложить следующее:

1. Понятие о боге, его свойстве...;
2. Первые основания о сообществе людей между собой;
3. О должностях к государю и повиновению его узаконениям;
4. О послушании установленному над ними начальству;
5. Наконец, об обязательствах каждого к самому себе и ближнему".

Печатать указанные книги предполагалось "на собственном каждого народа языке, которые имеют свои письмена, а не имеющие оных, напечатать российскими буквами" Составление книг поручалось правительствующему синоду. В качестве учителей предписывалось привлекать единоверцев-единоплеменников, предварительно обученных русскому и родному языкам. Заслуживает внимание то, что этот документ предписывает организовать "... учение женского пола"(10,240-241). Нерусским, живущим в городах и крупных селениях разрешалось обучать своих детей в русских школах. В документе отмечалось, что содержание школ, строительство зданий и другие расходы по училищной части возлагаются на само население.

Приведенные сведения примечательны тем, что основные идеи этого документа (первоначальное обучение на родном языке, применение русской графики к национальным языкам, подготовка учителей одной национальности с учащимися и др.) красной нитью проходили через все последующие законоположения о русско-национальных школах России, утвержденные Министерством Народного просвещения.

Однако "Устав народных училищ", утвержденный в 1786 г. об образовании нерусских народов не упоминал. До середины XIX века вопросы просвещения инородцев в России в принципе не рассматривались. В этот период открывается несколько школ для казахского населения.

Заметное движение в развитии образования нерусских народов в России, в том числе казахского, начинается во второй половине XIX века. В 60-е годы 19 века проводится ряд административных реформ. Издаётся "Указ об учреждении Туркестанского Генерал-

губернаторства" от 11 июля 1867 г. и "Временное положение об управлении в степных областях" от 21 октября 1868 г., которыми были определены политические, социальные, административные основы организации и управления территориями Средней Азии и Казахстана. Административное деление в них осуществлялось по территориальному признаку (областное деление) и нарушало традиционно сложившиеся и существовавшие патриархально-родовые и национально-этнические отношения, что способствовало усилению влияния административных органов управления царизма.

Важным средством идеологического влияния на нерусские народы, их русификации многие высшие чиновники царского правительства считали школу. С этой целью Министерство народного просвещения во главе с Министром Д.А.Толстым планировало "в восточных губерниях и областях" с многочисленным инородческим, нехристианским населением в пределах Казанского и Оренбургского учебных округов, в Сибири, Туркестане создать особую систему школ для инородцев. В отчете царю об осмотре учебных заведений Казанского и Одесского учебных округов в 1866 г. Д.А.Толстой писал: "Эта система (русско-национальных школ - Г.Х.) должна иметь целью более прочное сближение инородцев с коренным русским народом путем распространения русского языка". В этом плане примечательно то, что генерал-губернатор Туркестанского края К.П.Кауфман придавал большое значение созданию русских школ в городах и поселках с узбекским, казахским и киргизским населением, в которые допускались дети местных национальностей, подчеркивая, что "только народное образование способно завоевать край духовно: ни оружие, ни законодательство не могут сделать этого, а школа и только школа может".

Созданию сети русско-национальных школ для нерусских народов восточной и юго-восточной России, куда входили Казахстан и Средняя Азия предшествовала значительная работа по упорядочению их административного деления и управления, определению типа русско-национальной школы, ее социально-политических и образовательных задач, педагогической структуры, содержания обучения, форм и методов учебной работы (а также финансирования, хозяйственно-учебного и др. положения, пед. кадров).

В июле 1867 г. царем был подписан указ "Об учреждении Турке-

станского губернаторства". Этим документом вся гражданская и военная власть, в том числе и по руководству просвещением (функции попечителя учебного органа) была сосредоточена в руках генерал-губернатора. В состав генерал-губернаторства входили Сыр-Дарьинская, Самаркандская, Ферганская, Семиреченская (с 1882 по 1899 г. входила в состав Степного края) и Закаспийская (с 1899 г.) области. Территории с казахским населением входили в Семиреченскую и Сыр-Дарьинскую области.

Административное деление и управление остальными местностями Казахстана определялось "Временным положением об управлении в степных областях" от 21 октября 1868 г. В соответствии с этим документом было создано четыре области: Акмолинская и Семипалатинская, которые входили в состав Степного генерал-губернаторства и Тургайская и Уральская области, включенные в Оренбургское генерал-губернаторство. Внутренняя (Букеевская) орда входила в состав Астраханской губернии. Административное деление в них осуществлялось не по национальному, а по территориальному признаку. Это способствовало ослаблению власти и влияния местной феодально-байской верхушки и мусульманского духовенства. Все учебные заведения (в том числе русско-национальные) на этих территориях подчинялись Министерству внутренних дел и Военному министерству - финансировались ими. Лишь в 70-80-е годы школы были переданы в ведение Министерства народного образования.

Разработка просветительской политики правительства, принципов и структуры создания русско-национальных школ были начаты конце 60-х годов XIX в.

В 60-е годы в журнале Министерства народного просвещения публикуется ряд статей деятелей просвещения среди нерусских народов (Н.И.Ильминский, П.Д.Шестаков, Н.И.Золотницкий, В.В.Григорьев и др.) по вопросу о путях организации и методах обучения в русско-национальных школах. Позднее все документы по этому вопросу были объединены в Сборнике статей по вопросу об образовании инородцев (1869).

С целью ознакомления с организацией обучения мусульманского населения чиновники Министерства просвещения были командированы в Индию и Алжир и другие страны. Отчет об этих командировках

также был помещен в сборнике.

Хотелось бы отметить, что споры шли прежде всего об организации русско-национальных школ для народов Поволжья - татар, чувашей, башкир, и др. Среди авторов четко различается два направления: первое - П.Д.Шестаков, попечитель Казанского учебного округа, Н.И.Ильминский, профессор Казанского университета, В.В.Григорьев - профессор Петербургского университета, Н.И.Золотницкий, инспектор чувашских школ и другие, ссылаясь на положительный опыт крещено-татарских школ системы Н.И.Ильминского, ратовали за первоначальное обучение на родном языке, за обучение русскому языку на базе родного языка и "природной грамоты". Н.И.Ильминский в статье "Школа для первоначального обучения детей крещенных татар в Казани" подчеркивает, что сближение нерусских народов с русским быстрее будет достигнуто если это будет осуществляться через богослужение на родном языке. "Первоначальное образование инородцев на их родном языке, - подчеркивает он, есть самый надежный путь к усвоению ими и русского языка и русского образования".

П.Д.Шестаков в ряде статей, опубликованных в журнале Министерства народного просвещения в 1866-1867 г.г. (и в Сборнике), ссылаясь на положительный опыт крещено-татарских школ Н.И.Ильминского, настойчиво отстаивает главный принцип его системы - "слияние инородцев с русским народом через обучение на родном языке, через обучение русскому языку".

В.В.Григорьев скептически относится к возможности создания классов русского языка при мусульманских мектебах и медресе, к возможности организации обучения русскому языку в этих учебных заведениях и наиболее надежным путем считает русско-национальные школы.

К сторонникам второго направления относились чиновники Министерства просвещения, работники журнала Министерства народного просвещения. Они требовали отказа от обучения на родном языке, от издания на нем учебной литературы, создания для нерусских народов русских школ, обучения в русско-национальных школах на Русском языке. В ряде редакционных статей: "К вопросу об устройстве Училищ для инородческих детей Казанского округа" (февраль 1867) "Примечания к предшествовавшей статье от редакции "Журнала Ми-

нистерства народного просвещения" (ноябрь 1867) и др. авторы резко критиковали П.Д.Шестакова и др. за защиту ими обучения нерусских детей на родном языке. "Инородческие дети, - подчеркивалось в редакционной статье ЖМЫП,- должны обучаться только русской грамоте, которая может открыть для них целый мир - мир христианских воззрений и европейской цивилизации, а не какой-то инородческой грамоте,... потому что она не существует, а должна быть только еще создана... Позаботимся только... о научении их русскому языку и русской грамоте" (11, 51-52). В статье указывалось, что это мнение не только редакции журнала, но и руководства Министерства просвещения.

Совет Министров, рассмотрев предложения Министерства просвещения, решил создать две различные системы школ для нерусских народов Поволжья и Казахстана. Одну для крещенных татар, чуваш башкир, в которой обучение велось бы на родном языке по книгам, напечатанным русскими буквами и с переводом текстов на русский язык. Другую - для "инородцев-мусульман" в основном татар. В документах Совета Министров указывалось, что "обрусение этого племени, фанатизируемого многочисленным духовенством, богатого мечетями и школами (мусульманскими) следует осуществлять лишь путем распространения русского языка и образования с устранением всех таких мер, которые могли бы породить в этом, по природе подозрительном, племени, опасения в посягательстве правительства на поклонение детей от их веры"(12,593-594).

Таким образом в этот период были разработаны основные направления политики правительства относительно просвещения тукоязычных народов восточной и юго-восточной России и педагогические принципы построения школьной системы. Первое конкретное вложение они получили в правила "О мерах к образованию населяющих Россию инородцев" от 26 марта 1870 г. Правила содержат два раздела: первый - относительно школ для инородцев-христиан второй - относительно школ для тюрко-мусульманского населения.

В первом пункте правил говорилось: "начальные школы инородцев-христиан должны иметь целью религиозно-нравственное образование и утверждение в православной вере и ознакомление русским языком".

В правилах отмечалось, что общим для русско-национальных школ является то, что

а) первоначальное обучение в них осуществляется на родном языке, по учебникам, напечатанным русскими буквами;

б) учителем может быть только гражданин одной национальности с учащимися знающий русский язык, или русский, знающий родной язык учащихся;

в) должно быть организовано образование женщин, так как в основном матери поддерживают и сохраняют народные обычаи и традиции. То есть правила декларируют принципы построения системы национальных школ, провозглашенные документом 1768 г.

В зависимости от степени овладения русским языком нерусскими народами русско-национальные школы предлагалось разделить на 3 категории: "1. Для весьма мало обрусевших. 2. В местностях со смешанным населением из природных русских и инородцев". 3. Для достаточно обрусевших "инородцев". Для первой категории нерусского населения правила предписывали устраивать школы, в которых первоначальное обучение разрешалось осуществлять на родном языке учащихся, по учебникам, напечатанным русскими буквами. После освоения учащимися русского языка обучение должно было проводиться на нем. Для нерусского населения второй категории рекомендовалось создавать русские школы. В них должны были обучаться русские дети и дети проживающих здесь национальностей. Обучение должно было вестись на русском языке, но учитель должен был знать и язык местной национальности. Родной язык разрешалось применять лишь при устных объяснениях, и до тех пор, пока дети не овладевали русским языком. В школах для третьей категории народностей "достаточно обрусевших", родным языком пользоваться не разрешалось, сами школы должны были открываться на общих для "русских училищ" основаниях.

Для татарского населения мусульманского вероисповедания правилами предлагалось открывать школы за счет государственных средств, "применительно к порядку указанному выше относительно инородцев-христиан мало или недостаточно обрусевших, с нужными, и» местным обстоятельствам, изменениями". В целях облегчения обучения в школах с русским языком обучения, правилами разрешалось

открывать приготовительные классы, обучение в которых осуществ- Ш
лилось на родном языке и где основательно изучался русский язык.
Учащиеся-мусульмане освобождались от посещения уроков закона
божьего (православие). Взамен разрешалось изучать мусульманское
вероучение, с оплатой учителя из средств мусульманских обществ.
Правила требовали открытия при мектебах и медресе классов русского
языка, с оплатой учителя за счет мусульманских обществ. Заведующим
мектебов разрешалось присутствовать на уроках, чтобы убедиться, что
правительство не покушается на свободу вероисповедания учащихся.

Правила 1870 г. содержали общие положения, регулировавшие
создание русско-национальных школ для тюркоязычных народов, их
положения (идеи) учитывались в правилах о школах для народов
Средней Азии и Казахстана. Но в названном выше законоположении
не был определен тип русско-национальной школы, его педагогиче-
ская структура, сроки обучения, содержание образования
(отсутствовал перечень учебных предметов), методы обучения и т.п.
Это привело к тому, что региональные органы образования создавали
для подведомственных местностей с нерусским населением свои систе-
мы русско-национальных школ, что в конечном итоге привело к их
разнотипности и разобщенности.

Становление и развитие русско-казахских школ в дореволюци-
онном Казахстане. Формирование систем русско-национальных школ
для тюрко-язычных народов дореволюционной России обуславлива-
лось многими объективными условиями и субъективными факторами.

Во-первых, временем и формой присоединения к России. Часть
народов добровольно вошла в состав России (чуваши-16в., казахи-
18в.), другие-были присоединены жестким военным путем (татары в 16
в., узбеки в 19 в.).

Во-вторых, социально-экономическими условиями жизни и фор-
мами хозяйствования (земледелие, кочевое скотоводство и т.д.).

В-третьих, вероисповеданием и уровнем религиозности народо!
(ислам, буддизм и т.д.).

В-четвертых, ведомственной разобщенностью и подчиненностью
школ: школы Внутренней орды входили в состав Казанского учебного
округа; школы Семипалатинской области подчинялись Западно-

Сибирскому учебному округу и т.д.

В-пятых, субъективными качествами и педагогическими воззре-
ниями деятелей просвещения и руководителей народного образования
на местах (Н.И.Ильминский, И.Алтынсарин, А.Е.Алекторов,
Ф.Г.Керенский, С.М.Граменицкий и др.).

В силу этих условий наблюдается значительное разнообразие
типов русско-национальных школ, их педагогической структуры, со-
держания образования.

Значительное влияние на формирование и развитие образования
тюркоязычных народов оказывало то, что они входили в различные
административно-территориальные подразделения и подчинялись
различным министерствам. В связи с этим местные органы управления
ходатайствовали о передаче русско-национальных школ в ведение
Министерства народного просвещения. Государственный совет, в со-
ответствии с этим ходатайством, 20 ноября 1874г. принял решение о пе-
редаче школ Казахстана, а 25 мая 1875г. - о передаче школ Туркестана
в подчинение Министерству просвещения. Создается Оренбургский
учебный округ, который возглавил попечитель П.А.Лавровский. Это-
му учебному округу были подчинены школы Тургайской и Уральской
областей. В 1875г. создается Главное управление школ Туркестанского
края во главе с А.Л.Куном. В 1885г.открывается Западно-Сибирский
учебный округ, которому были подчинены школы Акмолиской и Се-
мипалатинской областей. Учреждаются инспекции училищ для нерус-
ских народов, которые сыграли положительную роль в увеличении
числа школ для народов Казахстана и Туркестана. Их возглавляли
видные ученые-тюркологи, известные просветители В.В.Радлов
(Казанский округ), В.В.Катаринский (Оренбургский округ),
В.П.Наливкин (Туркестанский край).

ШКОЛЫ ВНУТРЕННЕЙ (БУКЕЕВСКОЙ) ОРДЫ

Внутренняя (Букеевская) орда включала кочевья младшего жуза
и располагалась в Западной части Казахстана (Атырауская область).
Ее школы подчинялись Казанскому учебному округу.

Организация русско-казахских школ в Орде была начата в 1841
г. открытием в Урде (Ханской ставке) первого на территории Казах-
стана училища для казахских детей. До 1848 г. оно содержалось на

средства хана Джангира Букеева, а после его смерти, по распоряжению царской администрации от 22 марта 1848 г., школу финансировало Министерство просвещения.

Работа по созданию сети школ для казахского населения в Орде была начата в середине 60-х годов. 17 октября 1866 г. царским указом было выделено на открытие в 1867 г. семи казахских школ при участковых управлениях 6580 руб. Отсюда пошло их наименование - участковые. По структуре и срокам обучения школы должны были отвечать требованиям "Положения о школах при укреплениях", утвержденного Государственным Советом 9 февраля 1860 г. Каждая школа была рассчитана на 25 учащихся при одном учителе. Срок обучения 4 года. Учащиеся находились на полном государственном обеспечении. Кроме детей казахов разрешалось принимать приходящих учеников, детей русских поселенцев. По структуре, срокам обучения, содержанию учебного курса эти школы соответствовали одноклассным училищам. В 1868 г. открывается пять таких школ: Калмыцкая, Камыш-Самарская, Нарынская, Таловская, Торгунская. Большим событием было открытие в Ханской Ставке в 1883 г. женского русско-казахского училища, в котором обучалось 22 девочки, в том числе 7 казашек. В условиях бесправия местных женщин это было явлением в высшей степени прогрессивным. В 1886 г. в Орде учреждается должность инспектора народных училищ, на которую был назначен впоследствии ставший известным деятелем просвещения казахов А.Е.Алекторов, автор ряда учебников для казахских школ.

В 1893 году он открывает двухклассное русско-казахское училище в с. Большое Ганюшкино, в 1895 году - одноклассное в и. Баскунчак. В 1894 г. в русско-казахских школах Внутренней Орды обучалось 307 детей. (ЦТИАЛ, ф.733,оп.171,д.2336,л.152.).

В соответствии с распоряжением Государственного Совета от 16 июля 1895 г., по случаю бракосочетания Николая 2, во Внутренней Орде при старшинствах разрешили открыть русско-казахские школы грамоты со сроком обучения в 2-3 года. Они получили наименование старшинских. Семь таких школ было открыто в 1895 году, семь - в 1896 г. Старшинские школы первоначально содержались на средства казахских обществ, а позднее государством. В 1904 г. открывается еще 5 старшинских школ. Существующее число русско-казахских школ

ни

в коей мере не могло удовлетворить потребности местного населения в образовании, но многочисленные ходатайства об открытии школ не удовлетворялись. В целях не допустить дальнейшего падение авторитета школ в среде казахского населения местная учебная администрация принимает меры к увеличению сроков обучения в них, расширению программ. В 1905-1906 учебном году двухклассное русско-казахское ханско-ставочное училище было преобразовано в городское училище с шестилетним сроком обучения. При нем был открыт пансион на 35 человек. На содержание училища было выделено из государственных средств 9505 рублей. В 1906 г. в нем обучалось 92 ученика, в том числе 82 казаха. (ЦГА КазССР, ф.59, оп.1, д.149, л.л.4-12). При училище был открыт педагогический класс, который внес существенный вклад в подготовку учителей для местных русско-казахских школ.

В 1910-1912 г.г. старшинские и участковые школы, в соответствии с правилами 1907 г., преобразуются в одноклассные училища с четырехлетним сроком обучения. Как показала однодневная перепись школ 18 января 1911 г. во Внутренней Орде насчитывалось 27 русско-казахских школ, в которых обучалось 555 мальчиков и 40 девочек. (13, 4). В 1911-1912 г.г. открываются двухклассные русско-казахские училища, женское в Ханской ставке, а также мужские и смешанные в поселках Таловка, Новая Казанка, Дженибек, Трехбратинское, Тырентинское. (ЦГА КазССР, ф.59, оп.1, д.203, л.л.8-9). Одновременно открываются 27 одноклассных училищ. В целях укомплектования новых школ учителями пришлось произвести досрочный выпуск в педагогическом классе при городском училище. Кроме того в качестве учителей были привлечены некоторые выпускники городского и двухклассных училищ.

В 1915 г. открывается еще 9 одноклассных училищ. В 1914 году женское двухклассное училище в Ханской ставке преобразуется в высшеначальное городское. Кроме того, еще при 16 училищах открываются интернаты.

Таким образом на 1 января 1916 года во Внутренней Орде функционировали два городских высшеначальных училища в Ханской ставке, 7 двухклассных и 60 одноклассных русско-казахских школ с числом учащихся 1418 человек (1079 казахов), 3 русских класса при ^вектебах и медресе. А всего насчитывалось 78 различных училищ с

1942 учащимися (1224 казаха). (ЦГА КазССР, ф.59, оп.1, д.280, л.л.6-7). Положительным было то, что в ряде школ учительницами работали женщины-казашки (Х.Джаксалыкова, К. Байтуарова и др.), что привлекало в училища девочек местных национальностей.

Несмотря на небольшое число русско-казахских школ во Внутренней Орде, ограниченность учебного курса они оказали большое положительное влияние на развитие просвещения и культуры казахского населения. Учитель Нарынской русско-казахской школы М.Сарсемьев писал: "Культурное значение русско-казахских школ вообще и в Нарынской в частности для края очень велико. Отношение народа к ним дружелюбное. В 1880 г. знакомых с русской грамотой и учителей-киргиз не было. После учреждения в Орде участковых и старшинских школ в 1895-1896 г.г. из народа начинают выходить учителя, в конце века их насчитывалось 15. В начале текущего века их число дошло до 40. Десятеро окончили Казанскую учительскую семинарию. В Орде работают 20 фельдшеро́в." (ЦГА КазССР, ф.59, оп.1, д.227, л.л.5-6).

ШКОЛЫ ТУРГАЙСКОЙ И УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТЕЙ.

В соответствии со "Временным положением о степных областях" 1868 года Тургайская и Уральская области были включены в состав Оренбургского края, училища этих областей подчинялись Оренбургскому учебному округу.

Первая, школа, в которой обучались и казахи, под наименованием "Татарская школа", была открыта организатором Оренбургского края И.И.Неплюевым в Оренбурге в 1744 г. В 1818 г. она была преобразована в военное училище, которое окончили дети казахской феодальной знати Муххамедгалий Тяунин, Кучак Шигаев, Коб Караулов, Досмухамед Чукаев, Дост Айчуваков и др. В 1844 г. училище было преобразовано в Неплюевский кадетский корпус, тридцать семь мест в котором предназначалось для детей казахов. Кадетский корпус окончило 28 казахов. (14, с. 11-23).

В 1850 г. в Оренбурге для казахских мальчиков была открыта школа при Пограничной комиссии. Срок обучения в ней был 7 лет. *Ш* 12 лет существования ее окончило 48 человек, в том числе в 1857 г. Л видный казахский просветитель Ибрай Алтынсарин.

В начале 60-х годов 19 века открываются школы при укреплениях (по положению 2 февраля 1860 г.) в Троицке (1861), Тургае (1864) и Уральске (1864). Заведующим и учителем Тургайской школы был назначен И.Алтынсарин.

В 1879 г. И.Алтынсарин назначается инспектором народных училищ Тургайской области. Он развернул активную деятельность по созданию сети русско-казахских школ. В качестве основного типа школ для Уральской и Тургайской областей И.Алтынсариним были взяты двухклассные и одноклассные училища, соответствовавшие положению "О двухклассных и одноклассных сельских училищах", утвержденному царем 29 мая 1869 года.

В соответствии с этим "Положением" органам народного образования разрешалось открывать в сельской местности указанные выше училища по приговорам местных обществ. Местные власти и народные общества были обязаны выделить для школы земельный участок (не менее одной десятины), средства на наем помещения (или приобретение соответствующего здания), на оплату учителя, приобретение учебных пособий и школьного оборудования. Если же училища открывались Министерством просвещения, то из казны на содержание двухклассной школы отпускалось 1000 рублей, одноклассной - 226 руб. При училищах разрешалось открывать классы ручного труда и ремесленные отделения. Срок обучения в двухклассном училище был 6 лет, в одноклассном - 4 года. В учебный план двухклассных училищ включались закон божий (или вероучение), русский язык с чистописанием, родной язык, арифметика, история, география, естествознание, пение, черчение.

Приспосабливая эти школы к условиям кочевой жизни казахского народа, И.Алтынсарин открывал при них интернаты. Этот тип школы позднее был закреплен как базовый для нерусских народов Казахстана "Правилами" 1906, 1907 г. и 1913 г.

Создание русско-казахских школ в Уральской области начинается в 1871 г., когда в городах Уральске и Гурьеве открываются двухклассные училища. В 80-е годы открывается несколько одноклассных (их еще именовали волостными) русско-казахских училищ: Гурьевская (1879), Симбертинская (1881), Каракбинская (1882), Индерская (1884) и др.

Одновременно открывается ряд школ в Тургайской области. В 1868 г. начинает работать еще одна русско-казахская школа в Тургае. В 1879 г. она была преобразована в двухклассную. В том же году такое же училище создается в Иргизе. В 1881 г. учреждается одноклассное училище в Буртинской волости (в 1885 г. оно преобразовывается в двухклассное и переводится в пос. Ак-Тюбе). В 1888 г. открывается женское русско-казахское училище в Иргизе. (ЦГИАЛ, ф.733, оп.171, д.1884, л. 135-358). В 1890 г. в Тургайской области функционировало 4 двухклассных и 5 одноклассных русско-казахских училищ. В Уральской - 2 двухклассных и 10 одноклассных русско-казахских школ.

Для расширения сети школ среди кочевого казахского населения необходимо было создать такой тип учебного заведения, который бы находился непосредственно в казахском ауле, передвигался с ним во время летних перекочевков, обеспечивал обучение детей на родном языке основам знаний: родному и русскому языкам, арифметике. Такой школой стала аульная, положение о которой для Тургайской области было утверждено попечителем Оренбургского учебного округа * 3891 г. (Тургайские ведомости, 1892, № 31). Летом школы располагались в юртах, на зимовках - на домах. На их содержание ассигновалось по 324 руб., в том числе 180 руб. - зарплата учителю. 13 июня 1899 г. аналогичные правила попечителем округа были утверждены для Уральской области. Аульные школы получили широкое распространение в Тургайской, Уральской, а позднее в Акмолинской и Семипалатинской областях. В 1892-1893 г.г. в Тургайской области было открыто 25 аульных школ.

На 1 января 1902 г. в Тургайской области функционировало 6 двухклассных, 13 одноклассных, и 83 аульных школы, в Уральской соответственно 4 двухклассных, 14 одноклассных и 2 аульные школы. (ЦГИАЛ, ф.733, оп.204, д.49, л.2).

В 1902 г. в Тургайской области создается дирекция народных училищ во главе с М.П.Ронгинским. В результате его энергичной деятельности наблюдается рост числа русско-казахских школ. В 1901-1902 г. здесь открывается 23 русско-казахские школы. В Уральской области в 1902-1904 г.г. открывается 14 школ. Перепись школ 18 января 1911 г. зафиксировала наличие в Тургайской области 14 двухклассных и 110 одноклассных и аульных школ, в которых обучались 2192 мальчика и

151 девочка. В Уральской области насчитывалось 12 двухклассных и 49 одноклассных и аульных школ с 1704 учащимися-мальчиками и 224 девочками.

Существенный вклад в развитие народного образования в Тургайской области внес инспектор народных училищ Иргизского и Тургайского уездов Аbugали Балгимбаев (1866-1942) - ученик и последователь И.Алтынсарина. В 1907 г., по представлению Государственного Совета, он назначается исполняющим обязанности инспектора училищ, сначала Иргизского, позднее Тургайского уездов. В 1910-1913 г.г. он открывает 22 казахские школы, 13 в Тургайской и 9 в Иргизском уездах. Им также было открыто более 30 школ для детей русских переселенцев. (ЦГА КазССР, ф.-., оп.1, д. 150, л.460-473). В записке "О мерах могущих улучшить постановку учебного дела в аульных школах инспекции Тургайского уезда" (1911), в духе идей И.Алтынсарина, А. Балгимбаев ратует за переименование аульной школы в "Киргизское начальное училище", увеличение в них сроков обучения до 4 лет, введение в учебный план естествознания, географии и других практически значимых учебных предметов, за опору на родной язык при обучении русскому языку, использование наглядно-переводного метода. Он предлагает обеспечить русско-казахские школы учебно-наглядными пособиями, создать при них учительские и ученические библиотеки. (ЦГА КазССР, ф.17, оп.1, д.76, л.л.25-29).

Активные действия М.П.Ронгинского, А.Балгимбаева, инспекторов училищ Уральской области способствовали увеличению числа школ. На 1 января 1916 г. в Тургайской и Уральской областях насчитывалось по 153 русско-казахских школы, в которых обучалось соответственно 4496 казахских мальчиков и девочек (9,8 % казахских детей) и 5041 детей (11,5 %). Кроме того в начале 20 века в Тургайской области было открыто 336 школ для детей русских переселенцев, в Уральской - 259 школ, в которых обучалось некоторое число казахских детей. (ЦГИАЛ, ф.733, оп.205, д.4942, л.л.5-13).

Определенный успех развития народного образования в указанных областях обуславливается тем, что здесь, в особенности, в Тургайской области, трудились в качестве руководителей органов образования такие видные деятели просвещения как И-Алтынсарин, А.Е.Алекторов, А.Балгимбаев, А.В.Васильев, М.Н.Ронгинский и другие.

ШКОЛЫ АКМОЛИНСКОЙ И СЕМИПАЛАТИНСКОЙ ОБЛАСТЕЙ.

Акмолинская и Семипалатинская области входили в состав Степного генерал-губернаторства, а учебные заведения подчинялись Западно-Сибирскому учебному округу. В 1779 г. была открыта Омская азиатская школа, готовившая переводчиков и письмоводителей для местных административных учреждений. В нее принимались и казахские дети.

В соответствии с решением Государственного Совета от 4 октября 1865 г. в Омске была открыта киргизская школа, в которой 10 мест предназначалось для детей казахов Акмолинской области, 10 - для Семипалатинской. Положение разрешало принимать и "своекоштных" учащихся с оплатой за содержание в пансионе 75 руб. в год, и приходящих, с оплатой 5 руб. в год за книги и учебно-письменные принадлежности. В школу принимались дети 8-14 лет, срок обучения устанавливался в 6-7 лет. Из казны на содержание школы отпускалось 3500 руб. В соответствии с положением 1881 года эта школа была преобразована в пансионат для киргизских и русских детей.

27 января 1881 г. Государственный Совет утвердил "Положение об устройстве училищной части в Акмолинской и Семипалатинской областях", в соответствии с которым для русского населения разрешалось открывать начальные приходские училища. Пункт 5 "Положения" разрешал открывать для казахских детей пансионаты. Постановлением от 26 октября 1882 г. в них разрешалось назначать почетных блюстителей из феодально-байских и административных казахских кругов. В 1883 г. в уездных центрах Акмолинске, Атбасаре, Кокчетаве, Петропавловске, Семипалатинске, Павлодаре, Каркаралинске открываются мужские и женские пансионы, в Усть-Каменогорске и Зайсане - мужские. В 1886 г. в 5 мужских и 3 женских пансионах Семипалатинской области обучалось 152 мальчика и 37 девочек. (15, 274).

Учебно-материальное положение пансионатов было тяжелым, отсутствовали учителя, знающие казахский язык. Мусульманское духовенство распускало провокационные слухи, что детей в школах готовят к обращению в христиан. У казахского населения школой

пансионы не пользовались доверием. В связи с этим в 90-е г. XIX века Акмолинский, Петропавловский, Кокчетавский, Атбасарский, Семипалатинский, Каркарапинский, Усть-Каменогорский, Зайсанский и Павлодарский пансионы были преобразованы в сельскохозяйственные школы, куда был разрешен доступ и детям казахов, а остальные закрыты.

Ускорению работы по открытию русско-казахских школ способствовало создание в 1902 г. дирекции народных училищ Акмолинской и Семипалатинской области в Омске и назначение на эту должность А.Е.Алекторова, большого знатока истории казахского народа, этнографа, крупного просветителя, автора ряда учебников для казахских школ. До этого он работал инспектором училищ во Внутренней Орде и Тургайской области. А.Е.Алекторов развернул активную пропагандистскую кампанию среди казахского населения, настороженно относившегося к просветительской деятельности краевой и местной администрации. Его усилиями в 1902 г. открывается 14 аульных школ: 6 в Акмолинской и 8 в Семипалатинской областях. В 1903 г. открывается еще 8 таких же школ. Таким образом, в 1903 г. число учащихся в 22 школах достигло 359 человек. Однако краткосрочный курс обучения, ограниченность его содержания отрицательно воспринимались местным населением. В связи с этим А.Е.Алекторов предлагает открывать одноклассные и двухклассные русско-казахские училища, а аульные школы преобразовывать в одноклассные училища. В 1904 г. открывается двухклассное училище в Каркаралинске, а Таспикетовская, Федоровская и некоторые другие аульные школы преобразуются в одноклассные училища. В 1905-1907 г.г. открывается еще 19 школ: 8 - в Акмолинской и 11 - в Семипалатинской областях. Как свидетельствует однодневная перепись школ на 18 января 1911 г. в Акмолинской и Семипалатинской областях функционировало по 39 аульных и одноклассных школ и по два двухклассных училища. Число учащихся в них составляло 1885 мальчиков и 140 девочек.

В общем же темпы роста русско-казахских, в основном аульных школ, были незначительными. С 1911 по 1916 г. в Акмолинской области было открыто 49 школ. (ЦГА КазССР, ф.491, оп.1, д.46, л.л.40-43). В Семипалатинской области темпы роста числа школ для казахского населения были еще медленнее. Например, в Семипалатинском уезде с

1907 по 1916 г. было открыто всего 10 аульных школ. (ЦГА КазССР, ф.491, оп.1, д. 57, л.л.1-2). Особенно мало в областях было двухклассных и одноклассных училищ. В 1913 г. в Акмолинской области насчитывалось 7 двухклассных и 1 одноклассное училище. Новый директор училищ А.Филипов в письме попечителю Западно-Сибирского округа Тихомирову от 2 ноября 1915 г. просил: "увеличить курс обучения в аульных школах (в соответствии с правилами 1913 г.) до 4-х лет, расширить программы, чтобы оканчивающие аульные школы могли поступать во второй класс двухклассных русско-туземных училищ, а не в третье отделение как сейчас". Министерство просвещения и попечитель учебного округа в 1916 г. дали разрешение на преобразование аульных школ в одноклассные училища, при условии, что дополнительные ассигнования на их содержание будут поступать из средств казахских обществ. (ЦГИАЛ, ф.733, оп.182, д.168, л.л.133-142). Однако реализовать в жизнь это доброе дело, в связи с народным восстанием 1916 г. и Февральской революцией, учебная администрация не успела. Таким образом в 1916 г. в Акмолинской и Семипалатинской области функционировала следующая система школ: аульные, одно-классные, двухклассные русско-национальные училища. В Акмолинской области действовало 88 школ, в которых обучалось 2334 ученика, в Семипалатинской области примерно в таком же количестве русско-национальных школах училось 2133 ученика. (ЦГИАЛ, ф.733, оп.205, д.2555, л.21-29). Однако большая часть казахских детей этих областей оставалась вне школы.

ШКОЛЫ ТУРКЕСТАНСКОГО КРАЯ.

Туркестанский край был выделен в самостоятельную административную территорию в 1867г. Казахские земли, в основном, были включены в состав Сыр-Дарьинской и Семиреченской областей. Трудность формирования школьной системы состояла в том, что Туркестан был присоединен к России в результате кровопролитной войны и рассчитывать на доброжелательность населения не приходилось. Кроме того, народы, входившие в его состав, имели различный социально-экономический уклад, неодинаковый уровень религиозности. Узбекское и таджикское население было весьма религиозно и находилось под сильным влиянием мусульманского духовенства. В этих условиях

русские власти при выборе типов школ для местного коренного населения должны были проявлять особую осмотрительность и осторожность.

Первоначально, еще до организации края, создаются школы, в которые разрешался доступ детям казахов, киргизов, узбеков и других народов. Позднее в Казалинске (1863г.), в Перовске (Кзыл-Орда 1865г.), в соответствии с Положением о национальных школах при укрупнениях (1860г.), были открыты казахские школы. Например, в Перовской школе обучалось 16 казахских и 13 русских детей. При этих школах существовали интернаты для казахских детей. В 1876 г. эти школы были преобразованы в городские, по положению 1872 г.. училища, в которых обучались казахские дети и преподавали учителя, знающие местные языки.

Идея невмешательства в религиозные дела местных народов, в деятельность мусульманских мектебов и медресе при создании сети русско.-туземных школ была подсказана генерал-губернатору П.К.Кауфману видным востоковедом, профессором Петербургского университета В.В.Григорьевым. Для того, чтобы ослабить негативное отношение местных народов к правительственным школам, он советовал[^], по примеру русско-татарских школ, вводить в училищах Туркестанского края для детей коренной национальности преподавание мусульманского вероучения.

Идея создания школы, которая соединяла бы в себе русскую школу (русский класс) и мусульманский мектеп ("туземный" класс) была впервые высказана ташкентским купцом Сеид Азимбаем Мухаммедбаевым в 1871 г. К.П.Кауфман одобрил идею Мухаммедбаева, но реализовать ее в жизнь сразу не решился. Первая похожая по структуре школа была открыта в Самарканде в 1870 г. В ней обучение общеобразовательным знаниям на русском языке учителем шло параллельно с обучением мусульманскому вероучению и другим религиозным сведениям муллой. Аналогичная школа открывается в Чимкенте в 1879 г.[^] В ней русскую грамоту преподавал казах Хасанов, а предметы религиозного цикла - мулла С.Абдулгафаров. Первая русско-мусульманская школа в составе русского и мусульманского классов была открыта в Ташкенте в 1884 г. Учителем русского класса был изустный педагог и ученый В.П.Наливкин, мусульманского - мулла Са-

ли-Ходжа Кичкине-Ходжаев Почетным блюстителем был утвержде! ташкентский казий Шариф Пажда-Ходжинов. Открываемые школы первоначально назывались "русско-мусульманскими". Позднее эти школы получили название русско-туземских, которое сохранилось до октября 1917 г.

Вице-губернатор Самаркандской области Н.С.Лыкошин в книге "Полжизни в Туркестане" так описывал специфику деятельности этих школ: "Как только прошли установленные часы занятий в русском классе, мальчики переходят в соседнюю комнату, поступая в распоряжение туземного учителя, который обучает их наукам, составляющим курс туземного мектеба. В часы занятий с туземными учителями мальчики совершенно отрешаются от того, что старался преподавать им русский учитель. Обстановка туземного класса ничем не отличается от туземного мектеба... Ученики, пользовавшиеся в русском классе ученическими партами, садятся здесь на землю, покрытую войлоком, учебных пособий никаких нет и преподавание ведется по старинному способу, основанному исключительно на механическом заучивании" (с.231).

Ускорение развитию просвещения, увеличение числа русских и русско-национальных школ в крае стимулировалось созданием системы управления народным образованием. В 1875 г. было утверждено положение о создании Главного управления учебными заведениями края, которое начало функционировать с 1876 г. В 1877 г. создается инспекция народных училищ Сыр-Дарьинской области, в 1878 г. Ферганской области, в 1879 г. - в Семиреченской области. Позднее они организовываются во всех областях края. В 1900 г. открывается дирекция народных училищ Сыр-Дарьинской области, которую возглавил известный деятель просвещения в крае, автор учебников для русско-туземных школ С.М.Граменицкий. Положительное влияние на организацию деятельности русско-туземных школ оказало открытие в 1879 г. Туркестанской учительской семинарии, многие выпускники которой работали в этих училищах.

20 июня 1886 г. издается постановление Государственного Совета "О некоторых изменениях в устройстве начального народного образования в Туркестанском крае". Генерал-губернатор циркуляром № 1804-1807 от 30 сентября 1886 г. предложил открыть "среди оседлого

кочевое население края 18 русско-мусульманских школ для детей туземцев". Структура, содержание обучения, распорядок работы и другие вопросы деятельности русско-туземных школ получили детальное освещение в "Инструкции заведующим русско-туземными училищами Туркестанского края", утвержденной генерал-губернатором в 1887 г. В инструкции отмечается, что русско-туземные школы решают, как образовательные так и политические задачи, что требует от заведующего и учителей строгого соблюдения этических норм поведения: они должны быть грамотны, в общении с учащимися и родителями быть мягкими, уважительными, исключить из обихода школы наказания. Инструкция рекомендует заводить возможно более широкие знакомства среди"... аристократической части туземного общества". Заведующим рекомендовалось изучать язык и обычаи местного населения. Пункт 6 разрешает посещение школ всем желающим, чтобы те могли убедиться, что в школах нет ничего противоречащего мусульманской религии. В п. 10 указывалось, что все учащиеся русско-туземных школ делятся на младшее и старшее отделения не по возрасту, а по уровню знаний. При этом подчеркивалось, что в течение года, в зависимости от успехов, можно переводить учащихся из младшего отделения в старшее и наоборот. При обучении русскому языку рекомендовалось давать сведения из истории и географии местного края и России. С согласия родителей разрешалось обучать детей рисованию и черчению. Категорически запрещалось "обучение музыке, пению, гимнастике, строго осуждаемых шариатом". В пункте 9 было записано: "Занятия учеников русско-туземных училищ с туземными учителями (домуллами) необязательны".

В соответствии с постановлением "О некоторых изменениях в устройстве начального народного образования в Туркестанском крае" в 1886 г. открывается 14 русско-туземных школ - в Мерке (Аулие-Атинский уезд), Сайраме (Чимкентский уезд), Сары-Чаганске (Перовский уезд), Той-Тербе арызе (Ташкентский уезд), Пташкенте Сыр-Дарьинской области; в Андижане, Намангане, Оше, Коканде Ферганской области, в Джизаке и др. В 1887 г. создаются еще школы в Нукусе (Аму-Дарьинский отдел), Катта-Кургане, Пянтжекенте, Дагбте "Заравшанский округ"(16.14-15). В 1889-1896 г.г. было открыто еще 6 Русско-туземных школ и их общее число в крае в 1896 г. достигло 28, в

них обучались 701 ученик в том числе 48 русских мальчиков, «к''

Созданные русско-туземные школы в районах с казахским населением (Верненский, Джаркенский, Копальский, Лепсинский уезды Семиреченской и Аулие-Атинской, Казалинский, Перовский, Чимкентский уезды Сыр-Дарьинской области) испытывали большие организационные затруднения. Казахи вели кочевой образ жизни, не были заражены религиозным фанатизмом. Поэтому русско-туземные школы без интернатов с постоянным местонахождением в крупных населенных пунктах были для них по существу бесполезны. Не испытывали казахи нужды и в "туземном мусульманском классе". Это подтверждается характеристикой состава учащихся в школах Семиреченской области в 1901 г. В 12 русско-тз'земных школах обучалось 278 мальчиков и 1 девочка, в том числе уйгур - 93, дунган - 57, киргизов и казахов - 86, узбеков - 30, русских - 12 (ЦГА Каз. ССР, ф.90, д.266, л. 17). То есть казахи и киргизы составляют менее одной трети общего числа учащихся. В отчете за 1903 г. инспектор народных училищ Семиреченской области П.И.Якоб писал: "Как и в предыдущем году нынче состояние русско-туземных школ не составляет ничего отрадного. В них обучается немногим более 250 мальчиков из 72 тыс. туземных детей... Пока не будут открыты интернаты, число детей в инородческих школах не увеличится" (ЦГА Каз. ССР, ф.90, д.277, л.10-14).

Состояние дел в русско-туземных школах не удовлетворяло администратию края. В последнее десятилетие XIX в. комиссия под руководством С.М.Граменицкого заменили в русских классах переводной метод обучения русскому языку натуральным, запретила использование родного языка при обучении русскому. Были введены новые учебные программы и учебники по русскому языку и арифметике, составленные С.М.Граменицким. В туземных классах был сокращен объем религиозного материала, вводилось обучение родному языку и арифметике, буквослоговый метод обучения заменялся звуковым. Содержание образования в этих классах регламентировалось программой, установившей объем общеобразовательных и религиозных знаний. Модернизация русско-туземных школ стимулировала увеличение их числа, о чем свидетельствует таблица.

Динамика роста числа русско-туземных школ в конце XIX - на чале X в.

1 Годы	Число русско-туземных школ	Число учащихся
1895	23	447
1900	41	^ 1305
1909	98	3077
1955	167	6468

/15,ф. 733, оп. 188, д. 168, л. 183-191/.

Русско-туземные школы занимали скромное место в просвещении детей нерусских народов Средней Азии и юга Казахстана. В 1903 г. в областях действовало 63 русско-туземные школы, в которых обучалось 2066 учащихся [ЦГИАЛ, ф. 733, оп. 176, д. 56, л. 339].

В августе 1909 г. генерал-губернатор края А.В.Самсонов созвал в Ташкенте совещание для обсуждения состояния инородческого образования. С резкой критикой русско-туземных школ выступил Ф.И.Егоров - инспектор училищ Ферганской области, который указал, что "авторитет русско-туземных школ подорван в глазах туземного населения, так как они не дают положительных результатов. В 1906 г. в области не было выпусков в 13 училищах из 20, в 1907 г. - в 17, в 1908 г. - в 11" [14, ф. 47, оп. 1, д. 1004, л. 26-28]. Он предложил "реформировать русско-туземные училища в кишлаках на основании правил от 1 ноября 1907 г." Против предложения Ф.И.Егорова выступили С.М.Граменицкий, Ф.М.Керенский и ряд учителей школ.

Съезд учителей русско-туземных школ Сырдарьинской области, проходивший позднее, в 1910 г., в Ташкенте, положительно оценил их роль в просвещении народов Средней Азии и высказался за сохранение русско-туземных школ как основного типа "инородческой школы" Туркестане" [ЦГИАЛ, ф. 47, оп. 1, д. 1239, л.18].

В Средней Азии и в Казахстане в этот период создаются венские русско-казахские и русско-туземные школы. Девоч^{Ка}м местных национальностей открывается доступ в городские училища и гимназии. В 1916 г. в Казахстане в гимназиях ручалось 76 девочек-казашек.

Представление о динамике роста числа русско-казахских ^Кол и их учащихся в дореволюционном Казахстане дает сле^{У*}ощая таблица.

..... Наименование территорий	1898		1916	
	<i>школ</i>	<i>учащихся</i>	<i>школ</i>	<i>учащихся</i>
Акмолинская область	1	20	88	2334
Семипалатинская об- ласть	-	-	88	2133
Внутренняя Орда	23	631	78	1942~
Тургайская область	80	2112	153	4496
Уральская область	17	755	153	5041
Туркестанский край	36	653	167	648
Всего	157	4171	727	22414

В начале XX в. Министерство народного просвещения предпринимает попытки унификации сети русско-национальных школ для тюркоязычных народов Поволжья, Средней Азии и Казахстана. 1905 г. в Петербурге было созвано совещание по вопросам образования "восточных инородцев", которое высказалось за создание единой для всех восточных и среднеазиатских нерусских народов системы школ. В решениях по вопросу о языке обучения отмечалось, что преподавание на родном языке может быть позволено только тем народам, которые имеют свою письменность и литературу. Такими языками были признаны польский, литовский, немецкий, татарский, латышский, эстонский, армянский, грузинский. Что же касается киргизской, казахской, узбекской, таджикской и многих других языков народов России, то эти языки, как "не имеющие письменности и литературы", допускались в школы только в первые два года обучения. Совещание рекомендовало подчинить мусульманские мектебы и медресе Министерству просвещения и его органам на местах (17, 4-34). Рекомендации этого совещания учитывались при составлении правил "О начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России", которые были утверждены Министерством просвещения 31 марта 1906 г. Они запрещали существование национальных школ различных типов и подчиняли конфессиональные мусульманские школы Министерству народного просвещения. При конфессиональных школах должны были открыться классы русского языка. Эти правила вызвали резкое недовольство мусульманского духовенства, дея-

национальных школ С.М.Граменицкого, Ф.М.Керенского и других. В 1907 г. были утверждены новые правила "О начальных училищах для инородцев", в которых эти пункты отсутствовали.

Второе совещание по вопросам школьного образования нерусских народов России работало с перерывами с октября 1909 г. по декабрь 1912 г. Но ни само совещание, ни принятые по его рекомендациям правила 1913 г. "О начальных училищах для инородцев" не решили задач унификации национальных школ и сосредоточения руководства ими в одном министерстве.

Прогрессивное значение русско-национальных школ для коренных народов Средней Азии и Казахстана состояло в использовании в них родного языка как языка обучения, в изучении его как учебного предмета. Это стимулировало подготовку и издание учебной и методической литературы, разработку общедидактических и частнодидактических систем обучения родному языку, развитие национально-русского двуязычия, взаимосвязей национальных и русского языков.

В национально-русских школах сложились две системы обучения русскому языку: наглядно-переводным и натуральным методами. Сторонники наглядно-переводного метода (И.Алтынсарин, Е.А.Алекторов, Н.А.Бобровников, А.В.Васильев и др.) требовали обучения на родном языке, опоры на родной язык при обучении русскому. Они указывали на необходимость учета и сравнения фонетических, морфологических и синтаксических систем родного и русского языков при разработке учебников и учебно-методических пособий, системы и методики обучения русскому языку в национальных школах. Составители учебников, учебных и методических пособий, учителя на уроках использовали прямые сопоставления систем родного и русского языков, лексика родного языка применялась как средство семантизации слов при обучении русскому языку. Сторонники натурального метода (М.А.Вольпер, С.М.Граменицкий и др.) отрицали необходимость опоры на родной язык при обучении русскому, главным средством семантизации русских слов считали показ натуральных Предметов или их изображений.

Значение русско-национальных школ Средней Азии и Казахстана в конце XIX - начале XX в. обуславливалось их социальной и культурной ролью в историческом и духовном развитии народов региона.

Среди многочисленных разновидностей учебных заведений, функционировавших в огромном регионе, - гимназий и реальных училищ, городских и сельских русских школ, кадимистских и новометодных мектебов и медресе, русско-национальные школы - единственный тип учебного заведения, специально созданный для осуществления общего начального образования коренного национального населения на родном и русском языках. Создание женских русско-национальных школ положило начало преодолению феодально-патриархального отношения к женщине, дало толчок их эмансипации, расширило рамки участия женщин Востока в общественной и культурной жизни. Таким образом, русско-национальные школы приобщали местные народы к новым формам социальной жизни, межнациональных отношений.

Определенное место в системе образования дореволюционного Казахстана занимали школы для русского населения.

В связи с увеличением количества русских селений резко возрастает число начальных сельских школ. Так, в 1901 г. в Акмолинской области существовали лишь 63 министерские русские школы, в 1916 г. их число достигло 667 (18, 69). Однако во многих русских селах школы отсутствовали. В той же Акмолинской области в 1914 г. не было школ в 506 деревнях.

Существенное место в образовании русского населения занимали церковноприходские школы. Их число также увеличивалось в связи с ростом русского населения. Например, в Акмолинской области их число возросло с 71 в 1900 г. до 120 в 1913 г. В Туркестанском крае церковноприходские школы находились в основном в Семиреченской и Сырдарьинской областях. К 1916 г. в крае их насчитывалось 106, в других территориях Казахстана - 335. В подавляющем большинстве это были школы грамоты с трехлетним курсом обучения.

Лучше других сословий школами было обеспечено качество. Казачьи школы, наряду с общеобразовательной, давали и военную подготовку. В 1901 г. в Казахстане (без Семиреченской области) насчитывалось 255 войсковых школ. Организация обучения в казачьих школах страдала существенными недочетами. Из-за тесноты школьных помещений многим отказывали в приеме. Так, в 1915 г. в Уральской области не приняли 576 мальчиков и 201 девочку (25 % от числа поступавших), окончили школы 546 детей (8 % от числа учившихся), а выбыл

до окончания 2201 школьник (31.6 %) (ЦГИАЛ, ф. 700 оп.1, д.5, л.49). 3 июне 1916 г. казачьи школы были переданы в ведение Министерства народного просвещения.

В организационной структуре, содержании и методике обучения школ для русского населения особой специфики не наблюдалось. Но в русских министерских и казачьих школах обучалась определенная часть местного казахского населения.

В начале XX в., в связи с ростом численности городского населения, увеличилось число городских училищ. Они открылись в Акмолинске (1907), Тургае, Гурьеве (1909). Ряд городских училищ создается в крупных селениях: в Ханской ставке (Внутренняя орда, 1905), станции Софийской (Семиреченская область Туркестанского края, 1911) и др. В 1912 г. все городские училища были преобразованы в высшеначальные. В них в основном обучались дети мелких чиновников, духовенства, торговцев, зажиточных крестьян. В училищах было введено факультативное изучение местных языков: в Самарканде, Ташкенте, Новом Маргелане - узбекского, в Ашхабаде - туркменского, в Чимкенте - казахского (ЦТА РК, ф. 47, оп. 1, д. 1339, л. 16]. В Туркестанском крае в 1909 г. при 10 училищах существовали интернаты с 233 воспитанниками. В 1917 г. в Средней Азии работало 35 высшеначальных училищ, в Казахстане - 31, в числе учащихся насчитывалось около 220 детей местных национальностей.

В Средней Азии и Казахстане царизм всячески сдерживал открытие гимназий, прогимназий и реальных училищ. К 1917 г. в Туркестанском крае функционировало 23 гимназии, в том числе 14 женских, и Два реальных училища, в которых обучалось 3934 человека. В Казахстане насчитывалось 4 реальных училища 4 мужских и 9 женских гимназий. В них обучалось 5775 детей, среди которых было 76 девочек и 139 мальчиков местных национальностей.

Сословный состав учащихся средних школ Средней Азии и Казахстана отличался от состава школьников центральных губерний России. Средние школы Казахстана на 1 января 1917 г. характеризовались следующим составом учащихся: де-^{Ген} и дворян и чиновников - 1344, духовного знания и купцов - 8, цеховых и мещан - 1620 крестьян - 1057, казаков - 1095; "Рочих - 121. Наличие средних школ открывало учащимся-

казахам возможности для получения высшего образования.

Общее представление о сети и числе школ для русского населения дает таблица.

<i>Наименование типов школ</i>	<i>Количество школ</i>	<i>Число учащихся</i>
Начальных (министерских)	2121	5 34245
Казачьих	327	-
Церковно-приходских	390	23223
Городских училищ	47	-
Гимназий	13	5775
Реальных училищ	4	-

В конце XIX - начале XX вв. начинается создание профессионально-трудовых школ. В 90-е гг. в Туркестанском крае и Казахстане открылись сельскохозяйственные школы. В 1887 г. в городе Верном (ныне Алматы), а в 1904 г. в Самарканде начали работать училища садоводства. В Ташкентском уезде - курсы низшей геодезии (1897) и сельскохозяйственная гидротехническая школа (1902). Но число таких школ росло медленно. В 1916 г. в Средней Азии и Казахстане насчитывалось всего 18 сельскохозяйственных школ.

Технических учебных заведений в Туркестанском крае и Казахстане было мало, уровень квалификации их выпускников - низким. В открытом И.Алтынсариним в 1884 г. Тургайском Яковлевском ремесленном училище со столярно-токарным, слесарно-кузнечным и портняжным отделениями, с интернатом, в 1912 г. обучался 21 человек. Всего с 1884 по 1913 г. училище окончили 63 человека (ЦГА РК, ф. 27, оп. 1, д. 81, л. 36-37). В Уральской школе ремесленных учеников в 1916 г. обучалось 83 мальчика, выпуск составил 12 человек (ЦГИАЛ, ф. 733, оп. 205, д. 2266, л. 59-60). В 1904 г. в Ташкенте были открыты железнодорожное и почтово-телеграфное училища. Всего на территории Средней Азии и Казахстана до Октябрьской революции действовало 5 низших технических училищ, которые не могли оказать существенного влияния на развитие промышленности огромного края.

Подготовка педагогических кадров осуществлялась учительскими семинариями, Оренбургской (Орской) киргизской учительской школой и педагогическими классами при гимназиях и городских (по

Положению 1872г.) училищах.

Долгое время единственным средним педагогическим учебным заведением в Средней Азии и Казахстане была Туркестанская учительская семинария (3 879), которую возглавлял видный востоковед и педагог Н.П.Остроумов. В составе ее учителей работали известные деятели народного образования С.М.Граменицкий, В.П.Наливкин, В.Ф.Ошанин и другие. За 30 лет - с 1879 по 1909 г. - ее окончили 522 человека, 88 из них местных национальностей. Выпускниками семинарии были авторы первых узбекских учебников Г.Калинин, М.Оракулов, видный археолог В.Л.Вяткин, известный туркменский педагог М.Атабаев, автор русско-казахского словаря И.Букин и другие. В 1883 г. И.Алтынсариним открывается Оренбургская (Орская) казахская учительская школа, в 1903 г. в Семипалатинске - первая в Казахстане учительская семинария, а в 1913 г. учительские семинарии начали работать в городах Верном, Актюбинске, Уральске. В 1915 г. в Ташкенте был создан учительский институт. В Кустанае, Актюбинске, Аулие-Ате, Самарканде и других городах при школах функционировали двухгодичные педагогические курсы, которые готовили учителей для русско-казахских и русско-туземных училищ.

Многообразие типов школ (конфессиональные, русско-национальные, русские, профессиональные) давало возможность получения образования по разным каналам различным группам многонационального населения Средней Азии и Казахстана. По новому следует оценить социально-культурную и образовательную роль кадимистских и новометодных мектебов и медресе. В их деятельности наряду с негативными (религиозный характер содержания обучения, схоластичность форм и методов учебной работы и т. п.) нужно выделить позитивный аспект - обучение грамоте (чтение, письмо, счет), ознакомление с началами культуры и литературы народов Востока, духовно-нравственное воспитание и другое. До присоединения региона к России мектебы и медресе были единственным типом школы и сырали определенную роль в развитии национальных культур народов Средней Азии и Казахстана в приобщении их к древней и высокоразвитой культуре мусульманских народов Ближнего Востока и Азии. Взаимодействие культур, образовательных систем Востока и Запада, народов Туркестана, Казахстана и русского народа расширяло межнациональ-

ное общение, интенсифицировало взаимообогащение культур нашим народам.

ШКОЛЫ КАЗАХСТАНА С ФЕВРАЛЯ ПО ОКТЯБРЮ 1917Г.

Февральская буржуазно-демократическая революция, свержение самодержавия доброжелательно были встречены народными массами. Временное правительство заменило реакционных чиновников: губернаторов, полицейских чинов, попечителей округов и др. представителями демократических партий. Например, в Семиреченской области комиссарами Временного правительства были назначены О.Шкапский (эсер) и М.Тынышпаев - известный деятель Алаш Орды.

Министр просвещения Мануйлов рекомендовал органам образования на местах воздержаться от увольнения педагогических работников до выяснения их реакционности. В Казахстане учителя резко критиковали за консервативность А.Алекторова, С.Граменицкого и др., которые были уволены со службы. Для обсуждения вопросов перестройки образования, его демократизации повсеместно созывались съезды учителей. Туркетанский учительский съезд проходил в Ташкенте 9-14 мая 1917г., Акмолинской и Семипалатинской областей с 25 мая по 1 июня и т.д. Однако решения съездов не выполнялись, изменений в руководстве школами, их типологии, организации в них учебно-воспитательной работы фактически не произошло.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОМ КАЗАХСТАНЕ.

XIX век в истории государства Российского характеризуется как золотой век развития культуры, науки, литературы, педагогической мысли. В этом веке жили и работали выдающиеся педагоги: Юркевич П.Д., Ушинский К.Д., Толстой Л.Н., Каптерев П.Ф., Ильминский Н.И., Агаян Г., Адтынсарин И., Ахундов М., Гогешвили Я. и др., которые разрабатывали научно-педагогические проблемы русской и национальной школы.

При рассмотрении вопросов эволюции педагогической мысли в дореволюционных России и Казахстане важное место занимают не только проблемы истоков, условий, направлений и путей их развития,

и особенности взаимодействия общероссийской (страноведческой) с национальной педагогикой; взаимосвязи и взаимодействия светской и религиозной школы и педагогикой.

В связи с этим применительно к той эпохе, к мировоззрению и педагогическим взглядам просветителей того времени необходимо прояснить один вопрос. Это проблема отношения педагога-просветителя к религии, вере, церкви, места и объема религиозности в мировоззрении педагогической персоналии. Вопрос этот самый сложный и до конца в науке не разработанный. К сожалению, в силу этого в научно-педагогической литературе нередко неправильно трактуется критическое отношение педагога к церкви, религиозным школам, подвергается сомнению его вера в бога. Кратко разберемся в существе этих понятий.

Примем за рабочее определение религии следующее. Религия - система верований и ритуалов, с помощью которых группа людей объясняет и реагирует на то, что считает сверхъестественным и священным. Религия как совокупность религиозных знаний, идей, ритуалов, обрядов, духовно-нравственных принципов, норм, правил поведения, заповедей и т.д. объединяет единоверцев в группы или организации. Церковь - не только особый тип организации, объединяющей верующих, стойких сторонников религиозного культа, но и АДМИНИСТРАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ, ПРИСВОИВШЕЕ ФУНКЦИИ РУКОВОДСТВА ОБЪЕДИНЕНИЯМИ ВЕРУЮЩИХ (ТОЛКОВАНИЯ СВЯТОГО ПИСАНИЯ, ОЦЕНКИ ЕГО ПРАВИЛЬНОСТИ, РУКОВОДСТВА ИСПОЛНЕНИЕМ РЕЛИГИОЗНЫХ РИТУАЛОВ, ОБРЯДОВ И Т.Д., ОПРЕДЕЛЕНИЯ СВЯТОСТИ СВЯЩЕННОСЛУЖИТЕЛЕЙ, ДОБРОПОРЯДОЧНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ВЕРУЮЩИХ И Т. Д.). Церковь, как административно-Управленческий аппарат (папство, патриаршество, муфтиат и др.), имеет иерархический аппарат религиозных чиновников сверху до низу, связанный жесткой дисциплиной и подчинением. При этом, святость, степень верования, нравственность поведения служителей культа не подлежат проверке и оценке верующих. Таким образом, религия, как идеология, совокупность верований и обрядов, духовно-нравственного поведения верующих и церковь, как ее административно-управленческий аппарат - разные вещи. Именно эта сторона церк-

ви, религиозность, духовно-нравственный облик ее священнослужителей, их образованность (светская и религиозная), являются объектом критики просветителей и педагогов. Это особенно характерно для критики мектебов, их учителей, мусульманских мулл и других священнослужителей И.Алтынсариним, Абаем Кунанбаевым, Шакаримом Кудабердыевым и др. .

И.Алтынсарин, будучи правоверным мусульманином, свободным от религиозного фанатизма, вместе с тем, критически относился к мусульманским мектебам и медресе. Он указывал, что содержание образования и методы обучения в них религиозно-догматические, не вооружают знаниями, а лишь разжигают у учеников религиозный фанатизм "Они (мектебы)... ставят единственным источником мудрости только мусульманское вероучение, все, что не относится к этому, считается недостойным обучения....Проучившись в мектебах несколько лет они (шакирды) остаются полнейшими невеждами,... только с громадным запасом нетерпимости ко всему немусульманскому."(19,371.). Учителя же муллы..." кроме особенного свойства набивать человеческие головы песком, портят и язык природный (казахский)". С целью обеспечения сознательности и одухотворенности изучения мусульманского вероучения в русско-казахских школах И.Алтынсарин написал для них специальное учебное пособие "Шараити-ислам" (1883). Аналогичные мысли мы находим и у Абая Кунанбаева.

Как и у многих прогрессивных мыслителей у Абая были весьма своеобразные взгляды и на религию (ислам) и на мусульманское духовенство. Для этого не нужно изучать его сочинения, достаточно прочесть 28 и 38 Слова "Назиданий". Он вфующий, но не преувеличивает возможностей Аллаха, Аллах Создатель, нонеЕтадыка. Он пишет: "...Религия возникла там, где когда то остановился разум!... Ты, Аллах, создал плохое и хорошее, но не ты заставляешь людей совершать добро или зло, ты, Аллах, создал болезни, но не ты заставляешь людей мучиться ими, ты, Аллах, создал роскошь и нищету, но не ты превращаешь людей в богачей и бедняков" (20, 58). На убедительных примерах Абай доказывает отсутствие у Аллаха таких качеств как непогрешимость, милосердие и справедливость. То есть можно говорить о деистическом миропонимании Абая. Крайне отрицательно он характеризует мусульманское духовенство: мулл, ишанов, ходжей и др. Муллы,

которым народ доверяет воспитание и обучение детей сами полуграмотные невежды. И далее он пишет: " Говоря о муллах, хочется особенно предостеречь вас от ишанов. Их учения ложны, пагубны. Многие из них невежды, не знают подлинных законов шариата, а избирает путь богослужения, пытаются учить других при всей убогости собственных знаний, учения этих искусителей человечества вредны даже для псевдорелигий. Они находят себе опору среди глупцов, слова их - дожь, свидетельство их учености - четки, чалма, и больше ничего!"(21, 99). Не менее критично Абай относится к конфессиональным мектебам и медресе. Однако, повторяю, критика священнослужителей и религиозных школ еще не означает, что педагог-просветитель - атеист. Кстати, к числу таких педагогов относились Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский и др.

Педагогическая мысль дореволюционного Казахстана по идейно-политической, философско-мировоззренческой, социально-культурной направленности и адресности была многоаспектной. В школах и педагогической науке трудились представители разных социально-политических течений: официальной (правительственной) и религиозной педагогики, социал-демократической, демократической, либеральной, консервативной и т.п. педагогической мысли. Однако, было бы ошибочно жестко и безапелляционно приписывать того или иного педагога по его философско-мировоззренческой позиции и социальным пристрастиям к определенному идейному течению. Чаще всего личная мировоззренческая позиция педагога- просветителя бывает многоаспектной, неоднозначной и подгонять философичность его педагогических взглядов или системы под определенный шаблон весьма трудно и неверно.

К числу известных, внесших значительный вклад в развитие школы; и педагогики дореволюционного Казахстана можно отнести следующих деятелей просвещения: Валиханова Ч., Алтынсарина И., Абая, Алекторову А.Е., Балгимбаева А., Васильева А.В., Грамеюшко^{Г^о} СМ., Дулата, Ильминского Н.И., Копеева М., Кубеева С, Ронгинского М.П., Торайгырова С, Шакарима и др.

Валиханов Чокан (Муххамед Ханафия) Чингисович (1835-1865).
Выдающийся казахский ученый, востоковед, путешественник,

демократ-просветитель. Родился в 1835 году в крепости Кушмурун (ныне Кустанайская область) в семье султана Чингиса Валиханова, правнук хана Абылая. Обучаясь в мектебе изучил арабский, персидский, чагатайский языки, В 1847 году поступил в Омский кадетский корпус, по окончании которого в 1853 г. в чине корнета, начал службу в армии. Одновременно он ведет литературную и общественную деятельность, участвует в ряде военно-научных экспедиций: по Центральному Казахстану и Сибири (1855), к озеру Иссык-Куль (1856), в Кульджу (1856) и др. Путешествие в Кашгарию (1858-1859) принесло ему широкую известность и выдвинуло в ряды известных ученых-географов.

Мировоззрение Чокана Валиханова формировалось под влиянием прогрессивной русской и восточной философии, русских революционных демократов, Н.Г.Чернышевского (с которым он был лично знаком) и петрашевцев. Однако в характеристиках общественно-исторического развития народов он имел и высказывал собственные концепции.

Чокан Валиханов автор около 300 научных работ. В ряде из них он высказывает оригинальные мысли по вопросам психологии, образования и воспитания подрастающего поколения казахского народа. В трудах "Следы шаманства у киргиз", "Заметки по истории южносибирских киргизов", "О мусульманстве в степи", "Записка о судебной реформе" и других, в многочисленных письмах, Ч.Валиханов указывает, что развитие общества, прогресс благосостояния населения немислимы без образования широких народных масс. Он призывает правительство к созданию в казахской степи общеобразовательных школ, подчеркивает, что только русские учебные заведения могут дать знания, образование, необходимые его народу. Ч.Валиханов решительно осуждает политику царизма, направленную на ограничение доступа детей казахов в русские школы. Пропагандируя идеи дружбы между казахскими и русскими народами он выступал последовательным борцом за широкое распространение среди казахов русской культуры и просвещения.

Одним из важнейших компонентов его литературно-педагогического наследия является последовательная критика мусульманской школы и исламского духовенства. Он отмечал, что мурлы

стремились выхолостить национальные традиции и обычаи казахов, заменяют их мусульманскими религиозными обрядами и праздниками. Характеризуя содержание и методику обучения в казахских школах - мектебах и медресе, являвшихся по его мнению рассадниками невежества и религиозного фанатизма, он отмечал, что там царят мертвая схоластика, заучивание тестов из корана на арабском языке, палочная дисциплина. Общеобразовательные предметы в них не изучаются. По его мнению мектебы и медресе не обеспечивали необходимой образовательной подготовкой своих питомцев.

Демократические педагогические идеи Ч.Валиханова оказали положительное влияние на развитие образовательных потребностей казахского народа,

Алтынсарин Ибрай (Ибрагим) (20.10 (1.11) 1841 - 17.07 (29.7) 1889).

Выдающийся казахский просветитель-педагог, писатель, этнограф и т.д. Родился в Кустанайском уезде Тургайской области, рано лишился родителей, воспитывался у деда бия Балгожи Жанбурчина. В 1850 г. поступил, а в 1857 г. окончил казахскую школу при Оренбургской пограничной комиссии. В 1859/1860 г. работает переводчиком при Оренбургской пограничной комиссии. В 1860 г. ему поручается создать русско-казахскую школу в Тургае, до открытия которой в 1864 г. он работает делопроизводителем Тургайского уездного управления. С 1864 по 1879 г. заведует Тургайским русско-казахским училищем. С 1879 г. до кончины работает инспектором народных училищ Тургайской области.

Мировоззрение И.Алтынсарина с одной стороны формировалось под влиянием глубоких прогрессивных изменений, происходивших в России в конце 50-х - начале 60-х г.г. XIX века, прогрессивного общественного движения и русской культуры. С другой - на него оказывали влияние Н.И.Ильминский и другие, представлявшие лагерь чиновничества и официальной педагогики. Следует, однако, подчеркнуть, что близость И.Алтынсарина к Н.И.Ильминскому отнюдь не поколебала прогрессивности и демократизма его убеждений, самостоятельности в просветительской деятельности.

Прогрессивные педагогические воззрения И.Алтынсарина фор-

мировались под влиянием демократической русской педагогики и особенно идей К.Д.Ушинского.

И.Алтынсарин считал образование средством прогресса культуры и жизни казахов и делал все для его развития. С этой целью он создал оригинальную сеть русско-казахских школ с интернатами: центральные (двухклассные) училища с интернатами с шестилетним сроком обучения, работавшие по учебному плану и программам уездных училищ; волостные (одноклассные) училища с интернатами с четырехлетним сроком обучения; аульные передвижные школы с двухлетним сроком обучения. Обучение в первые два года в них велось на родном языке, в последующих - на русском. Но И.Алтынсарин не думал ограничивать образование казахов только начальными школами. Он высказывал мнение о необходимости создания средних школ и обучения детей казахов в университетах.

И.Алтынсарин много внимания уделял обучению девочек-казашек, созданию женских русско-казахских школ. В 1888 г. им было открыто Иргизское женское училище с интернатом. Уже после его смерти начали работать Тургайская и другие женские русско-казахские школы. Для дореволюционного Казахстана это имело огромное социально-политическое и культурное значение. И. Алтынсарин был горячим поборником профессионального образования. В 1883 г. им было создано Тургайское Яковлевское ремесленное училище (с столярно-токарным, слесарно-кузнечным и портняжным отделениями). В том же году открывается Оренбургская (Орская) учительская киргизская (до Великой Октябрьской социалистической революции казахов ошибочно называли киргизами) школа. И.Алтынсариним было открыто в Тургайской области 12 русско-казахских училищ различных типов.

Таким образом И.Алтынсарин разработал и создал оригинальную для того времени систему школьного образования, отвечающую условиям жизни и быта казаховского народа. Главным достоинством этой системы была преемственность всех типов школ, обучение в них на родном и русском языках.

Заметный вклад И.Алтынсарин внес в разработку содержания образования. В основу школьного курса он положил изучение родного и русского языков, математики, естествознания, истории, географий

Важное место в школьном образовании он отводил трудовому обучению. Положительным было стремление И.Алтынсарина к ограничению религиозного (вероучение) элемента в обучении.

Позитивное влияние на просвещение казахского народа, повышение уровня обучения в школах оказали написанные им учебники, "Киргизская хрестоматия" и "Начальное руководство к обучению киргизов русскому языку" (1879), "Мактубат" (1883), "Шараити ислам" (1886), пособие по мусульманскому вероучению для русско-казахских школ на казахском языке, написанное арабской графикой и др.

"Киргизская хрестоматия" была написана на казахском языке, к которому была применена русская графика. В нее были включены произведения казахского фольклора, ряд произведений самого автора, статьи из книг К.Д.Ушинского, И.И.Паульсона и других. В организации обучения русскому языку И.Алтынсарин требовал опоры на родной язык, указывая, что систематическому изучению языка должны предшествовать устные упражнения и "разговорные уроки", лексический материал должен располагаться по тематическому принципу и тщательно дозироваться. В своих учебниках, педагогических трудах И.Алтынсарин большое внимание уделяет нравственному, трудовому воспитанию.

Педагогические идеи, просветительская деятельность И.Алтынсарина оказала огромное влияние на развитие общественного самосознания и образовательных потребностей казахского народа.

Кунанбаев Абай

Выдающийся казахский мыслитель, поэт, просветитель. Родился в Семипалатинской области, в семье крупного феодала. Окончил медресе Ахмета Ризы в Семипалатинске. Основная база знаний - результат самообразования. Его поэтические произведения, а также "Слова назидания" содержат оригинальные прогрессивные взгляды по вопросам философии, этики, атеизма, психологии, педагогики и др.

Наблюдая нежелание царизма создавать школы для казахов, Абай призывал соплеменников не жалеть денег на образование юношей и девушек. Он призывал изучать русский язык, обучаться в русских школах. У русского народа, писал он, разум и богатство, развитая наука и высокая культура. Они - ключ к осмыслению мира, овла-

дев которым можно намного облегчить жизнь народа.

Схоластике и зубрежке, царившим в мусульманских мектебах* А.Кунанбаев предлагал казахам противопоставлять сознательное отношение юношества к учению, интерес к знаниям, стремление к самостоятельному овладению наукой. Он говорил, что в школах должны преподаваться знания необходимые и полезные в жизни. Абай подчеркивает, что обучение должно развивать умственные способности детей, волю, формировать твердый характер. Он утверждал, что путем самообразования необходимо пополнять и совершенствовать знания всю жизнь.

В произведениях Абая много места уделяется вопросам воспитания. Он подчеркивает, что будущий гражданин развивается и формируется в семье. Родители должны быть достойным примером для детей. Абай советует не жалеть средств на образование, ибо только обучение и воспитание делает детей полезными народу. Он называет три источника и направления возрождения и совершенствования духовно-нравственного облика народа: а) историко-культурное и героико-патриотическое наследие народа; б) широкое общее светское образование юношества (не религиозное); в) культурное взаимодействие и взаимообмен с русским и другими народами России, но не за счет умаления роли национальной культуры казахов. К числу наиболее действенных средств воспитания он причисляет народные обычаи и традиции, устное народное творчество (поговорки, эпос и т.д.), музыку, пение, литературу, особенно поэзию, игры и другое.

Фундаментом формирования личности Абай называет нравственное и трудовое воспитание. Гуманизм, любовь к Родине и своему народу, уважение к другим народам, в первую очередь к русскому народу, человеческое достоинство и честь, скромность, правдивость, верность гражданскому долгу, мужество, трудолюбие по мнению А.Кунанбаева составляют сердцевину морального облика человека. Важным критерием гражданской ценности личности он считал трудовую деятельность, трудолюбие, добросовестное отношение к труду. Во многих произведениях А.Кунанбаев показывает, что представители феодально-байской верхушки, их дети, ведущие паразитический образ жизни, погрязли в бездельи и пороках, склоках, им характерны чванство, бахвальство, моральная нечистоплотность. Наоборот, привычки

труду, честный труд облагораживают человека, делают его полезным и уважаемым человеком общества.

Поэтическое творчество, этические и педагогические взгляды А.Кунанбаева оказали огромное влияние на развитие общественного сознания и просветительных потребностей казахского народа.

Алекторов Александр Ефимович (1861-1919)

Известный ученый, собиратель материалов по истории и этнографии казахов, видный деятель просвещения, автор ряда учебников для русско-казахских школ. Окончил Пензенскую духовную семинарию и Оренбургский педагогический институт. Педагогическая деятельность А.Алекторова началась в 1882 г. в одной из школ Оренбургского учебного округа. До 1885 г. он работал учителем, в 1886 г. был назначен инспектором народных училищ Внутренней орды. С 1894 по 1902 г. работал на этой же должности в Тургайской области. 80-90 года XIX столетия были самыми плодотворными в научной и педагогической деятельности А.Алекторова. Он много времени отдает научной работе, изучает историю, этнографию, литературное творчество и язык казахского народа, издает несколько крупных монографий по этим вопросам, печатает множество статей. Обращают на себя внимание его труды: "Очерки Внутренней Киргизской Орды"; "Тургайская область. Естественные и производительные силы области, хозяйственная деятельность ее населения и народное образование", Оренбург 1891 г. "Очерк народного образования в Тургайской области. Летопись 1744-1898 гг.: вып. 1-3. Оренбург, 1900 и др. Выдающейся работой А.Алекторова можно назвать "Указатель книг, журнальных и газетных статей и заметок о киргизах"(984стр.), опубликованную в издательстве Казанского университета в 1900г., которая содержит более 4 тысяч статей о казахам, опубликованных в разных изданиях мира в XIXв. Писатель Г.Мусрепов назвал книгу уникальным средоточием сведений о казахам, а казахов - благодарным народом скромному публицисту, проделавшему титаническую работу. В этот же период появятся, написанные А.Е.Алекторовым, учебники для русско-казахских школ: "Русско-киргизская азбука. К мудрости ступенька". М., 1891 и Киргизская хрестоматия. Сборник статей для переводов на русский язык для классного и домашнего чтения". Оренбург, 1898. Эти учебники

ки считались тогда лучшими и выдержали по несколько изданий. Они получили широкое распространение в русско-казахских школах, в 1902 г. он назначается директором народных училищ Акмолинской и Семипалатинской областей. И здесь А.Е.Алекторов проводит большую работу по созданию сети школ для казахского и русского населения. За время его работы директором училищ при его личном участии и содействии в этих областях открывается более 160 русско-казахских школ. В это время он также печатает несколько методических пособий и рекомендаций по обучению школьников-казахов грамоте, русскому языку и арифметике.

В начале 20 века он публикует несколько статей по вопросам народного образования в Казахстане. Это "Очерки развития инородческого образования в России" ("Журнал Министерства народного просвещения", 1904, 4.354, стр.27-47). Очерк "Из истории развития образования киргизов Акмолинской и Семипалатинской областей" (там же, 1905, ч. 362 стр. 154-193). "Новые течения в жизни магометанских школ" (там же, 1909, ч. 20, стр. 187-202) и другие. А.Алекторов внес огромный вклад в развитие народного образования и педагогической науки в дореволюционном Казахстане.

Ильминский Николай Иванович (1822- 1891).

Николай Иванович Ильминский - личность неординарная. По разному к нему относились и в дореволюционной России, но постоянно одинаково отрицательно в послеоктябрьский период и многие - в настоящее время. Однако, надо отметить, что Ильминский Н.И. был крупнейшим деятелем и признанным главой ученых-педагогов по проблемам национальной школы в России. Несомненно, несмотря на непоследовательность и противоречивость его научных позиций и постулатов его педагогической системы в целом, она сыграла позитивную роль в развитии национальной школы в России.

Мы выделим лишь три сферы его выдающейся деятельности. Первая - научная. Н.И.Ильминский выдающийся ученый-востоковед, прекрасный знаток тюркских языков, член-корреспондент Российской Академии наук по отделу востоковедение (1870 г.). Окончив в 1846 г. Казанскую духовную академию, изучал восточные языки. В 1851-1852 г.г. находился в научной командировке в Египте и в Турции, где увлекался знанием арабского и турецкого языков,

В 1858-1861 годах служил старшим переводчиком при Оренбургской пограничной комиссии. Там начались его знакомство и дружба с Йбраем Алтынсариним, также работавшим переводчиком. На формирование Ибрая, как педагога и просветителя, он оказал весьма значительное положительное влияние.

В 1862-1872 годах Н.И.Ильминский - профессор турецкого и татарского языков Казанского университета и Казанской духовной академии. В эти годы им издается перевод произведений восточной литературы: "Бабур-наме" (1857), "Кысак Рабгузи" (1859), "Ер Таргын" (1862) и др. В 1862 году он публикует первое учебное пособие "Материалы к изучению киргизского наречия", "Самоучитель русской грамоты для киргиз"(1861) и многие научно-методические труды.

Незадолго до смерти Н.И.Ильминского вышла из печати его книга "Воспоминания об И.Алтынсарине" (Казань, 1891), благодаря которой до нас дошли многие документы, письма, записки И.Алтынсарина, которые собраны и опубликованы в память об умершем друге, как писал автор. Она содержит огромный объем уникальных научных материалов об образовании и педагогической мысли Казахстана, анализ и характеристику педагогической деятельности и трудов И.Алтынсарина и др.

Вторая сфера деятельности - богословская. Н.И.Ильминский - выдающийся богослов, литургист, миссионер и т.д. . Именно эта сфера деятельности вызывала у деятелей партии, советской власти, панисламистов, пантюркистов, исламского духовенства полное неприятие и жесткую критику его научного и просветительского наследия. Эта же сторона его мировоззрения и духовной деятельности до сегодняшнего дня вызывает к нему, его просветительской деятельности отрицательное отношение (мягко сказано) националистических кругов и ортодоксального исламского духовенства тюркоязычных народов Поволжья, Средней Азии, Казахстана и др.

Что касается публикаций о его, якобы, отрицательном отношении к нерусским народам, их образованию, то это ложь. Будучи высококультурным человеком, лишенным даже намека на расизм, к тюркским народам, в частности к казахскому, он относился с большой любовью и уважением. Резко отрицательно Н.Ильминский относился к Невежественному, фанатичному исламскому духовенству, разжигав-

шему межрелигиозную рознь, препятствовавшему развитию просвещения. Что касается миссионерства в Казахстане, то Н.И.Ильминский весьма отрицательно относился к самой идее распространения христианства в Казахстане и Туркестане. В своих письмах, докладных записках, в деловой переписке с генерал-губернатором Туркестанского края П.К. фон Кауфманом и другими Н.И.Ильминский постоянно подчеркивал, что любая пропаганда христианства на этих территориях будет воспринята широкими народными массами отрицательно и принесет один только вред.

Третья - главная сфера его деятельности - просветительская. Н.И.Ильминский по праву считался до революции крупнейшим деятелем народного образования нерусских народов Востока России и как таковой был широко известен в школьных кругах.

Н.И.Ильминский создал в Поволжье широко известную систему обучения и воспитания через крещенотатарские (чувашские, мордовские, башкирские и др.) школы с 2-х - 4-х летним сроком обучения. Школы эти предназначались для татар, башкир, мордвы и др. христиан, которых в Поволжье в то время насчитывалось около 2 млн. Особенностью этих школ было первоначальное обучение на родном языке по книгам, напечатанным русской графикой. Воспитание осуществлялось в духе православия и верноподданничества. Начали такие школы открываться в 1867 году. В 1913 году их было ПО (4008 учащихся), в том числе: татарских 52, чувашских 26, марийских 18 и т.д. На наш взгляд открытие любых школ, обеспечивающих просвещение подрастающего поколения, даже религиозных - мусульманских, православных и др., было делом положительным, открытие общеобразовательных школ с обучением на родном языке детей, заслуживает одобрения.

Что касается взглядов Н.И.Ильминского относительно образования казахского народа, то они изложены им в ряде документов, которые опубликованы в "Воспоминаниях об И.Алтынсарине" (1891). Отметим, что в 50-60-е годы XIX столетия в государственных учреждениях и школах (в Ханско-ставочной Букеевской Орде, Оренбургской пограничной комиссии и др.) для казахского населения в качестве официального языка использовался татарский. Н.И.Ильминский был последовательным противником этого, ратовал за полноправное использование казахского языка и как языка обучения, и как официаль-

ного языка в учреждениях местной администрации. Он указывает на то, что казахский язык один из наиболее богатых и развитых тюркских языков и должен по праву занять свое место в школах, стать языком обучения, учебных книг, переписки с учреждениями местной власти и между ними. Определяя образовательно-воспитательное направление будущих казахских школ, он пишет: "...киргизы, как и всякий народ со своеобразным бытом и складом понятий, а еще более степной народ, должны получать образование научно-практическое". Он рекомендует поставить школы киргизские так, чтобы посредством их вводилось направление не татарско-магометанское, а киргизско-русское.

В оценке педагогической системы и деятельности Н.И.Ильминского необходимо отойти от сложившейся традиционной односторонней характеристики его только как яркого русификатора и христианизатора, реакционера. Н.И.Ильминский активно выступал лишь против пропаганды исламского фанатизма, панисламизма, против магометанского направления и содержания образования.

Необходимо указать, что в педагогической системе Ильминского содержался ряд положений, имевших в то время, сравнительно с реакционными позициями многих министерских и местных чиновников, объективно положительное значение. Они следующие:

- а) обучение на родном языке и изучение родного языка как учебного предмета;
- б) подготовка национальных кадров учителей, которые бы активно участвовали в просвещении своего народа;
- в) приспособление организационно-педагогической структуры русско-национальных школ, форм и методов их учебной работы к национальным особенностям народа. Например, передвижные школы для кочевых народов, интернаты при школах для казахского населения и др.;
- г) применение к национальным языкам русской графики;
- д) требование от русских учителей знания родного языка учащихся, использования его в учебно-воспитательной работе;
- е) требование начинать обучение русскому языку с разговорных Уроков, широкой опоры на родной язык при обучении русскому.

Многие дидактические рекомендации Ильминского относитель-

но организации, форм, средств, методов и принципов обучения (наглядность, доступность, систематичность и др.) созвучны трудам К.Д.Ушинского, обобщают положительную практику работы русско-национальных школ, были весьма полезны, оказывали учителям помощь в учебной работе. Несомненно, все выше перечисленные факторы оказали положительное влияние на развитие русско-национальных школ.

В итоге можно заключить. Педагогическая система Н.И.Ильминского относительно просвещения нерусских народов Поволжья, Туркестана, Казахстана, его братские(крещено-татарские) школы, педагогические труды, в целом, сыграли позитивную роль в просвещении нерусских народов России.

Граменицкий Сергей Михайлович (1859-1919). С.М.Граменицкий - видный деятель просвещения дореволюционного Узбекистана, родился в с. Костеро Владимирской губернии в семье мещанина. В 1881 году окончил физико-математический факультет Петербургского университета и посвятил себя педагогической деятельности. За 16 лет его работы инспектором и директором народных училищ Сырдарьинской области число начальных школ в Сырдарьинской области возросло с 42 до 250.

Под руководством и при личном участии С.М.Граменицкого в 1895 г. были составлены и введены в действие программы русских приходских школ, а в 1896 г. - программы для русско-туземных училищ Туркестанского края. Для этих училищ в конце 19 века им были составлены учебники, отмеченные серебряной медалью на Всемирной выставке в Париже в 1902 году. ("Первая книга для чтения", "Пособие для обучения русскому языку в инородческих училищах" (1897), "Вторая книга для чтения", "Пособие для обучения русскому языку в инородческих училищах"(1897, вышло 8 изданий), "Третья книга для чтения", "Пособие для обучения в инородческом училище (1899, 6 изданий), учебные пособия "Сборник задач и примеров для начальных обучения арифметике"(1898, 13 изданий), "Главные правила русского правописания"(1899, 9 изданий) и др.). В работах "Очерк развития народного образования в Туркестанском крае"(1911), "Двадцать пять л# учебного дела в Туркестанском крае" (1911), "Положение инородческого образования в Сырдарьинской области (1916) С.М.Граменицкий

осветил основные этапы развития народного образования в Средней, Азии и на юге Казахстана, показал пути развития русско-туземных* школ и их влияние на просвещение местных народов, охарактеризовал содержание и методы обучения, рассмотрел вопросы деятельности мусульманских мектебов и медресе.

По мнению С.М.Граменицкого. школа должна учить детей мыслить и давать пригодные для практической жизни научные знания. Особенное значение он придавал преподаванию математики и естественных наук, полагая, что знание этих предметов пробуждает мысль. Говоря о "естественнонаучном методе", С.М.Граменицкий имел в виду наглядность в обучении, лабораторные работы, экскурсии и т.д. В 1895 г., впервые в истории школы Туркестана, С.М.Граменицкий организовал ученическую экскурсию в Самарканд, Педжикент и Голодную степь. Он считал, что многое в школе зависит от учителя. "Учитель, - писал он, - должен быть постоянным помощником и руководителем в знаниях учащихся, прежде всего от его деятельности, знаний и искусства зависят результаты обучения."

Однако, С.М.Граменицкий выступал против использования родной языка при обучении в русско-туземных школах, против опоры на родной язык при обучении русскому языку, бездоказательно утверждая, что опора на родной язык вредит овладению русской разговорной речью.

В общем же педагогическая деятельность С.М.Граменицкого по образованию народов Казахстана и Узбекистана содействовала росту их просветительных потребностей, развитию сети национальных школ, прогрессу культуры региона.

Шакарим Кудайбердиев. (1858-1931)

Выдающийся казахский мыслитель, философ, историк, географ, религиовед, поэт, просветитель. Сын старшего брата Абая, племянник Абая, воспитывался в его семье. Систематического образования не получил, огромнейшие знания - результат самообразования. Абай был учителем, наставником, образцом во всем, с его образцом Шакарим до конца своих дней сообразовывал жизнь, творчество, служение Народу.

Шакарим автор многих выдающихся научных трудов: Родословная тюрков, киргизов, казахов и ханских династий "Шежире" (Оренбург, 1911); "Каноны мусульманства", "Три истины",

"Записки забытого", "О жизни-душе", "Отражение казахской жизни", "Тайна сотворения" и др. Его педагогические воззрения и идеи базируются на своеобразном понимании им биологической и духовной сущности человека, путей и средств совершенствования личности и человеческого общества.

В философско-педагогических произведениях Шакарим указывает основания - три истины, соблюдение которых обеспечивает духовно-нравственное формирование человека, его последующее развитие и самосовершенствование. Они следующие. Первая истина - искренняя вера в Бога - Создателя, в бессмертие души. Это обеспечивает добродетельную жизнь и достойное место, в том числе после смерти. Вторая - истина науки, основывающаяся на чувственном познании, рациональном мышлении, знании. Они являются основанием для формирования добрых начал и просвещенности души. Третья - истина души, основа которой совесть. Она обеспечивает очищение от греховности, указывает путь к праведной жизни.

Шакарим указывает, что Творец - Создатель, сотворил мир, самого человека, его бессмертную, видоизменяющуюся душу, которая не исчезает после смерти подобно физическому телу. Душа, отмечает он, обладает такими свойствами, как инстинкты, ощущения, восприятия, сознание, мысль, ум, воля, знание и др. психологическими качествами. Душа также обладает собственными специфическими свойствами, способностью к совершенствованию, возвышению. Шакарим указывает, что первейшей потребностью души является совесть. Он пишет: "Человеческую скромность, справедливость, доброту в их единстве я называю мусульманским словом уждан, русским - совесть. ... совесть есть желание, потребность души. Это потому, что душа является такой сущностью, которая не исчезает, не поддается порче, а с каждым разом все совершенствуется, идет к возвышению. ... Она (совесть) потребна душе не только для существующей, но и для последующей (после смерти) жизни."(22.71-72). Шакарим подчеркивал, что совестью обладает "... человек в полной мере поверивший в посмертную жизнь души", если же человек не верит в жизнь души после смерти, ему не ведома совесть, и душу не очистит ничто, душа его черна, жизнь и поведение - грязны. Совесть он рассматривает не как нравственную категорию, качество личности, а как субстанциональное явление, сущность. Ша-

карим отмечает, что воспитание и перевоспитание, исправление и возвышение человека основываются на наличии или отсутствии у него совести.

Шакарим указывал, что задачи формирования и развития человека, его совершенствования, очищения казахского общества от греховности, безнравственности, разложения, достижение народом духовности, нравственности, высокой культуры и материального благосостояния претворяются в жизнь через воспитание и образование подрастающего поколения, просвещение народа. Главными составными компонентами воспитания детей и молодежи Шакарим считал: духовно-нравственное развитие основу которого составляет совесть, гражданско-народное, трудовое, художественно-эстетическое, экологическое (природное, природосообразное) и другие виды воспитания. Венчает развитие человека научное образование, основывающееся на чувственных восприятиях и рациональном мышлении. По мнению Шакарима личностной системообразующей основой каждого человека являются духовно-нравственные качества, приобретение им в жизни, воспитанные и сформированные у него семьей и обществом, учебными заведениями и др. Базой духовно-нравственных качеств были: любовь к Родине, гуманность, благородство, справедливость, милосердие, честь, достоинство, трудолюбие и др. На этих фундаментальных моральных основах надстраивалась Шакаримом система народных нравственных заповедей и норм поведения, обязательных для детей и Молодежи: почитание и уважение старших, забота о младших, уважение к женщине, девушке, послушание, добросовестное отношение к труду, смелость, мужество, правдивость, целомудрие, скромность, доброта и др. Первостепенное значение Шакарим придавал трудовому воспитанию, приучению к труду, трудовой деятельности. Трудолюбие и умение трудиться, выносливость и настойчивость в труде - условие Добродетельной жизни и благосостояния. Трудовое воспитание он связывал с образованием, с умственным развитием и трудом, что позволяет постигать "науку совести" и изживать нравственное уродство. Исходя из вышеизложенного, указывал он, "...основой для хорошей Жизни человека должны быть честный труд, совестливый разум, и¹феннее сердце. ...Без них не обрести в жизни мира и согласия." (23. 49).

В число главных средств воспитания Шакарим включал: - рели-

гиозно-этическое учение и нормы Ислама;

- нравственно-этическое наследие и традиции казахского народа, этнопедагогические знания и опыт народного воспитания;

- гуманистическое, поэтическое, просветительно-педагогическое, духовно-нравственное наследие Абая;

- гуманистические педагогические наследие и идеи мыслителей Востока и Запада;

- учение Л.Толстого о духовно-нравственном самосовершенствовании личности и др.

Шакарим указывал на огромную роль в воспитании и развитии личности, ее самосовершенствования самовоспитания и самообразования.

Балгимбаев Абуғали Балгимбаевич (1866-1942гг.).

Балгимбаев А.Б. родился в 1866 году в Кустанайском уезде. В 1875 г. поступает учиться в Тургайское русско-казахское училище. Его учителем был И. Алтынсарин. Как сын друга И.Алтынсарина он часто бывает в доме у своего учителя. Общение с И.Алтынсариним, беседы, пример замечательного учителя, оказали большое влияние на А.Балгимбаева и он, по окончании школы едет учиться в Оренбургскую (Орскую) Киргизскую учительскую школу. Закончив в 1886 г. учительскую школу А.Балгимбаев по приглашению И.Алтынсарина приезжает в Кустанай, где начинает работать учителем в младших отделениях двухклассного русско-казахского училища. А.Балгимбаев изучает методическую литературу, знакомится с произведениями русских и зарубежных педагогов - К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, Н.Ф.Бунакря, Г.Кершенштейнера, В.Лая и др. А.Балгимбаев вспоминает, что И.Алтынсарин часто посещал его уроки, а затем подолгу беседовал с ним о методах и приемах преподавания в классах где учатся русские и казахи.

В 1891 г. А.Балгимбаев назначается заведующим Карабутакским двухклассным училищем в Актюбинский уезд. В 1902 г. он переходит на работу в Тургайское областное правление. Шесть месяцев он работает помощником делопроизводителя, а затем назначается начальником газетного стола и редактором газеты "Тургайские областные ведомости". В Оренбурге А.Балгимбаев познакомился с известным педагогом М.Ронгинским, которому оказывал помощь при написании

"Букваря для киргизских начальных школ".

В 1907 г. он назначается исполняющим обязанности инспектора народных училищ. На этой должности А.Балгимбаев работает до октября 1917 года сначала в Кустанайском уезде, а затем в Иргизском и Тургайском уездах, он много сил и старания приложил для расширения сети русско-казахских школ.

В августе 1911 г. А.Балгимбаев, по поручению директора училищ Тургайской области М.Ронгинского, написал докладную записку "О мерах могущих улучшить постановку учебного дела в аульных школах инспекции Тургайского района (ЦГА КССР, ф.27, оп.1, ед.хр.76, лл.25-29.). Основной причиной плохой постановки учебной работы в русско-казахских школах он считал их плохую материальную обеспеченность, слабую подготовленность учителей, отсутствие оборудования, учебно-методической, художественной литературы и даже учебников.

А.Балгимбаев отмечает, что одной из причин непопулярности аульных школ среди казахов является слишком узкая, элементарная программа, которая не обеспечивает ни необходимого воспитания и развития детей, ни вооружения их знаниями. Чтобы решать эти задачи, указывает он, аульная школа должна быть коренным образом перестроена. Он рекомендует в основу обучения положить родной язык, преобразовать аульную школу в училище с 4-х годичным курсом обучения и значительно расширить учебный план и программы этих учебных заведений. А.Балгимбаев предложил "...уничтожить само имя "аульная школа", заменить его более подходящим названием "Киргизское начальное училище".

А.Балгимбаев настойчиво требует включения в учебный план этих школ географии, естествознания, родного и русского языков и литературы, математики и др. При этом он подчеркивает, что предметы естественного цикла должны служить не только задачам образования, но и воспитания.

"В курсе начальной школы, - писал он, - на четвертом году обучения в высшей степени желательно введение кратких сведений естественно-географического и исторического характера, в особенности же желательно ознакомление учащихся в кратких чертах с природой и Нуждами местного степного края. Ознакомление с начатками естество-

знания скорее и вернее всего пробьет брешь в средневековом узкорелигиозном мирозерцании степняка-киргиза, подорвет доверие населения к странствующим муллам, эксплуатирующим темное и невежественное население" (ЦГА КАЗ.ССР, Ф.27, ед хр,76,оп. Г,лл.26-27). В преподавании естественных наук А.Балгимбаев требовал тесной связи обучения с жизнью, практической деятельностью. "Начальной арифметике, отвергнув устаревшее признание за ней каких-то особых развивающих действий на формальную сторону ума, следует придать прикладное значение, но с обязательным введением в качестве учебника такого сборника задач, в тексте которого было бы достаточное количество рисунков для наглядного обучения".

А.Балгимбаев полагал, что обучение в национальных школах должно быть наглядным. Он писал: "Наглядное обучение должно быть положено в основу школьного дела, и только при таком положении возможно правильное умственное развитие и правильная постановка учебного дела" (л.л. 26-27).

Однако он отмечал, что отсутствие наглядных пособий и учебного оборудования в школах не позволяют учителям пользоваться наглядно-переводным методом, он считает, что должны быть отпущены деньги на приобретение наглядных пособий.

А.Балгимбаев указывает на огромную роль книги в обучении - в классных занятиях и во внеклассной работе, и настаивает на создании при каждой школе библиотек для учеников и учителей. По его мнению библиотека русско-казахской школы должна быть организована по следующему плану:

I отдел - методическая литература для русских и национальных школ;

II отдел - периодические педагогические издания - журналы "Русская школа", "ЖМНП", "Народный учитель" и др.;

III - отдел - учебники и буквары для национальных школ;

IV - отдел - художественная литература на русском и казахском языках.

Организации этого отдела он придает особо важное значение подчеркивая, что в степных условиях чтение книг будет упражнять ребенка в русском и родном языках, способствовать его развитию и самообразованию.

Большое значение А.Балгимбаев придавал физическому и трудовому воспитанию. Он считал, что при каждой школе должны быть "гимнастические площадки и классы ручного труда. Однако он предполагал, что в школах нужно преподавать только те ремесла, которые соответствуют экономическим и бытовым особенностям кочевого казахского хозяйства (ЦГА РК, ф. 27, ед.хр.158, лл.15,16).

А.Балгимбаев сторонник активного внесения начал русской культуры в жизнь казахского народа. А.Балгимбаев выступает против приспособления русско-казахских школ к обстановке и быту казахских аулов. Он писал по этому поводу: "Система применения к жизни и быту киргиз, положенная в основу учреждения аульных школ, самым ходом вещей, с неумолимой последовательностью приводящая к деморализации педагогического состава этих школ, должна быть совершенно оставлена. Если аульная школа претендует быть проводником русской культуры, влиять в этом смысле на окружающую киргизскую среду, она должна изменить свою обстановку на обычную обстановку русской школы. Кошмы и столики, мешающие прививать киргизским мальчикам элементарные приемы вежливости - приветствовать вставанием входящего учителя или инспектора, развивающие близорукость и неудобные в гигиеническом отношении, должны быть заменены двухместными партами, складные доски - линолеум, сундуки с книгами, в которых невозможно поддерживать надлежащий порядок, обыкновенными книжными шкапами" (ЦГА РК, ф.27, оп.1, е.х. 158, л.28).

Таким образом взгляды и мысли А.Балгимбаева по вопросам развития народного образования в дореволюционном Казахстане, изложенные им в многочисленных отчетах, записках и других документах, показывают, что их автор, был не только учеником и воспитанником И.Алтынсарина, но был идейным последователем и продолжателем дела своего учителя.

После Великой Октябрьской социалистической революции А.Балгимбаев отдает все силы просвещению своего народа. Он учителем, - вначале в Кустанайской области, а позднее переезжает в г. Алма-Ату. Последние годы жизни он работал в Казахском филиале АН СССР, затем в музее атеизма и Центральном музее Казахской ССР. В 1941 г. он закончил работу над воспоминаниями об Ибрае Алтынса-

рине, а также о некоторых других деятелях национального образования в России, (об Н.А.Бобровникове). Умер А.Балгимбаев в годы Великой Отечественной войны.

Таким образом, можно заключить, что прогресс образования в дореволюционный период, рост сети русско-казахских школ, увеличение числа учащихся, в том числе девочек-казашек, появление отряда национального учительства, деятельность плеяды выдающихся просветителей, авторов оригинальных педагогических систем, рост сети мусульманских мектебов, в том числе новометодных, функционирование сети школ для русского населения (начальных, высшеначальных, гимназий и др.), в которых обучались и казахские дети, развивали у казахского народа просветительские потребности, подготовили регион к интенсивному развитию образования в годы советской власти.

РАЗДЕЛ III.

РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В КАЗАХСТАНЕ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД.

Свержение царизма, победа Октябрьской революции, сопровождались коренными изменениями в политической, социально-экономической, образовательной сферах жизни общества. Развитие народного образования в Казахстане в советский период обуславливалось с одной стороны, объективными потребностями хозяйственно-экономического развития страны, преобразования слаборазвитых промышленности, транспорта, сельского хозяйства на новой индустриальной основе, с другой стороны - необходимостью социокультурного развития народа, в условиях сплошной неграмотности. В 1916 г. в Казахстане 96 процентов коренного и 91 процент русского населения были неграмотны.

В развитии народного образования и педагогической науки в Казахстане мы выделяем три крупных периода.

1 период. Начало 20-х - начало 30-х годов. Зарождение и становление системы образования в Казахстане, осуществление начального всеобщего образования.

После окончания гражданской войны 26 августа 1920 года Декретом правительства была создана Автономная Казахская Советская социалистическая республика. 4 октября 1920 года на учредительном съезде Советов Казахской АССР была принята "Декларация прав трудящихся КАСССР", которая закрепила обретение государственности (пусть и автономной), объединение исконно казахских земель в рамках одной республики. Казахскому народу были возвращены многие земли, изъятые для казачества и часть земель из бывшего переселенческого фонда. Это содействовало стабилизации дружеских отношений между казахским и другими народами, проживающими в республике.

Первые документы советской власти: "Декларация прав народов России", обращение Правительства "Ко всем трудящимся мусульманам России и Востока" сыграли большую пропагандистскую роль среди нерусских народов, утверждая идеи немедленного решительного освобождения трудящихся от угнетения и произвола царизма, местных

русских и национальных чиновников и эксплуататоров. "Декларация" провозглашала:

1. Равенство и суверенность народов России,

"

2. Право народов России на свободное самоопределение вплоть до отделения и образования самостоятельного государства.

3. Отмену всех и всяких национальных и национально-религиозных привилегий и ограничений.

4. Свободное развитие национальных меньшинств и этнографических групп, населяющих территорию России.

Эти документы оказали большое влияние на национальное сознание народов, на преломление их воззрений, переход на сторону новой власти.

Социально-политические и организационно-педагогические основы новой школьной системы были изложены в директивных документах Наркомпроса РСФСР "Положение о единой трудовой школе" и "Основные принципы единой трудовой школы" (1918), "О школах национальных меньшинств" и др. В соответствии с этими документами в республике начинается коренное преобразование школьной системы - закрываются или преобразуются в новые советские (единые трудовые) школы все дореволюционные учебные заведения (правительственные, религиозные, казачьи и др.). Основными принципами на которых строилась новая система народного образования были: трудовой характер школы, обязательное общее и политехническое образование до 17 лет, его светскость, бесплатность, совместное обучение мальчиков и девочек, равное образование для всех народов и национальностей на родном языке с начальной до высшей школы. Подчеркнем, что демократизация и народность образования, равное право на образование на родном языке всех народов бывшей России впервые в истории были не декларацией, а стали реальностью.

Интересна программа партии "Алаш-Орда" в области просвещения, одобренная на съезде летом 1917 г. Она приводится дословно. В ней писалось: "Народное образование должно быть достоянием всех. Обучение во всех учебных заведениях бесплатное. В начальных школах преподавание должно вестись на родном языке. Киргизы (казахи) должны иметь свои высшие и средние учебные заведения, включительно до университетов. Школа должна быть автономна; правительство

не должно вмешиваться во внутреннюю жизнь школы. Все учителя (мугалимы) и профессора избираются. Просвещение на местах должно происходить в избах-читальнях" /1 90/. Как видим разница в программах советской власти и Алаш-Орды в области образования была незначительна.

Специфической особенностью общественно-педагогической жизни в Казахстане была ее многослойность, наличие в ней многих педагогических течений различной идеологической направленности. Ведущим было официальное, пробольшевистское течение, указывавшее на необходимость последовательного проведения партийной политики в школьном строительстве. В его состав входили У.Джандосов, С.Мендешев, С.Садвакасов, С.Сейфуллин, Т.Рыскулов и др. Вторым течением было национально-демократическое, ядро которого составляли А.Байтурсынов, М.Дулатов, Х.Досмухамедов, М.Жумабаев, Ж.Аймаутов и др.

Подчеркнем, что если в политических и идеологических вопросах их взгляды и убеждения резко расходились, то в позициях относительно направлений и путей строительства национальной школы, содержания образования, форм и методов обучения, в их платформах было много общего. Наркомы просвещения А.Байтурсынов (1920-1921гг.), С.Садвакасов (1925-1927гг.), У.Джандосов (1927-1929гг.), С.Мендешев (1930-1933гг.) базовым фундаментом создания системы национальной казахской школы считали историко-культурное наследие и этнопедагогические традиции казахского народа, казахский язык и литературу, историю казахского народа, казахские национальные игры и виды спорта, музыку и т.п. При этом не игнорировался исторический опыт систем образования Запада, в меньшей мере - народных школ России. Отметим, что в первые годы функционирования казахских школ русский язык в них не был обязательным учебным предметом.

Широкая работа по созданию национальных школ в Казахстане началась после провозглашения Республики и назначения Наркомом просвещения А.Байтурсынова. В 1920-1921 г.г. не только восстанавливаются ранее работавшие школы, но и открываются новые. Положительным было то, что резко увеличилось число, во-первых, казахских, Дунганских, узбекских и др. национальных школ, во-вторых, школ

второй ступени (средних школ). Так только в Семипалатинской области в 1921 г. было открыто 696 школ, в том числе - 431 казахская, с количеством учеников 111360 человек. Тогда как до революции в Семипалатинской области насчитывалось всего 88 русско-казахских школ в которых обучалось 2333 мальчика-казаха /2,137/. Одновременно резко увеличивается число учащихся девочек-казашек. В 1921 г. в Республике действовало 116 средних (второй ступени) школ, в которых обучалось 37433 ученика. До революции в Казахстане было 13 гимназий и 4 реальных училища .

Динамику образования в республике стимулировало совершенствование управления школами.

В 1923 г. Совнарком Каз.АССР утвердил новое "Положение о Народном Комиссариате просвещения КАССР". Его главнейшими задачами были названы: - теоретическое, программное и идейное руководство в области

народного образования; - высшее руководство по социальному воспитанию;

- политико-воспитательная работа среди населения;

- руководство подготовкой кадров для всех отраслей народного хозяйства и культуры;

- идейное и административное руководство литературно-издательской работой в республике.

Соответственно была реорганизована структура Наркомпроса, В нем создаются: 1) Организационный центр. 2) Академический центр. 3) Главсоцвос (Главное управление социального воспитания и политехнического образования). 4) Главпрофотбор (Главное управление профессионально-технического образования высших учебных заведений). 5) Главполитпросвет (Внешкольное образование и политическое просвещение). 6) Госиздат. 7) Главлит /3,67-68/.

Таким образом, Наркомпрос по существу объединял в себе ведомства по руководству и организации образования, культуры, науки, и др.

В становлении и развитии школьной системы в Казахстане в 20-е годы были свои специфические особенности. Одна из них состояла в том, что приняв за основу, утвержденную ВЦИК РСФСР 30 сентября 1918 г. типологию школ, в республике весьма свободно обращались с

определением концентров школ и их наименованием, как особых местных региональных учебных заведений. Напомним, что "Положением о единой трудовой школе" было установлено две ее ступени: 1-я - 1-5 классы (с 8 до 13 лет) и 2-я - 6-9 классы (с 13 до 17 лет). В Казахстане они назывались иначе, хотя являлись определенной ступенью единого типа школы. Например, школы - семилетки, школы - коммуны (семилетки), школы крестьянской молодежи (ШКМ) - семилетки и др. Они включали в себя пять классов школ первой ступени и два класса второй ступени.

Таким образом, в 20-е годы в Казахстане функционировала следующая система народного образования:

1. Школы первой ступени (их разновидности: начальные, школы-коммуны, ШКМ;ФЗУ - фабрично-заводского ученичества) и др.

2. Школы семилетки,

*. 3. Школы второй ступени (общие, средние: школы-коммуны? ШКМ,ФЗУидр.).

4. Техникумы (3-4 года обучения).

5. Вузы.

В аулах, в условиях кочевого скотоводства, функционировали чаще всего такие школы: а) школа - двухлетка (1-2 класс школ первой ступени); б) школы первой ступени (с интернатом). Такая система школ создавала благоприятные условия для охвата обучением городского и сельского (кочевого) казахского населения. Подчеркнем, что обучение осуществлялось на родном (казахском) языке, к которому была применена арабская графика.

Одновременно Наркомпросом разрабатываются научно-педагогические основы создания системы образования, инструктивно-методические материалы о внутреннем распорядке работы школ, о методическом обеспечении учебно-воспитательной работы школ, об ученическом самоуправлении и др. Они были глубоко демократичны и отражали интересы широких народных масс.

В это время начинается разработка содержания образования (учебные планы и программы), создание учебников и учебных пособий, обновление методического аппарата обучения. Для руководства этой работой при Наркомпросе создается Академический центр, которым руководили видный казахский педагог

А.Байтурсынов, позднее М.Жолдыбаев.

В школьном образовании осуществляется совершенствование учебных планов, программ, обновление методов обучения. Догматически-схоластическое обучение заменяется исследовательско-поисковой учебной работой учащихся и учителей, коренным образом изменяются организация, формы, методы учебной работы. Активность учащихся в общественно-политической и учебно-воспитательной работе являются характерной особенностью школьной жизни. В эти годы издаются и широко используются в школах учебники А.Байтурсынова, М.Дулатова, Х.Досмухамедова, М.Ауэзова и др. Вместе с этим в школах расширяется и углубляется цикл политико-идеологических дисциплин. Наряду с успехами в работе школ наблюдаются существенные недостатки. Бригадно-лабораторный и проектный методы обучения не обеспечивали вооружения учащихся широким кругом научных систематических знаний, принижение значения предметного обучения и классно-урочной системы учебной работы; в то время привели к существенному снижению качества знаний учащихся, их возможностей в получении специального среднего и высшего образования. Девятилетний срок обучения в средней школе не в полной мере отвечал требованиям к предвузовской подготовке.

В конце 20-х начале 30-х годов начинается политико-идеологическое наступление на демократизм в обществе и школе. Ре-премируется группа активных национально-демократических деятелей просвещения: А.Байтурсынов, Ж.Аймаутов, М.Дулатов и др. Все это крайне отрицательно сказалось на общем состоянии народного образования в республике.

В сфере народного образования, его содержания, организации учебного процесса начинается отход от инноваций, школа возвращается к предметной системе обучения и классно-урочной системе занятий.

Крупнейшим событием в народном образовании в 30-е годы было осуществление начального всеобщего. 14 августа 1930 г. ВЦИК и Совнарком СССР, а 27 августа ЦИК и Совнарком Казахской АССР приняли постановление "О всеобщем обязательном начальном образовании" (ЦГА РК, ф.81, оп.1, д. 1529, лл.4-7). Законом предусматривалось введение начального всеобщего для детей 8-11 лет начиная с

1930/31 учебного года. Для кочевых и полукочевых районов начало всеобщего относилось на весну 1931г.

Наркомпрос республики разработал инструкцию "О введении всеобщего начального обучения на всей территории республики", в которой излагались принципы, направления, формы работы местных советов и органов народного образования по созданию условий успешного осуществления всеобщего. В ней определялись источники и условия финансирования, порядок обеспечения школ и пришкольных интернатов помещениями, педагогическими кадрами, учебниками и учебными пособиями и др. Все это позволило к 1931 г. довести число учащихся в начальных школах до 540 тыс. по сравнению с 340 тыс. в 1930 г. Процент охвата детей школьного возраста составил в 1931 г. 63 % (против 22 % в 1930 г.) (4.196-197). В дальнейшем темпы роста числа начальных школ и вовлечение в них учащихся резко возрастают. Отмечалось, что число начальных школ с 4864 (2031 казахских) в 1930 г., увеличилось до 6369 (3803 казахских) в 1936 г., а количество учащихся до 746814 (329464 казахов). Начальным всеобщим было охвачено 96 % детей. Серьезное внимание придавалось охвату всеобщим казахских девочек. С 1937 по 1939 учебный год их число увеличилось на 20 тыс. Как положительное следует отметить охват всеобщим детей других национальностей, в частности уйгур. К 1937 г. было открыто 57 школ.

Охват детей младшего школьного возраста составил 91,3 %.

В 1934/35 учебном году и позднее начинается планомерная работа по развитию семилетнего, а позднее и среднего образования. Начинает резко увеличиваться число семилетних и средних школ, растут их контингенты, в том числе казахских учеников. Это видно из следующей таблицы.

<i>Типы школ</i>	<i>1929/30</i>	<i>1937/38</i>	<i>1940/41</i>
Начальные: всего	4864	6369	5314
в том числе казахских	2031	3803	2801
Семилетние: всего	142	1049	1779
в том числе казахских	32	389	746
Средние: всего	47	291	701
в том числе казахских	3	92	168

Таблица показывает, что во второй половине 30-х годов происходит быстрое увеличение числа семилетних и средних школ: - семилетних - в 12,5 раза, средних в 15 раз (с 1930 по 1940 г.)- Еще разительнее рост числа казахских школ: семилетних в 23 раза, средних в 56 раз. В 1940 году в школах уже насчитывалось 1142,6 тыс. учащихся, в том числе 451,2 тыс. детей-казахов.

2 период. Начало 30-х годов - середина 50-х годов. Формирование единой типологии школ, переход от начального всеобуча к семилетнему.

В эти годы в Союзе продолжается работа по совершенствованию народного образования. В мае 1934 г. издается постановление "О структуре начальной и средней школы", которым на многие десятилетия для всех народов и территорий страны устанавливается единый тип общеобразовательной школы, с единым учебным планом, с едиными учебниками, с едиными организационными и научно-педагогическими принципами осуществления обучения и воспитания подрастающего поколения. Создается следующая система общего образования: начальная школа - 1 -4 классы; неполная средняя -1 -7; средняя -1-10. Отступление от стандарта категорически запрещается.

С этого времени начинается медленное, но неуклонное наступление на национальную школу, на национальный компонент в содержании образования, на национальные языки как языки обучения, на ее национальную самобытность.

Этот период трагичен массовыми репрессиями, которые обошли учреждения народного образования и педагогическую науку Казахстана. Были расстреляны наркомы просвещения А.Байтурсынов, Т.Жургенов, С.Мендешев, видные деятели науки и образования Ш.Альжанов, С.Асфендиаров, М.Жодцыбаев и многие сотни других просвещенцев. Несомненно это крайне отрицательно сказалось на общем прогрессе народного образования в республике, где и без того дело с кадрами ученых и учителей обстояло плохо.

Но и в эти годы продолжается работа по развитию образования. Открываются Казахский университет им. СМ.Кирова, несколько учительских и педагогических институтов, ряд педучилищ, а также других вузов. Значительным событием было открытие в 1933г. Научно-исследовательского института педагогических наук, который

много сделал для научно-педагогического и методического обеспечения учебно-воспитательной работы школ. Неуклонно растет число семилетних и средних школ. Учительский корпус пополняется учителями со специальным высшим и средним образованием. Все это позволило улучшить качество преподавания и воспитания учащихся в школах.

Тяжелым испытанием для страны, народа были годы Великой Отечественной войны. Но и в этих сложнейших условиях советско-государственные органы находили время и финансовые средства не только для поддержания школ в достойном состоянии, но и для развития народного образования.

С началом Отечественной войны, как ни парадоксально, внимание Правительства к деятельности школы не ослабло. Но в работе школьной системы произошли определенные передвижки. Во-первых, в содержании образования, в системе учебной и внеклассной работы основной упор делался на военно-физической подготовке, особенно юношей (было введено раздельное обучение мальчиков и девочек). Уже в 1941 г. Совнарком и ЦК КП Казахстана приняли постановление: "О мероприятиях по улучшению физического воспитания учащихся в школах и учебных заведениях республики", в котором центральное место занимали вопросы создания в школах учебно-материальной базы военно-физкультурной подготовки школьников, обеспечения их кадрами военруков и физруков, улучшению учебно-воспитательного процесса. Во-вторых, значительная часть учащихся средних и старших классов школ перешла на учебу в ПТУ или ФЗО, а также на работу на предприятия, в колхозы, совхозы. В-третьих, огромное внимание уделялось трудовому обучению и воспитанию, участию школьников в общественно-производительном труде. Это позволило несколько восполнить ряды рабочих на предприятиях. Уже к 1944 г. отсев учащихся из школ начал сокращаться.

В годы войны создается Академия педагогических наук РСФСР (1943) восстанавливается НИИ педагогических наук им. И.Алтынсарина, упорядочивается прием детей в школы, контроль за осуществлением всеобуча.

В этот сложный исторический период Отечественной войны в республике не произошло ни развала, ни деградации образовательной

системы. Это позволило уже в первые послевоенные годы приступить к развертыванию школьной системы, упорядочению сети школ, увеличению числа казахских школ и их контингентов, улучшению в них педагогического процесса. 10 декабря 1946 г. ЦК КП Казахстана принял постановление "Об укреплении казахской средней школы", что содействовало укреплению учебно-материальной базы, повышению качества обучения, стимулировало подготовку педагогических кадров для казахских школ. В 1947 г. Совет министров СССР принял постановление "О развитии высшего и среднего образования в Казахской ССР", которое активизировало развитие общего среднего, специального среднего и высшего образования, улучшило их финансирование. Начиная с 1949/50 учебного года интенсифицируется работа по переходу на всеобщее обязательное семилетнее образование в Казахстане. В нашей республике эта работа облегчалась тем, что начиная с 1931 г. шло постепенное пропорциональное выравнивание сети начальных и семилетних школ, наблюдалась преемственность в их развитии, увеличении контингентов. Поэтому указ Президиума Верховного Совета Казахской ССР "О всеобщем семилетнем обязательном обучении детей в Казахской ССР"(1957) не застал органы просвещения врасплох, для этого уже имелись определенные предпосылки: солидная сеть семилетних школ, соответствующая учебно-материальная база (школы были обеспечены зданиями, учебно-техническим оборудованием и т.д.), педагогические кадры. В 1959/60 учебном году, в Казахстане работало школ с казахским языком обучения 3123 (103307), русским - 4199 (826103), узбекским - 52 (11920), уйгурским - 19 (2812), таджикским - 4 (198). Кроме того действовало 1518 многоязычных школ (с двумя, тремя, четырьмя языками обучения) в которых обучалось 374998 школьников (архив МП Каз.ССР. оп. 32, д. 47, л. 5-7).

Таким образом, к концу 50-х годов Казахстан ликвидировал безграмотность, осуществил начальный и семилетний всеобщ, создал объективные предпосылки для осуществления среднего всеобща. По уровню грамотности населения вошел в ряды таких государств как США, Англия, Франция, Германия, Италия. Недаром, по количественным и качественным показателям состояния образования по данным ЮНЕСКО в конце 50-х годов СССР находился на 2-м месте в ми-

3 период. Середина **50-х - начало 90-х годов**. Это ближайший к нам отрезок истории развития школы и педагогики в Казахстане - , время больших образовательных достижений и начала кризиса образования в стране.

После смерти И.Сталина в народном образовании продолжалась работа по осуществлению семилетнего всеобща, созданию условий, перехода к обязательному среднему образованию, политехнизации школы.

Освоение целины активизировало рост числа школ. В ряде казахских школ открывались русские классы и таким образом они становились двуязычными (смешанными). Поворотным на этой стадии стал 1958г. В выступлении на XIII съезде ВЛКСМ в апреле 1958г% Н.С.Хрущев впервые в истории СССР указал, что советская школа, наряду с положительным, имеет существенные недостатки: образование носит академический характер, школа не готовит к трудовой деятельности, к жизни, молодое поколение ориентируется лишь на продолжение образования в вузах и техникумах, учебный процесс страдает догматизмом и формализмом и т.д. Молодежь считает зазорным по окончании средней школы идти на работу, на производство. В 1953-1956гг. не поступили в вузы и техникумы 2.2 млн. выпускников школ. Многие из них не работали. Н.С.Хрущев указал на срочную необходимость коренной перестройки системы образования в стране в направлении связи школы с жизнью и производственно-трудовой подготовки молодежи. Позднее эти положения были конкретизированы в Тезисах ЦК КПСС и Совмина СССР "Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования в стране" и в Законе аналогичного наименования, принятом Верховным Советом СССР 24 декабря 1958г. Подобные по содержанию законы были приняты всеми республиками, в том числе и Казахстаном в 1959г. В 70-е - 80-е годы все, что было связано с государственной деятельностью Н.С.Хрущева замалчивалось. Это касается и вышеназванного закона и его влияния на перестройку школы. Между тем он сыграл определенную положительную роль в развитии общеобразовательной средней и высшей школы. Была несколько изменена структура школьной системы: начальная школа - 1-4; восьмилетняя - 1-8; средняя - 1-10 классы. Позитивным было: повсеместное введение все-

общего обязательного восьмилетнего образования. При этом замена семилетки общеобразовательной восьмилетней трудовой политехнической школой не была делом техническим. Восьмилетняя школа выступала как качественно новый тип и ступень системы общего образования. Она обеспечивала более широкий и основательный объем знаний, трудовое и политехническое обучение, практическую и психологическую подготовку школьников к производственно-трудовой деятельности.

Сравнительно с семилеткой в восьмилетней школе значительней увеличилось число часов (на 1659 в 1963г.). Возросло число часов на казахский язык и литературу, математику, музыку, физкультуру и др., сократилось время на изучение русского языка, географии, биологии и др. Еще более существенными были изменения в содержании образования в средней школе. Прибавилось количество учебного времени на математику, физику, химию и др. На производственно-трудовое обучение было отведено 1281 час. Много внимания в законе уделялось развитию и совершенствованию работы вечерних (сменных) школ для работающих, расширению заочного образования в вузах.

Вместе с тем при проведении перестройки школы было допущено немало серьезных ошибок. Во-первых, общеобразовательная школа не имела необходимой учебно-материальной базы, отсутствовали необходимые кадры преподавателей труда и производственного обучения, не хватало материальных ресурсов для материально-технического обеспечения трудового и производственного обучения. Это приводило к низкому качеству профессионально-трудовой подготовки выпускников школ. Как правило многие из них не подтверждали полученной квалификации и не хотели работать по избранной специальности. Во-вторых, очень быстро стало заметным снижение уровня общеобразовательной подготовки выпускников школ, особенно по гуманитарным дисциплинам. В-третьих, наблюдалась значительная перегрузка учащихся учебной и производственной работой. В-, четвертых, ничего не делалось для улучшения и совершенствования работы национальных школ и др. Все это привело к тому, что в середине 60-х годов в большинстве школ было отменено профессионально-производственное обучение и увеличено количество учебного времени на гуманитарные и естественно-математические дисциплины.

Главным и характерным для 60-80-х годов является непосредственная подготовка и осуществление всеобщего обязательного среднего образования, которое проводилось на базе восьмилетней школы, совершенствование содержания образования.

В это время в стране партией и правительством принимается несколько постановлений оказавших положительное влияние на осуществление среднего всеобщего образования. Это, в первую очередь, "О мерах по дальнейшему улучшению работы средней общеобразовательной школы"(1966); "О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию и о дальнейшем развитии общеобразовательной школы" (1972); " О мерах по дальнейшему улучшению работы сельской общеобразовательной школы"(1973); " Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании"(1973); " О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду"(1977) и др. Все эти постановления были продублированы партийно-советскими органами Казахстана.

В работе по реализации в жизнь этих решений, по осуществлению среднего всеобщего образования Минпрос республики, органы народного образования на местах большое внимание уделяли полному осуществлению восьмилетнего всеобщего образования, как фундаменту проведения среднего всеобщего образования. Так если в 1975г. своевременно окончили 8 класс 87,6 процента школьников, то в 1980г. их число уже составило 97,7 процента (отсев - 2,3 %). В старших классах продолжалось обучение 98,6 процента школьников, окончивших восьмилетку. Несомненно, при всех недочетах имевших место в работе школ, данный показатель заслуживает положительной оценки, так как свидетельствует о выходе Казахстана на мировой уровень развития общего среднего образования.

В обеспечении общего среднего образования детей и молодежи значительную роль также играли школы-интернаты, школы и группы продленного дня.

Представление о динамике увеличения числа школ, изменений в их номенклатуре дает таблица.

	1920	1928	1940	1950	1960	1970	1980	1989	1993
Всего школ	2410	3927	7790	9087	9592	9262	7606	8148	8395
в т.ч. на селе	2170	3601	6967	7887	7899	7480	6162	6417	6614
Начальных школ	2339	3747	5289	5971	5212	3562	1749	1722	1736
в т.ч. на селе	2140	3516	4950	5399	4528	3303	1704	1680	1652
Неполных средних	7	12	1770	2446	3054	2974	2110	2008	1782
в т.ч. на селе	3	7	1596	2111	2609	2454	1879	1763	1562
Средних школ	-	4	698	659	1310	2677	3747	4292	4877
в т.ч. на селе	-	1	419	376	758	1711	2579	2944	3400

Очевидно, что одна общеобразовательная школа не могла справиться с таким разносторонним и объемным делом как осуществление среднего всеобуча. Бесспорно она была главным каналом и ей принадлежало ведущее место в этом процессе. Но значительную роль в решении этой государственной задачи играли вечерние (сменные) и заочные школы для работающей молодежи, профессионально-технические училища, техникумы и другие средние специальные учебные заведения.

Повышение роли вечерней и заочной общеобразовательной школы как одного из каналов осуществления всеобщего среднего образования молодежи потребовало коренного усовершенствования организации, режима, форм занятий и методов обучения. В 1969-1971 г.г. в вечерних сменных и заочных школах были введены новые учебные планы, имевшие 13 вариантов. Это позволило организовать учебу молодежи, занятой практически в любой отрасли народного хозяйства. В соответствии с новым Положением о вечерней (сменной) школе учащимся была предоставлена возможность широкого выбора режимов занятий. В одной и той же школе они могли учиться очно, заочно, по сессионному режиму, утром, днем, вечером или по скользящему графику.

Насколько значима роль вечерних (сменных) и заочных школ убедительно говорят следующие факты:

- в 1975/76 учебном году в учебных заведениях дававших среднее образование обучалось 339,6 тыс. учащихся, из них в вечерних и заоч-

ных школах - 58,9 тыс. человек (16,6 %);

- за годы девятой пятилетки (1971-1975) получили восьмилетнее и среднее образование 239 тыс. молодых рабочих;

- каждый четвертый выпускник средней школы - заканчивал вечернюю или заочную школу.

Однако, Министерством просвещения республики отмечался ряд недостатков в работе вечерних (сменных) и заочных школ:

-далеко не вся работающая молодежь в возрасте от 16 до 29 лет, не имевшая среднего образования, обучалась в школе;

-все еще был велик отсев учащихся из этих школ. В 1975 году он составил 14,1 %;

-в ряде школ наблюдалась плохая посещаемость учащихся, на низком уровне находилась учебно-воспитательная работа и др.

В результате кропотливой работы в сети, структуре и контингентах вечерних и заочных школ за период с 1950 по 1993 г.г. произошли большие позитивные количественные и качественные изменения.

Это видно из приводимой таблицы.

	1940	1950	1960	1970	1975	1981	1989	1993
Число школ	181	363	852	885	1071	716	274	195
Число учащихся	20	30	100	207	196	301,3	77,9	59,9

Таким образом, вечерние (сменные) школы были важным учреждением обеспечения работающей молодежи образовательными услугами и сыграли позитивную роль в осуществлении всеобщего среднего образования в стране.

Одним из важных учреждений образования подрастающих поколений и включения их в общественно-производственную деятельность являются профтехучилища. В конце 50-х начале 60-х годов основная часть выпускников восьмилетних школ шла на производство минуя систему ПТУ. В 1962 г. начинают создаваться средние профессионально-технические училища специализирующиеся на подготовке квалифицированных рабочих для соответствующих отраслей народного хозяйства. Такие ПТУ создавались, как правило, на базе производственных объединений, предприятий, строек и организаций, а в сельской местности - совхозов, колхозов, районных агропромышлен-

ных объединений, межхозяйственных предприятий.

В 1978/79 учебном году в средних профтехучилищах были введены новые учебные планы, составленные с учетом конкретных требований к подготовке рабочих разных профессиональных групп, отвечавшие требованиям производства. В них предусматривалось: подготовка рабочих высокой квалификации; единый уровень общего среднего образования, трудового и нравственного воспитания; более рациональное соотношение общего среднего и профессионально-технического образования; обеспечение взаимосвязи общеобразовательных, общетехнических, специальных дисциплин и производственного обучения; дальнейшее совершенствование режима работы СПТУ. Более разнообразными были учебные планы в сельских средних профтехучилищах, где предполагалось не только овладение знаниями сельскохозяйственной техники, умениями ее эффективного использования, но и изучение основ агрономии, агротехники возделывания сельскохозяйственных культур, экономики сельскохозяйственного производства.

Динамика развития профтехобразования в республике видна из таблицы.

	<i>1970</i>	<i>1980</i>	<i>1990</i>	<i>1992</i>
Учебных заведений	361,0	440,0	447,0	446,0
Учащихся (тыс. человек)	151,0	232,6	243,3	203,1
Выпущено квалифицир. рабочих	117,8	175,7	146,5	322,7

Таким образом, система профтехобразования ликвидировала пробел в общей системе образования страны и обеспечивала народное хозяйство кадрами высококвалифицированных рабочих.

Значительный вклад в осуществление среднего образования внесли средние специальные учебные заведения. Развитие новых отраслей народного хозяйства в республике потребовало не только большого числа рабочих, но и специалистов со средним специальным образованием. В связи с этим в Казахстане получила развитие сеть средних специальных учебных заведений и в 1958 г. их насчитывалось 140 с контингентом учащихся 75116 человек (20; 6). В их состав входили техни-

кумы и училища готовившие специалистов средней квалификации для народного хозяйства. Через эту систему получали общее среднее и специальное образование около 9-11 % выпускников восьмилетних школ.

Количество учащихся определялось потребностями народного образования и оставалось примерно стабильным. В 70-80-х гг. в средних специальных учебных заведениях Казахстана обучалось от 217 до 270 тысяч человек.

Сведения о развитии специального среднего образования в Казахстане можно получить из таблицы.

	<i>1960</i>	<i>1970</i>	<i>1980</i>	<i>1988</i>
Заведений	140	192	236	247
Учащихся	86698	217918	265452	269200

Огромное значение для развития и функционирования системы образования имеет финансирование. Оно не только является инструментом государственной социальной политики, характеризующей прогрессивность и политическое лицо режима власти, но и условием обеспечения динамического развития социокультурной и образовательной сферы государства. До середины 50-х годов советское государство расходовало на народное образование 11-12 процентов от стоимости ВВП, что стимулировало интенсивное развитие образования и его учреждений. Но со середины 60-х годов начинает проявляться устойчивая тенденция к сокращению бюджетных ассигнований на образование, к сокращению и не выплате школам части бюджетных денег. С этого времени народное образование финансируется по "остаточному" принципу. Второй явно проявляющейся тенденцией является стремление государства переложить расходы по содержанию школ на промышленные и сельскохозяйственные предприятия. Если ранее это явление носило разовый и ограниченный характер, то теперь принимает характер устойчивой тенденции.

С осуществлением среднего всеобщего образования в Казахстане значительно увеличивается финансирование системы образования. В период 1971-75 гг. в Казахстане на содержание учреждений просвещения (кроме педагогических вузов и училищ) государством было израсходовано

бюджетных средств, включая капитальные затраты на строительство школ и дошкольных учреждений, 3466687 тысяч рублей, против 2500420 тысяч рублей за годы предыдущей пятилетки, т.е. ассигнования из бюджета увеличились на 966267 тысяч рублей, или на 38,6%.

Увеличение ассигнований, однако, еще не означало, что все выделенные деньги доходили до школ. Неукоснительно деньги выделялись лишь на зарплату, которая выплачивалась точно в срок. Деньги на строительство, приобретение ТСО, учебно-наглядных пособий выделялись, как правило, в 3-4 кварталах и, в связи с отсутствием необходимой продукции в торгующих организациях, чаще всего расходовались не по назначению, или (в сельских школах) вообще не расходовались.

Большое внимание в республике уделялось капитальному строительству школ, учебных помещений, жилья для учителей, преподавателей высших и средних учебных заведений и т.п. Капиталовложения, только на строительство общеобразовательных школ, в 1970-75гг. составили 418924 тыс. рублей, в результате чего в республике было введено 459118 ученических мест. В 1976-80гг. капитальные вложения на строительство общеобразовательных школ составили 600 млн. рублей, что на 181076 тысяч больше, чем в предыдущем пятилетии. Отметим, что 73 % этих средств в Казахстане было направлено на строительство сельских школ. Динамика ввода в действие общеобразовательных школ в республике представлена в таблице (в %).

	<i>1970</i>	<i>1980</i>	<i>1990</i>	<i>1992 1</i>
Гос. предприятиями	93,2	81,4	75,5	47,0
Колхозами	35,5	6,7	5,3	2,9II

Как видно из таблицы начиная с 90-х годов школьное строительство вступило в кризисную фазу, т.е. попросту прекращается.

Важным условием повышения уровня учебно-воспитательной работы школ было совершенствование их учебно-материальной базы, совершенствование содержания образования, обеспечение учебных заведений учебниками и учебной литературой. В это время систематически обновля-

лись учебные планы, программы, учебники, значительно увеличился выпуск учебных пособий, методик по предметам республиканского цикла, дидактических материалов, наглядных пособий и раздаточных материалов и т.п. Только за X пятилетку (1976-3980гг.) было подготовлено и издано 70 новых и переработанных учебников, 80 оригинальных учебников для казахских и уйгурских школ, 50 методических руководств, 30 дидактических материалов и т.д. Все это способствовало повышению качества педагогического процесса, улучшению научных знаний, умений и навыков учащихся. Но в то же время продолжала ухудшаться учебно-материальная база школ, морально устаревало учебное оборудование и ТСО, в учебной работе господствовал догматизированный, формализованный урок, репродуктивные методы обучения, меловая наглядность, идеологизированные учебники, "безнациональное" содержание образования и др. Кризис образования стоял на пороге школы.

Коренным условием, от которого зависело народное образование, работа школ, качество обучения и воспитания детей было наличие в стране высококвалифицированных кадров педагогов, учителей и воспитателей. За годы советской власти в Казахстане была создана (до революции в регионе было всего 4 учительских семинарии) развитая система специального среднего и высшего образования, в том числе и педагогического.

В конце 60-х - 70-е годы подготовка учителей в республике осуществлялась в 18 педагогических институтах и 18 педагогических училищах. В них была расширена подготовка учителей по физическому воспитанию, черчению, рисованию, пению и музыке. Учителя физвоспитания готовились в восьми педагогических институтах, черчения и рисования - в четырех, пения и музыки - в шести, иностранного языка - в девяти. Для обеспечения учителями сельских малокомплектных школ в семи педагогических институтах была организована подготовка учителей широкого профиля по двум специальностям.

Представление о динамике роста педагогических вузов и Училищ, их контингентов дает таблица (в тыс. человек).

1	1970	1980	1989	1993
Педагогические институты	20	20	20	18
в них студентов	65.4	70.2	85.6	68.5
прием	13.8	15.3	19	14.4
выпуск	10.8	12.2	13.4	13.6
Педагогические училища	19	26	28	31
в них учащихся	15.2	25.4	36.3	29.3
прием	4.5	8.3	10.7	9.2
выпуск	3.3	5.6	12.2	8.9

Из данных таблицы видно, что количество педагогических институтов практически не изменяется (три института к 1993 г. были преобразованы в университеты). Однако, происходит значительный рост контингентов студентов с 1970 г. до 1989г. на 20,2 тыс. человек (30,9 %), соответственно прием в вузы на 5,2 тыс. человек (37,7 %) и выпуск на 2,6 тыс. человек (24,1 %). Прослеживается устойчивая тенденция увеличения подготовки числа учителей, связанная с ростом потребностей школ в педагогических кадрах.

В 70-е годы происходит реорганизация системы педагогического образования. В соответствии с постановлением ЦК КП и Совета Министров Казахской ССР от 8 января 1973 года № 4 педагогические институты, из системы Минвуза были переданы в ведение Министерства просвещения республики. Это имело свои положительные и отрицательные стороны. С одной стороны, в системе педагогического образования активизируется процесс укрупнения педагогических вузов, реорганизуются институты, имеющие слабые учебно-материальную базу и кадровый потенциал. Единая система управления учреждениями образования позволяет более мобильно решать вопросы координации деятельности вузов, педагогических училищ, школ и дошкольных учреждений, совершенствования материальной и учебно-технической базы, кадрового обеспечения и т.п. К недостаткам данной реорганизации можно отнести отрыв педагогического образования от общей системы высшего образования в стране, что противоестественно. Это привело к разделению управления педагогическими институтами и координации научно-исследовательской деятельности в них, к некото-

рому обособлению содержания педагогического образования от последних достижений науки, культуры и техники в стране, мирового научно-технического прогресса, к разделению работы по совершенствованию процесса обучения в ведущих университетах и вузах страны с аналогичной деятельностью в педагогических институтах.

С начала 90-х гг., с созданием независимой Республики Казахстан, начинается реформа высшего образования, происходит сокращение контингентов студентов педагогических учебных заведений, планов приема, числа специальностей и факультетов, численности профессорско-преподавательского состава. Количество студентов педагогических институтов в 1993 г. составило 80 % от контингентов 1989 г., сократившись на 17,1 тыс. человек, соответствуя показателям конца 70-х годов. Прием в 1993 г. по сравнению с 1989 г. сократился на 24,2 % (4,6 тыс. чел.), опустившись до показателей середины 80-х годов. В 1996 г. эти показатели ухудшились.

Аналогичные тенденции характерны и для педагогических училищ. В отличие от пединститутов в период с 1970 по 1993 гг. количество педагогических училищ увеличивается на 12. Изменение контингентов имеет примерно такие же тенденции, однако, со значительно более высокими количественными показателями. С 1970 по 1989гг. количество учащихся увеличивается на 21,1 тыс. человек (138,8 %). Прием в педучилища с 1970 по 1985 годы увеличился на 9,5 тыс. человек (211,1 %). Но с 1989г. ситуация также меняется и к 1993 году количество учащихся сокращается на 7 тыс. человек (19,3 %), выпуск на 3,3 тыс. человек (27,0 %). Прием в педучилища начинает сокращаться с 1985 г. и к 1993 уменьшается на 4,8 тыс. человек (34,3 %).

Первостепенное значение для повышения квалификации педагогических работников школ и других учебных заведений образования имело создание системы учреждений повышения квалификации учителей - областных институтов усовершенствования учителей, районных методических кабинетов, факультетов повышения квалификации руководящих кадров просвещения при ряде пединститутов и др.

В конце 80-х годов в Казахстане работало 19 областных, Центральный и Алма-Атинский городской институты усовершенствования учителей, 298 городских и районных методических кабинетов. Все это создавало благоприятные возможности для обеспечения школ

кадрами, среди которых постоянно росло число педагогов с высшим образованием, о чем свидетельствует таблица.

	1960	1965	1970	1975	1980	1989
{Всего учителей	174,1	124,1	145,1	163,3	164,8	226,1
Высшее	25,7	36,3	45,5	56,3	63,4	169,4
Незаконченное высшее	10,1	15,8	13	9,4	6,4	4,2
«Среднее педагогическое	40,3	32,3	28,5	23	17,2	22,2
Среднее специальное	10,9	13,6	12,1	11	9,3	2,3
{Без среднего образования	1,9	2,0	0,9	0,3	-	-

В заключение можно констатировать, что подготовка учительских кадров является одним из фундаментальных оснований успешности работы школ, качества образованности и воспитанности подрастающего поколения, а следовательно и уровня социально-экономического и культурного развития общества, что определяет его рейтинг и место в цивилизованном мире. Сложившаяся в стране система подготовки учительских кадров, повышения их квалификации, не смотря на все ее недостатки, удовлетворяла потребности общеобразовательной школы в педагогических кадрах разного назначения (руководящие кадры, учителя, методисты и т.д.), обеспечивала ее поступательное развитие и, в целом, качественную работу по обучению и воспитанию подрастающего поколения.

В начале 80-х годов начали ярко проявляться коренные недостатки как в системе народного образования в целом, так и в школьном обучении в частности. Главным недочетом были декларативность основных положений постановлений о школе, неподкреплённость их денежными средствами, несоответствие содержания образования и технологий обучения потребностям производства в условиях НТР, снижение престижности образования в обществе, падение у молодежи интереса и мотивации к получению образования и др. Об этом говорилось еще на июньском (1983) пленуме партии. В 1984 г. идеи коренного преобразования школы обрели контур реформы общеобразовательной и профессиональной школы. В апреле 1984г. Верховный Совет СССР утвердил " Основные положения реформы общеобразовательной и профессиональной школы". Одновременно

ЦК КПСС и Совмином СССР были утверждены 6 постановлений, которые в едином пакете, по мысли авторов реформы, должны были обеспечить коренную перестройку школы и привести ее в соответствие с мировым уровнем развития образования. Реформой была установлена следующая система общеобразовательной школы: начальная - 1-4 классы; основная (неполная средняя) - 5-9; средняя - 10-11 классы. Позднее было издано постановление о реформировании специальной средней и высшей школы.

Однако и эти реформы по существу оказались пустой декларацией. Во-первых, они проводились бюрократическим руководством органов народного образования, учительские массы и ученичество были лишь пассивными участниками. Творческая организационно-педагогическая и методическая работа подменялась общим руководством, рекомендациями, многочисленными бумажными инструкциями и предписаниями. Во-вторых, реформа базировалась на фундаменте экстенсивной модернизации устаревших педагогических содержания, форм, методов воспитания и обучения. Ею не предусматривалось перестройки монотипной консервативной структуры общеобразовательной школы, коренного обновления содержания образования и приближения его к мировым стандартам, широкой компьютеризации школьного образования, применения новейших компьютерно-информационных технологий обучения и т.п. В-третьих, реформой не предлагалось перестройки и коренного обновления национальной школы, расширения в ней сферы использования и изучения родного языка, цикла республиканских и краеведческих предметов, использования историко-культурного, героико-патриотического, трудового наследия и традиций народов в учебно-воспитательной работе. Это привело к тому, что в союзных республиках реформа проходила вяло. И после принятия закона о реформе (1984), после обсуждения состояния народного образования на пленуме ЦК КПСС в феврале 1988г. ситуация в школьном образовании к лучшему почти не изменилась. В таком положении оно сохранялось до распада СССР и обретения независимости бывшими союзными республиками.

Формирование системы народного образования в независимом Казахстане пошло по пути его демократизации, децентрализации, гу-

манизации, что нашло четкое отражение в Законе "Об образовании".
тексте документа говорится: "Главная задача системы образования -
тсоздание необходимых условий для формирования и развития лично-
Исти на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достиже-
Иний науки и практики. Государство гарантирует приоритетное разви-
Втие системы образования, повышение престижа образованности... по
нормативам, ориентированным на уровень развитых стран" (5). Я
Основные задачи системы образования декларировали необходи-Ц
мость выведения образованности населения страны на мировой уро-
вень, что требовало:

- раскрытия духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащение интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности;

- предоставления жителям Республики возможностей для получения общего и профессионального образования и др.

Демократизм и гуманизация образования отражены в следующих принципах государственной политики в области образования:

1. Равенство прав всех граждан Республики Казахстан на получение образования.
2. Бесплатность образовательных услуг в пределах государственных стандартов образования.
3. Разнообразие учреждений образования по видам собственности, направленности деятельности, формам воспитания и обучения.
4. Непрерывность процесса образования обеспечивающего преемственность его ступеней.
5. Демократизм управления в системе образования.
6. Светский характер образования в государственных учреждениях образования.
7. Независимость образования от политического и идеологического воздействия, препятствующего получению объективных знаний и др.

"Законом" была установлена следующая типология школ:

!)»>< "- семейное воспитание; *) - дошкольное воспитание;

- общее среднее образование;
- специальные учреждения образования;
- внешкольное воспитание и обучение;
- профессионально-техническое образование;
- среднее специальное образование;
- высшее образование;
- послевузовское образование (аспирантура, докторантура и
- повышение квалификации и переподготовку кадров; дополнительное образование".

Одновременно подчеркивалось, что "По видам собственности учреждения образования могут быть государственными, коллективными, частными и смешанными. Правительство Республики Казахстан поддерживает создание негосударственных структур образования путем передачи учреждениям образования зданий и соответствующей материальной базы в коллективную и другие формы собственности на льготных условиях.

По формам организации деятельности помимо традиционных могут создаваться иные учреждения образования" (5).

Базовым типом общеобразовательной школы, составляющим основу системы непрерывного образования, в "Законе" была определена общеобразовательная средняя школа, состоящая из трех ступеней: начальной, основной, старшей. Кроме традиционной, средней общеобразовательной, начинают открываться другие разновидности средних школ - гимназии, лицеи, колледжи и др.

Всеобщей обязательной была названа основная школа в объеме 9 классов.

В "Законе" были конкретно определены уровни и органы управление системой образования: 1. Верховный Совет - законодательный, и высшие исполнительные органы (Кабинет Министров); 2. Министерство образования РК; 3. Местные органы управления в области образования; 4. Внутришкольное управление и руководство. Как видим, система управления и типология школ значительно отличались от функционировавшей ранее и приближались к западному стандарту, преодолели жесткую централизацию, однотипность, идеологизацию и т.п.

В последующие 1992-1995 гг. началась, к сожалению, поспешная работа по реформированию существовавшей системы школ, в результате которой "...оказалось утраченным многое позитивное, присущее прежней системе образования, а ее недостатки не только не были сняты, но и еще более углубились" (6). В республике создаются гимназии, лицеи, колледжи с формированием контингента детей на конкурсной основе. Только в системе Минобразования действовали в 1994 г. 25 колледжей, в том числе 13 педагогических, имеющих взаимосогласованные учебные планы с однопрофильными вузами. Учебным заведением для особо одаренных детей является Казахско-Турецкий международный университет им. Х.А.Ясави. В Казахстане были открыты 303 комплекса "школа - детский сад", 643 детских сада с профильным развитием и 1612 школ с углубленным изучением различных предметов. Количество новых типов школ ежегодно растет. В 1995 г. в стране функционировало 65 гимназий, 52 лицея, 257 школ с гимназическими и лицейскими классами, 8 именных, 48 частных школ, 290 экспериментальных площадок, в 2030 общеобразовательных школах углублено изучаются различные предметы (7). Однако Ш.Беркимбаева подчеркивает, что "...бум, связанный с созданием новых моделей школ, привел к тому, что многие гимназии и лицеи являются таковыми фактически только по вывеске, не создав необходимого кадрового, материального, программно-методического обеспечения, ...не обеспечив иную качества образования" (7). Но несмотря на критику, сделанное заслуживает положительной оценки.

Законодательное упразднение всеобщего обязательного среднего образования в стране за короткое время нанесло значительный урон делу просвещения и воспитания подрастающего поколения: увеличился отсев учащихся из школ, безпризорность, безработица и преступность среди молодежи, стали заметными проявления бездуховности, аморализма и т.д. Сказалось это и на уровне профессиональной подготовленности трудовых ресурсов. Все это потребовало от руководства страны вернуться к среднему всеобучу. В августе 1995 г., на референдуме была утверждена новая Конституция Республики Казахстан, 30 статья которой гласит: "Гражданам гарантируется бесплатное среднее образование в государственных учебных заведениях. Среднее образование обязательно" (8). Такая общая, беззубая, никого ни к

чему не обязывающая формулировка статьи Конституции по существу ничего не изменила в состоянии системы образования. Око продолжает оставаться элитарным, доступным для привилегированных слоев населения и мало доступным детям трудовых, социально незащищенных групп населения. Это подтверждено бывшим: министром образования Журиновым М. На пресс-конференции в Министерстве образования отвечая на вопрос об обязательности общего среднего образования, он отметил, что за последние годы по республике наблюдается рост детской преступности. Прервавшие учебу после окончания 9 класса дети оказываются предоставленными сами себе, растет безпризорность. " Вот почему, сказал министр, решено ввести обязательное среднее образование. Но - с учетом способностей учащихся. А именно: после 9-го класса те, кому трудно дается учеба, будут продолжать учиться по облегченной форме. К примеру 3 дня - учебы, 3 дня работы. Происходит психологический настрой ребят на работу. Заканчивая школу, они получают рабочие профессии: строителя, швеи, кулинара и другие. И, следовательно, - возможность трудоустройства. Таким образом учащиеся 9-13 классов делятся на две подгруппы. Часть обучается по облегченной программе, другая в лицейских и гимназических классах." В этом кратком высказывании бывшего министра, процитированном нами дословно, четко обозначена схема постепенного перевода системы образования к элитарному. При этом массы трудового народа, в нашем случае всех национальностей, различными путями ограничиваются в получении образования, обеспечившего бы им высокий юдициально-гражданский и экономический статус. Следует подчеркнуть, что со всех точек зрения - это недальновидная политика, ее нельзя объяснить временными экономическими трудностями. Отметим, что США, Япония, Тайвань, Южная Корея и другие современные тигры" превратились в таковых во многом за счет гфсообразования своих систем образования из элитарных в массовые, а не наоборот.

Таким образом, можно заключить, что система народного образования и типы школ не являются застывшими, неизменными формами. Напротив, они находятся в состоянии постоянного движения и развития. Остановка в динамике развития типологии школ ведет к застою, тормозит общее развитие системы образования, культурно-техническое и социально-экономическое развитие страны.

РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ.

После революции для Казахстана развитие общественного дошкольного воспитания имело основополагающее значение, так как в условиях перехода от кочевого скотоводства к оседлости содействовало эмансипации казахской женщины и включению ее в активную общественную и производственную деятельность. Первые детские сады в Казахстане были открыты в 1918 г. в Алма-Ате, Семипалатинске, Уральске, Кызыл-Орде и др. городах. В 1921 г. их число достигало 115. Большой вклад в развитие системы дошкольного воспитания и расширение сети детских садов внесла Назипа Кулжанова (1887-1934), училась в Оренбургской учительской семинарии, преподавала в Семипалатинской семинарии. Автор известных работ "Дошкольное воспитание" (1923), "Мать и дитя" (1927) и др. статей по дошкольному воспитанию и другим общественно-педагогическим проблемам.

В связи с интенсивным развитием в республике сельского хозяйства, промышленности шло быстрое развертывание сети дошкольных учреждений. К 1940 г. их число достигло 553 (9,65).

^ Развитие дошкольного воспитания интенсифицировалось в послевоенные годы. Наблюдаются перекосы в демографической структуре общества - миллионы вдов-солдаток воспитывают детей в одиночку и вынуждены работать. В этих условиях промышленность и сельское хозяйство ориентировались на женщин, как на значительную часть рабочей силы. Однако решение этой социально-экономической задачи - вовлечение женщин в общественное производство - наталкивается на < острый недостаток дошкольных детских учреждений, школьных учреждений интернатного типа. В сельской местности Казахстана положение было несколько легче. В среде казахского народа еще сохранились национальные традиции, когда родители - бабушки и дедушки - брали на воспитание внуков. Поэтому нехватка дошкольных учреждений здесь меньше сказывалась на общем процессе функционирования сельскохозяйственного производства.

На темпы развития детских дошкольных учреждений существенно повлияло начало холодной войны, которая вынуждала страну тратить огромные средства на оборону. Остаточный принцип финансирования народного образования порождал тенденцию острой нехват-

ки детских садов, их скудного материального обеспечения. Существенным выходом /особенно в городах/ было то, что детские дошкольные учреждения стали создаваться при промышленных предприятиях, которые, в отличие от органов народного образования, были в несколько лучшем материальном положении.

В июле 1949 года Советом Министров Казахской ССР принят постановление "О мерах по реализации постановления Совета Министров СССР от 18 мая 1949 г. № 2004 "О мерах по расширению детских дошкольных учреждений и родильных домов и улучшению их работы", которым были определены конкретные мероприятия работы республиканских Министерств и ведомств по увеличению числа дошкольных учреждений, намечены пути улучшения их материальной базы, снабжения продуктами питания высокого качества. Постановление потребовало от Министерств, ведомств и Облсполкомов обеспечить до 15 августа 1949 года выполнение плана охвата 13140 детей детскими садами и 22500 детскими яслями. Кроме того, было предписано освободить, отремонтировать и передать детским садам и яслям помещения, ранее у них изъятые и используемые не по назначению.

В 1956-1965 годах реализуется ряд крупных социально-экономических проектов. Для Казахстана ведущим было освоение целины и осуществление таких- гигантских строек, как Казахстанская Магнитка /Темиртау/, разработка Соколовско-Сарбайского железорудного месторождения в Кустанайской области и др. Это привлекло в республику значительный приток нового населения, особенно молодежи.

Создание многочисленных совхозов потребовало огромного количества рабочей силы. Решалась эта социально-экономическая задача не только за счет приглашения рабочей силы из других регионов, но и за счет широкого вовлечения молодых женщин в сельскохозяйственное производство, что вызвало необходимость в резком увеличении числа дошкольных учреждений на селе. Направление крупных капиталовложений на финансирование указанных программ стимулировало оживление строительства объектов социального и культурно-бытового назначения, в том числе и детских садов.

В эти годы произошли коренные изменения в области народного образования. В декабре 1958 года Верховный Совет Союза СССР при-

нял "Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР", который определил главную цель советской школы - подготовку подрастающего поколения к жизни, к общественно-полезному труду, дальнейшее совершенствование общего и политехнического образования.

В связи с этим повышаются требования и к дошкольному воспитанию, как к первой ступени общественно-педагогической подготовки ребенка к жизни. Расширяется сеть детских садов, увеличивается число мест в них. К концу 1958 года в республике работал уже 1371 детский сад с контингентом 75355 человек. Из общего количества 16 детских садов и 2 группы в других детских садах работали на казахском языке. Они обслуживали 489 детей коренной национальности, что, конечно, не отвечало социально-культурным потребностям республики. Положение с развитием сети детских садов с казахским языком продолжало оставаться крайне неудовлетворительным. Достоин сожаления и тот факт, что отсутствовали детские сады на родном языке для детей других национальностей - немцев, корейцев, уйгур и др.. что явилось следствием нарушения национальной политики. В 1958 году было вновь открыто 182 детсада, построено 100 типовых зданий, освобождены помещения, используемые не по назначению.

В сельской местности, особенно в районах освоения целинных земель, во многих хозяйствах на время посевной и уборочной кампаний создавались временные летние детские площадки. Конечно, уровень воспитательной работы на них был недостаточно высок, но организация сезонных дошкольных учреждений в колхозах и совхозах создавала необходимые условия для активного участия женщин, имеющих малолетних детей, в сельскохозяйственных работах.

В конце 50-х - начале 60-х годов детские дошкольные учреждения заняли прочное место в общей системе образования, стали постоянным фактором общественного воспитания. К числу важнейших документов, направленных на дальнейшее улучшение дела воспитания и образования подрастающего поколения, относится постановление ЦК КПССи Совета Министров СССР от 21 мая 1959 года "О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста".

Считая главным недостатком дошкольного воспитания отсутст-

вне единой системы воспитания детей в детских яслях и садах, Правительство предложило объединить их, с учетом местных условий и возможностей, в единое дошкольное учреждение ясли-сад. Цель его - воспитание и развитие детей от рождения до поступления в школу. Этим устранялась организационная разобщенность, существовавшая длительное время. Следует отметить, что это постановление по существу положило начало формированию непрерывной системы воспитания и обучения подрастающего поколения в СССР.

В 1960 году Совет Министров Казахской ССР утвердил предложенное Министерством просвещения Казахской ССР "Положение об объединенном дошкольном учреждении и типовые штаты". Согласно этому положению организация яслей-садов возлагалась на отделы народного образования, промышленные предприятия, учреждения, колхозы и совхозы. Руководство и контроль за учебно-воспитательной деятельностью всех яслей-садов, независимо от их ведомственной принадлежности, возлагались на отделы народного образования. Ясли-сады должны были открываться в специально выстроенных или приспособленных помещениях при наличии необходимых изолированных комнат для каждой возрастной группы, отдельных входов на одну-две группы, медицинского кабинета и изолятора, зала для музыкальных и физкультурных занятий. Каждый ясли-сад должен был иметь озелененные огороженные участки для игр и занятий детей.

Постановление активизировало деятельность всех ведомств по расширению сети детских дошкольных учреждений, укреплению их материальной базы, по подготовке педагогических кадров. За один 1960 год сеть детских дошкольных учреждений республики возросла на 220, а количество мест увеличилось на 15241. Выли объединены и работали в течение года более 115 детских комбинатов "ясли-сад" с, общим контингентом 4847 человек (ЦГА Каз. ССР, ф. 1692, оп.2,, ед.хр.137, л.3.). Следует подчеркнуть большое социально-, педагогическое значение создания новых объединений ясли-сад. Они обеспечивали непрерывность всего цикла дошкольного воспитания, позволили начать научно-педагогическую разработку и обоснование ^ Целей, содержания и методики дошкольного воспитания, подготовку Учебно-наглядной и методической литературы. Ясли-сады позволили ^во всесоюзном масштабе начать обучение детей в дошкольных учреж-

дениях и подготовку их к школьному образованию,

Таким образом, 1962-1965 гг. стали поворотным этапом в развитии дошкольного воспитания в Казахстане. В эти годы значительно расширилась сеть дошкольных учреждений (5054), увеличился контингент детей (416000). Улучшению качества воспитательной работы содействовало объединение яслей и детских садов. Жизнь подтвердила целесообразность этого шага: сохранялось единство и устойчивость педагогических требований, отпал ряд организационных вопросов, связанных с переводом детей из яслей в детские сады, возрос уровень воспитательной работы. В 1963-1964 учебном году детские дошкольные учреждения республики перешли на работу по комплексной "Программе воспитания в детском саду", предусматривавшей работу с детьми раннего и дошкольного возраста.

В Казахстане особо быстрое увеличение количества детских дошкольных учреждений происходит в зонах активного промышленного строительства. Примером тому могут служить такие цифры. В 1950 году в Темиртау Карагандинской области был открыт первый детский сад "Огонек", а к 1967 году их было уже 70. В Карагандинской области в 1967 году вступили в строй более 30 яслей-садов на 7600 мест, в Восточно-Казахстанской области, - 14 яслей-садов на 1340 мест, в Алма-Атинской области - 32 дошкольных учреждения на 4050 мест. В целом по республике сеть дошкольных учреждений возросла на 156 единиц, а контингент увеличился на 55670 человек (ЦГА Каз. ССР, ф. 1692, оп.2, ед.хр.1446, л.П.).

Определенный импульс развитию дошкольного воспитания в республике, дало постановление ЦК Компартии Казахстана и Совета Министров Казахской ССР от 29 августа 1975г. "О мерах по улучшению общественного дошкольного воспитания и развитию детских садов и яслей в республике". В соответствии с постановлением были разработаны конкретные мероприятия по расширению сети детских дошкольных учреждений, предусматривавшие новое строительство зданий, выделение дополнительных помещений, привлечение для строительства ведомственных дошкольных учреждений дополнительных капиталовложений министерств и ведомств, промышленных предприятий и строительных организаций.

Более интенсивное развитие дошкольных учреждений наблюда-

ется в годы 10-й и 11-й пятилеток. В годы 10-й пятилетки сеть детских дошкольных учреждений возросла на 615 единиц, а контингент детей в них - на 380 тыс. человек. Заметно улучшилась материальная база дошкольных учреждений. Только с 1976 по 1980 гг. в строй введено 164256 мест, в том числе за счет государственных капиталовложений - 138911 мест. За счет инициативного строительства введено 28945 мест в дошкольных учреждениях. Выросло число зданий, построенных по типовым проектам, улучшилось их обеспечение мебелью, мягким инвентарем, игрушками, материалами для изобразительности, труда и т.д.

В 80-е годы ускорилось развитие детских дошкольных учреждений в сельской местности. За пятилетку сеть дошкольных учреждений в колхозах увеличилась на 63 единицы, а контингент детей в них - на 3986 человек. Быстрыми темпами развивалась сеть детских дошкольных учреждений в Кустанайской области, имевшей самый высокий процент охвата детей дошкольными учреждениями - 53,6 %.

Представление о динамике роста числа детских садов и контингентов детей в них дает таблица.

	1970	1980	1988	1993
Детские сады	4978	7186	8096	8578
Детей в них	495,3	890,0	1027,5	868,3
Казахские дет. сады	-	-	990	2424
Детей в них	-	-	65,7	190,3

Развитие детских дошкольных учреждений, качество общественного воспитания обуславливается не только и не столько материальной базой, сколько составом педагогов-воспитателей, уровнем их идейно-политической, психолого-педагогической и специальной подготовки.

На разных этапах развития дошкольного воспитания сочетание ~ каналов подготовки и переподготовки кадров было различным.

В 1946-1980гг. подготовка кадров воспитателей осуществлялась ~ на месячных курсах при облИУУ, в школах с производственным обучением, в педагогических классах, на очных и заочных отделениях + Медучилищ и пединститутов. Повышение квалификации проходило в Методобъединениях, на курсах при городских районных методобъеди-

нениях, при облИУУ, на научно-практических конференциях, семинарах, педчтениях и т. п.

Для подготовки воспитателей открываются педучилища, дошкольные факультеты в педвузах, в том числе заочные. Однако общее положение с подготовкой педагогических кадров для дошкольных учреждений обстояло плохо. На 1 января 1955 года из общего числа заведующих детскими дошкольными учреждениями 197 человек /26%/ не имели даже общего среднего образования и лишь 21 человек /2,8%/ имели высшее образование, 235 человек /44,9%/ имели среднее педагогическое образование и 193 человека /25,8%/ - низшее. Из 2111 воспитателей высшее образование имели 31 человек /1,5%/, среднее педагогическое - 1221 /58%/, общее среднее - 386 /18%/ и 473 /22%/ - неполное среднее и низшее. Такое положение с кадрами негативно сказывалось на качестве учебно-воспитательного процесса детских дошкольных учреждений.

Толчок развитию общественного воспитания детей дало постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 21 мая 1959 года "О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста", которым предусматривалось создание объединенных дошкольных учреждений ясли-сад. Была разработана "Программа воспитания в детском саду", определившая новое содержание учебно-воспитательной работы с детьми от первого года жизни до поступления в школу. С 1963 года все дошкольные учреждения начали переходить на работу по новой программе. Наблюдается улучшение планирования и четкости организации занятий, применение ТСО и оборудования в учебном процессе, расширение различных видов деятельности, общения. Все это требовало слаженной работы всего педагогического коллектива, высокой квалификации каждого воспитателя. Все это выводит деятельность дошкольных учреждений на более высокий уровень и требует от воспитателей большей теоретической и практической подготовки. Но педагогические учебные заведения не решали этих задач.

В республике продолжала оставаться острой проблема подготовки специалистов высшей квалификации и особенно из числа лиц коренной национальности. В ряде областей (Чимкентская, Кзыл-

Ординская, Талды-Курганская и др.) многие воспитатели не имели даже общего среднего образования. Задачи подготовки воспитателей призваны были решать заочные отделения средних и высших учебных заведений. В 1957 г. были открыты дошкольные отделения при Уральском и Алма-Атинском женском педагогических институтах. Положительно, что в ЖенПИ принимались в первую очередь девушки-казашки.

Несмотря на решение проблем по расширению подготовки специалистов со средним и высшим образованием, растущую потребность в кадрах детских садов удовлетворить не представлялось возможным. Поэтому при некоторых педучилищах и пединститутах начинают открывать заочные отделения (Кзыш-Ордакское, Карагандинское и др. педучилища, Алма-Атинский женский, Уральский и др. пединституты). Это стимулирует рост числа обучающихся (в 1965 г. до 500 человек).

Переход школ на новое содержание образования (1966г.) обусловливался быстрыми темпами развития науки и техники, сокращением сроков и изменением программ начального обучения. Повышение образовательного уровня школы требовало качественного преобразования учебно-воспитательной работы в детских дошкольных учреждениях, усиления подготовки дошкольников к школе.

Главным каналом подготовки высококвалифицированных педагогов-воспитателей детских дошкольных учреждений, в 70-80-е гг. становятся дошкольные факультеты при педагогических институтах. На факультетах педагогики и психологии /дошкольной/ /ППД/ студенты изучают общественно-политические, психолого-педагогические и специальные дисциплины. Ведущая роль в профессиональной подготовке будущих специалистов дошкольного профиля отводится специальным предметам: основы педиатрии и гигиены детей дошкольного возраста, психология, педагогика, частные методики /математика, природоведение, родной язык, музыка, изобразительность и др. /, соответствующие различным видам детской деятельности. Практические занятия проводятся непосредственно в детских дошкольных учреждениях. За время обучения в институте студенты проходят несколько видов педпрактики: общественно-педагогическую, учебную, методическую, инспекторско-методическую и др. Такое разнообразие видов

практики, своеобразие их содержания, форм и методов определяется многопрофильностью подготовки специалистов с высшим дошкольным образованием.

Мощные усилия по расширению каналов подготовки педагогов для дошкольных учреждений дали положительные результаты. В конце 80-х - начале 90-х годов резко улучшается кадровый состав работников детских садов. Это видно из таблицы.

¹	1946		1993	
Уровень образования				
(Без среднего образования)	2041	50,7 %	-	- !
Общее среднее	942	23,4%	-	-
Среднее специальное	853	21,3%	67928	69,6 %
Незаконченное высшее	-	-	3147	3,2 %
1 Высшее	18	4,6 %	20075	20,6 %
Всего	3844		97565	

Одновременно принимаются меры к улучшению воспитательной работы в детских садах. Основными документами, регламентирующими работу воспитателей детских садов, были "Руководство для воспитателя детского сада" и "Устав детского сада"⁷1945/.

В 1953 году "Руководство для воспитателя детского сада" было переработано. В новой редакции "Руководства" были учтены положительный опыт работы и новые достижения психолого-педагогической науки, а также учтен опыт обучения детей родному языку, ознакомления их с окружающим миром, музыкального воспитания. В "Руководстве", были освещены вопросы физического и умственного развития, воспитания нравственных качеств детей, трудового и художественного воспитания, руководства игровой деятельностью и др. Содержание программы и методические указания к ней были составлены с учетом особенностей анатомо-физиологического и психологического развития детей по трем группам: младшей /3-4 года/, средней /5 лет/ и старшей /6 лет/. В "Руководстве" отмечалось, что детские сады должны обеспечить правильное физическое развитие ребенка, укрепление его здоровья. В 1962 году была издана первая Программа воспитания в детском саду в которой сочеталась ведущая роль воспитания с образовательной работой. Она была переиздана и в союзных

республиках, в том числе и в Казахстане в 1964 г. В 1969 году была издана усовершенствованная программа воспитания в детском саду. Она включала ряд дополнений и изменений. Раздел физического воспитания дошкольников был дополнен упражнениями, стимулировавшими двигательную активность детей на занятиях, прогулках и в ходе подвижных игр, было усилено оздоровительное значение утренней гимнастики, увеличена ее продолжительность. Переработаны режимы дня - всех возрастных групп с учетом холодного и теплого периодов года. В Казахстане в нее были включены разделы работы, имевшие историко-культурную и краеведческую направленность.

В мае 1984 года в "Правде" было также опубликовано постановление Совета Министров СССР "О дальнейшем улучшении общественного дошкольного воспитания и подготовке детей к обучению в школе". В соответствии с основными принципами реформы, намеченными направлениями совершенствования общественного дошкольного воспитания, в 1984 году была издана новая "Типовая программа воспитания и обучения в детском саду", построенная с учетом целостности и непрерывности педагогического процесса, научности содержания воспитания и обучения, их единства, систематичности и последовательности, учета возрастных особенностей. В пояснительной записке было выделено то новое, что вошло в содержание воспитания каждой возрастной группы: ранний возраст - от рождения до 2-х лет; младший дошкольный возраст - с 2-х до 4-х лет; средний дошкольный возраст - с 4-х до 5-ти лет; старший дошкольный возраст - с 5-ти до 6-ти лет. Весь объем воспитательно-образовательной работы был представлен в 2-х разделах: "Организация жизни и воспитание детей" и "Обучение на занятиях". Эту программу коренным образом доработали, перевели на казахский язык и сделали документом для казахских детских садов, начиная со второй младшей группы, в программу были включены казахские народные сказки, произведения устного народного творчества (загадки, пословицы, поговорки), произведения казахских советских писателей. Раздел "Музыкальное воспитание" был пополнен произведениями казахской народной музыки и казахских советских композиторов. В содержание программного материала второй младшей группы было включено 21 произведение художественной литературы и 10 *музыкальных произведений, средней группы - соответственно 32 и 14,

старшей группы - соответственно 34 и 14, подготовительной - 41 и 19, Переработке подверглись разделы "Развитие речи" и "Музыкальное воспитание". В "Программу воспитания в детском саду" отдел методики начального обучения и дошкольного воспитания НИИ ПН им. И. Алтынсарина включил перечни оригинальных музыкальных произведений, произведений художественной литературы для чтения, стихов для заучивания наизусть и др. Эти произведения на казахском языке /переводные и оригинальные/ были даны для каждой возрастной группы в соответствии с вышедшими в свет сборниками "Наша книга" /Б. Баймуратовой/, "Сборник песен" /У. Байдилябаева/, "Музыкальные игры" /К. Куатбаева/, "Музыкальный букварь" /Б. Гизатова/ и др. (ЦГА Каз. ССР, ф. 1692, оп.2, ед.хр.2103, лл.59-60.).

В соответствии с программой на занятиях детей знакомили с прикладным искусством казахского народа, природой родного края. Для чтения, заучивания наизусть были включены произведения классиков казахской литературы, выдающихся советских писателей и поэтов: Абая Кунанбаева, Ибрая Алтынсарина, С. Сейфуллина, Г. Мусрепова, А. Тажибаева и др. Кроме того, с детьми старшей группы изучали произведения С. Мауленова /"Бала батыр"/, К. Мырзалиева /"Аншы"У, А. Токмагамбетова /"Акша кар"/, М. Алимбаева /"Октябрь тойы"/ и др.

Обучение и воспитание в казахских детских садах велось в тесной взаимосвязи с окружающей действительностью, природой, бытом, традициями. Поэтому программа по художественному творчеству детей обогащалась тематикой из жизни казахского народа. Например, лепка лепешек, баурсаков, рисование пиал, ваз, ковров, юрт с использованием казахского орнамента, изготовление из глины различной посуды.

На занятиях физической культурой использовались национальные подвижные игры, такие как: "Булан куйрык", "Аттар", "Куме алу", "Ак сук", "Балаландар", "Казан доп" и др.

В 80-е годы начали создаваться условия для перехода к обучению детей с шестилетнего возраста, предусмотренного реформой общеобразовательной и профессиональной школы. С 1986 года начали открываться классы шестилеток на базе дошкольных учреждений и общеобразовательных школ. Практика показала, что там, где обучение

осуществлялось с учетом возрастных особенностей шестилеток, имелись необходимые гигиенические и учебно-материальные возможности, подготовленные специальные учительские кадры, там обучение шло успешно. Но и в деле обучения шестилеток в ряде территорий Казахстана начали ускорять процесс, создавать классы там, где к этому были не готовы. Это привело к напряженности в сфере школьного образования (перегрузка классов, многосменность, учебно-материальная база и др.).

Важнейшим компонентом содержания воспитания и образования является учебно-методическая литература для детских дошкольных учреждений.

В Казахстане работу по изданию научно-педагогической литературы осуществляли сектор дошкольного воспитания НИИ педнаук им. И. Алтынсарина и Республиканский кабинет дошкольного воспитания. Существенный вклад в разработку психолого-педагогических проблем воспитания и обучения детей дошкольного возраста в республике внесли ученые: В. И. Андросова, Б. Б. Баймуратова, Л. А. Давиденко, А. К. Менжанова и др.

Б.Б.Баймуратова является автором многих методических пособий для воспитателей детского сада: "Развитие речи детей в семье и в детском саду"/1962/, "Методика развития речи детей младшего дошкольного возраста" /1962/, "Развитие речи детей старшего дошкольного возраста" /1966/, "Как готовить детей к школе" /1971/, "Методика обучения родному языку и развитию речи детей дошкольного возраста" /1981/, "Наша книга" /пособие для воспитателей, 1964г, -1 часть, 1974г. вторая часть/ и др. Работы Б. Б. Баймуратовой играют большую роль в совершенствовании обучения дошкольников родному языку, в развитии речи и обогащении словарного запаса. Разработкой психолого-педагогических основ обучения детей раннего возраста в республике занималась Л. А. Давиденко. Проводя экспериментальную работу на базе яслей-сада Ново-Алексеевки Алма-Атинской области и яслей N 3 Алма-Аты, она обобщила значительный материал по работе с детьми раннего возраста. В работах "Обучение детей раннего возраста", "Воспитание детей раннего возраста в детском саду" и др. она приходит к выводу, что в процессе обучения дошкольников необходима системность сообщения знаний, формирования умений и навыков с уче-

том постепенного и последовательного усложнения задач.

В республике так же был издан ряд своеобразных учебно-методических пособий: "Выразительное чтение" (Х. Кожаметовой, 1982), "Давайте, будем играть" (1981), "Методические разработки уроков по физической культуре и играм" (1984) (М.Т.Турскельдиной), "Методика обучения русскому языку в национальных дошкольных учреждениях" (1986) (Г.С.Галеевой).

В заключение можно указать, что развитие общественного дошкольного воспитания в республике, улучшение учебно-материальной базы детских садов, организация подготовки специальных педагогических кадров, совершенствование содержания, форм, методов и средств воспитательной и образовательной работы содействовали повышению качества непрерывного образования, подготовки детей к обучению в школе, их интеллектуальному и духовно-нравственному воспитанию и развитию.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ.

Системе массового образования присущ ряд противоречий и недостатков. Массовость образования далеко не всегда сопровождается его высоким уровнем и качеством. Потребность в высоко интеллектуальных кадрах способствует появлению и развитию элитарных видов образования. Массовое образование основано на принципе обеспечения равных прав на образование для разных людей, а это фактически означает, что школа готовит подрастающее поколение функционально приспособленным к общественному производству и усредненной системе ценностей господствующей культуры, что далеко не всегда соответствует интересам индивида и общества. То есть, возникает несоответствие между личностным развитием индивида и его формированием как гражданина. Причем последнее ориентировано на средний образец и приносит действительную индивидуальность в жертву реальной всеобщности. Возникает проблема создания общекультурных, в том числе и общеобразовательных (на основе единого содержательно-стандартизационного уровня) предпосылок для духовного, культурного, интеллектуального, социального, профессионального и др. развития, людей обладающих совершенно раз-

личными способностями и возможностями. "

В этих условиях всеобщность и обязательность обучения предполагают подготовку человека для включения его во все сферы производственной и общественной жизни. Это, в свою очередь, предполагает связь всех видов обучения, что достигается единством школы на основе единых образовательных программ, непрерывности системы образования, массовой стандартизированной системой подготовки и переподготовки кадров.

В процессе осуществления семилетнего всеобщего и в связи с подготовкой к переходу на всеобщее обязательное среднее образование перед органами образования возникает ряд проблем психолого-педагогического характера. Если в условиях осуществления начального всеобщего единая для всех система знаний представляла собой первый и простейший уровень, который был практически доступен всем детям, то для усвоения программного материала (постоянно усложнявшегося в условиях научно-технического прогресса) неполной средней и средней школы требовалось не только совершенствование форм и методов учебной работы, но и, в первую очередь, изучение психолого-педагогических механизмов усвоения знаний ребенком, природы его познавательной деятельности, условий формирования познавательных интересов и творческой активности личности и т.д. Другими словами для успешного осуществления среднего всеобщего требовалось разработать научную психолого-педагогическую базу, необходимую для успешного обучения детей, имеющих значительные расхождения в психическом развитии и учебно-познавательной подготовленности к обучению на едином стандартизированном уровне.

С переходом ко всеобщему среднему образованию, изменением его содержания, возникла насущная необходимость мобилизации всех имеющихся в распоряжении школы резервов учебного времени, всех Потенциальных интеллектуальных возможностей учащихся, а также всемерного развития их познавательной активности. Это предполагает глубокое изучение механизмов и технологий учебного процесса, Психологии учебной деятельности школьника, создание оптимальных Условий для наиболее эффективного функционирования системы "учитель - ученик". Этим обуславливались основные направления

психолого-педагогических исследований 60-80-е годы.

Отметим, что в эти годы активизируются исследования в области психологических и педагогических наук. Одним из факторов инициирования этого процесса стала реабилитация ряда репрессированных ученых и снятие запретов с использования их научного наследия. Публикуются труды Л.С.Выгодского, П.П.Блонского, С.Т.Щацкого и др. Это коснулось казахских просветителей репрессированных в 30-е годы: А.Букейханова, А.Байтурсынова, Ж.Аймауытова, М.Жумабаева, М.Дулатова, К.Кеменгерова и многих других. Несколько ослабились запреты на использование работ зарубежных ученых - Ж.Пиаже, Д.Брунера и др.

Психологическими проблемами обеспечения педагогического процесса, повышения качества знаний, умений и навыков учащихся занимался большой отряд ученых - психологов. Многие из их трудов были тесно взаимосвязаны с образовательно-воспитательным процессом школ. К числу таких работ можно отнести монографии академиков Л.В.Занкова "Дидактика и жизнь"(1968), Б.М.Теплова "Проблемы индивидуальных различий"(1961), В.В.Давыдова "Виды обобщений в обучении"(1972), П.Я.Гальперина "Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий"(1966), Д.Б.Эльконина "Психология игры"(1978), "Психология формирования личности и проблемы общения"(1980); Д.Н.Богоявленского, Н.А.Менчинской "Психология усвоения знаний учащимися"(1968), Л.И.Божович "Личность и ее формирование в детском возрасте" (1968); Е.Н.Кабановой-Меллер "Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся" (1968) и др.

В 60-е - 80-е годы в психологической науке на основе инновационных научных подходов по новому разрабатываются проблемы возрастной и педагогической психологии.

В работах Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, с учетом научного наследия Л.С.Выгодского, были кардинально пересмотрены традиционные представления о психологических особенностях детей младшего школьного возраста, выявлены значительно большие потенциальные возможности психического развития детей, их учебных возможностей, чем это постулировалось ранее.

Б.Г.Ананьев и Н.Н.Менчинская ввели в педагогическую психологию термин "обучаемость", имея в виду восприимчивость школьника к усвоению знаний и способов учебной деятельности, свойства его ума и их влияние на усвоение знаний, на способности к учению. Исследовались и другие свойства личности, в частности отношение к учению в целом, интерес и способности к усвоению того или иного учебного предмета.

В этот период развиваются психологические исследования по проблемам обучения и воспитания детей и молодежи в казахских и русских школах в нашей республике. Определенное влияние на психологическую направленность педагогических работ, учебно-воспитательную работу школ в Казахстане оказали труды Т.Т.Тажимаева "Сравнительный анализ устной и письменной речи у учащихся начальной школы", "Философские, психологические и педагогические взгляды Абая Кунанбаева" и др.); Е.С.Суфияева „ "Некоторые вопросы психологии обучения русскому языку в казахской школе"(1957); М.М.Муканова "Выявления и развитие способностей у детей"(1960), "Психология личности и образ жизни"(1987) и др.

Особо выделяются в эти годы работы по этнопсихологии Н.Д.Джандильдина "Природа национальной психологии" (1971), "Обычаи, традиции и общественная жизнь" (1974) и др., ибо в эти годы на публикации подобной тематики смотрели весьма подозрительно. Издается ряд работ молодых ученых - прошедших научную подготовку при вузах и научных учреждениях Москвы и Ленинграда. В 80-е годы появляются научные работы профессора Я.Щ.Намазбаевой и ее школы по проблемам психологии личности, а также по вопросам психологии и педагогики обучения и воспитания детей с отклонениями в умственном и физическом развитии. Публикуются монографии и статьи профессора В.К.Шабельникова. В это время профессором К.Б.Жарикбаевым печатается ряд работ по этнопсихологии, этнопедагогике, по психологическим и педагогическим взглядам казахских жирау, просветителей и других деятелей Ультуры.

Данные этих и других психологических исследований способствовали развитию педагогических основ массового обучения детей с

самыми различными учебными возможностями в условиях всеобщего среднего образования.

В педагогической науке в 60-е - 80-е годы появляется и развивается ряд новых дидактических направлений, ставивших целью модернизировать не только теоретические основы обучения, но и теорию и практику частных методик. Одним из главных направлений педагогических исследований была разработка теоретических и прикладных проблем содержания образования (М.Н.Данилов, И.Д.Зверев, В.В.Краевский, В.С.Леднев, М.Н.Скаткин и др.). Много внимания уделялось другому важному направлению - проблемам организационных форм и методов обучения (Ю.К.Бабанский, М.Н.Скаткин, Р.Г.Лемберг, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, В.А.Онищук и др.). В этом плане особо выделялись вопросы использования технических средств в процессе обучения (В.П.Беспалько, С.Г.Шаповаленко, Л.Н.Ланда, М.А.Кудайкулов, Л.П.Прессман и др.). К сожалению, в педагогической науке и школьной практике того времени не получили разработки вопросы компьютеризации обучения. В это время активизировались исследования проблем обучения русскому языку в национальных школах (И.В.Баранников, Н.З.Бакеева, Д.Т.Турсунов, Р.Д.Есенжолова, Н.М.Шанский и др.).

В этот период в педагогике начинается разработка проблем оптимизации педагогического процесса (Ю.К.Бабанский, М.М.Поташник и др.). Ю.К.Бабанский подчеркивал, что оптимизация учебного процесса не новая форма или метод обучения, а своеобразный принцип организации педагогического процесса, педагогической деятельности учителя и учебной деятельности учащихся, определенная методика решения конкретных учебно-воспитательных задач, специально рассчитанная на достижение максимально возможных результатов за отведенное время с наименьшими усилиями. В Казахстане была издана книга А.Алгиева об опыте осуществления оптимизации обучения в школе № 17 Актюбинска. Аналогичный опыт был у СШ № 34 Усть-Каменогорска и у других.

Большое внимание педагогами и психологами уделялось исследованию проблем дифференцированного обучения учащихся старших классов в условиях всеобщего среднего образования.

Концепция дифференциации обучения, разработанная НИИ

СиМО, опирается на традиции и опыт русской дореволюционной, зарубежной школы, на труды советских ученых М.А.Мельникова, Н.М.Шахмаева, С.И.Шварцбурда, Д.А.Эпштейна и других.

Дифференцированное обучение с одной стороны обеспечивается единством школы, которое обеспечивается ее доступностью для всех детей, отсутствием социальных, национальных и сословных ограничений, общностью целей и задач, принципов организации учебно-воспитательного процесса. С другой стороны оно направлено на создание оптимальных условий для развития личности, требует полного обеспечения учета индивидуальных различий учащихся, особенностей специфики регионов страны, типов средних учебных заведений, социальных и культурных факторов, присущих каждой конкретной школе и ее окружению.

В 60-70-е гг. изучались вопросы проблемного обучения, в основу которого было положено самостоятельное использование школьниками элементов исследовательского метода в процессе овладения знаниями и умениями. М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и др. разработали теоретические основы проблемного обучения и провели в этом направлении большую опытную работу. Как показали исследования и опыт работы школы, проблемное изложение знаний учителем, изложение, при котором учитель не просто сообщает школьникам конечные выводы науки, а воспроизводит в какой-то мере пути их добывания, демонстрирует сам путь научного мышления, способствует развитию мыслительной активности учащихся. Проблемное изложение учит школьников мыслить диалектически, дает им эталон научного поиска. Оно всегда более эмоционально и потому повышает интерес школьников к учению.

Психолого-педагогическая работа по совершенствованию содержания образования в связи с решением задач введения трехлетнего начального обучения, проводилась в соответствии с задачами приведения содержания предметов гуманитарного и естественно-математического циклов в соответствие с уровнем НТР, потребностями научно-технического прогресса и производства страны. Решалось это также и включением факультативных занятий в учебный план школы и др. Особое внимание было уделено установлению преемственности в изучении основ наук с 1 по 10 (11) класс, более рацио-

нальному распределению учебного материала по годам обучения, введению систематического преподавания основ наук с 4 класса, преодолению перегрузки учащихся путем освобождения учебных программ и учебников от излишней детализации и второстепенного материала и др.

Большое внимание исследованию теоретико-педагогических и прикладных проблем совершенствования школьного образования в республике уделяли казахстанские ученые. Здесь уместно сказать об их тесных взаимосвязях и взаимодействии с союзной, в том числе других союзных республик, психологической и педагогической наукой. А если быть честным ученым, то необходимо указать и на достаточно жесткую научно-административную подчиненность и зависимость казахстанской науки от центра - Министерства просвещения СССР и АПН СССР.

Важнейшей теоретической и прикладной акцией, обеспечивавшей реализацию среднего всеобщего образования на качественно новом образовательном уровне в стране и республике была перестройка и совершенствование содержания образования. Коренной качественной переработке были подвергнуты учебные планы, программы, учебники всех типов общеобразовательных школ. Главной тенденцией этой работы было: а) приведение содержания и структуры школьных программ и учебников в соответствие с современным уровнем развития культуры, науки, техники; б) повышение научного и методического уровня школьных программ и учебников; в) углубление образовательных, развивающих, воспитательных функций школьного обучения через учебники и др. Но одновременно выдвигались требования усиления идеологической направленности содержания образования и воспитания подрастающего поколения, сокращения числа и объема учебных предметов республиканского цикла. Для реализации указанной работы были созданы Центральная Союзная и Республиканские комиссии по разработке содержания среднего образования. В Казахстане эту комиссию возглавила заместитель министра просвещения Р.Д.Есенжолова, с 1972г. - директор НИИ педагогических наук им. И.Алтынсарина. Комиссия проанализировала действовавшие учебные программы и учебники и отметила, что они имеют следующие недостатки: существенное отставание от уров-

ня развития современной науки и техники; страдают концентричностью построения учебных курсов, отсутствием межпредметных связей; слабостью научно-теоретического уровня программ и учебников, перегруженностью их фактологическим второстепенным описательным материалом, что в педагогическом процессе приводит к перегрузке обязательными учебными занятиями и механическому заучиванию.

В феврале 1967г. коллегией Минпроса был утвержден новый учебный план для казахских и уйгурских школ, а также график перехода на новые учебные программы и учебники. Полное учебно-методическое переоснащение педагогического процесса общеобразовательных школ планировалось закончить к 1977г. Этот план касался только предметов республиканского цикла. Подчеркнем, что план в основном был выполнен. Отметим, что работа по модернизации "старых" и составлению новых учебников активно продолжалась в конце 70-х в 80-е годы.

Особо глубокой переработке подверглись программы и учебники по родному языку и литературе. При совершенствовании действовавших и при составлении новых учебников авторы руководствовались не только научно-педагогической литературой о содержании, структурных компонентах, методическом аппарате и т. п. учебника, но и опирались на национальные культурно-исторические традиции и опыт изучения родного языка и литературы в казахских школах (А.Байтурсьнов, М.Жумабаев, С.Жиембаев и др.). Все переработанные и вновь созданные учебники проходили основательную опытно-экспериментальную проверку в городских и сельских школах и только после исправления выявленных недоработок рекомендовались к использованию в школах. В числе составителей и авторов учебных программ и учебников были ученые - академики, профессора, методисты, учителя школ и др. В 60-е - 80-е годы были изданы следующие учебники: "Казахский язык для 5-6 классов" проф. КАханоза; "Казахская литература для 8 класса" акад КДжумалиева, кпн. ТАкчулакова; "Советская уйгурская литература для 10 класса" канд наук МАбдрахманова, БАлахуновой и др.; "Русский язык" для 3 класса казахских школ проф. ДЛурсудава, С.Мааутовой; "Природоведение" для 2 класса канд. наук КАймагамбетовой, Б.Муханова и другие.

Всего же в 1971-1980 гг. в республике было издано для казахских и уйгурских школ 163 новых учебника. Одновременно на казахский и уйгурский языки были переведены все учебники союзного цикла учебных дисциплин. Ряд республиканских учебников экспонировался на ВДНХ СССР и был награжден медалями.

Кроме того, в эти годы были изданы монографические работы по методикам обучения казахскому и уйгурскому языкам и литературам, русскому языку в казахской школе, истории и географии Казахской ССР и др., а также более 60-ти наименований дидактических материалов, более 100 учебно-методических руководств и т. д. Разумеется, хотя и не в полной мере, но перечисленная учебно-методическая продукция обеспечивала качественное проведение учебно-воспитательной работы в школах, осуществление всеобщего обязательного среднего образования в республике.

Основательное развитие в эти годы период получают исследования различных направлений дидактики. Патриархом их выступила известный ученый профессор Р.Г.Лемберг (1883-1975). Ее дидактические работы, изданные в 40-е годы "Вопросы построения урока", "Закрепление знаний и умений на уроке", "Урок в начальной школе" и др., уже в то время отмечали формализацию и догматизацию учебного процесса, неэффективность трафаретного "смешанного" урока, указывали на необходимость творческого подхода к преподаванию учителей и к учению школьников. Она подчеркивала обязательность внутреннего единства содержания, структуры и методики построения и проведения урока. В 50-е - 60-е годы в монографиях "Методы обучения", "Дидактические очерки" (два издания), 3 статьи Р.Г.Лемберг анализируются и характеризуются психологические аспекты учебного процесса, пути и средства его активизации, применения творческих методов обучения и др. Раиса Григорьевна одна из первых в стране поставила вопрос о необходимости срочного преодоления психолого-педагогического и методического застоя, примитивизма в обучении, поиска новых эффективных технологий обучения. Ученики научной школы Р.Г.Лемберг позднее продолжили дело своей учительницы и создали свои педагогические школы. Научная школа профессора Г.А.Уманова исследует проблемы профессионально-технического образования, трудового обучения и воспитания; на-

учная школа профессора Н.Д.Хмель разрабатывает проблемы педагогического процесса, подготовки педагогических кадров и т.д.

Существенный вклад в развитие педагогической науки внес академик НАН РК, профессор А.П.Сейтешев и его школа. Широкий круг его научно-педагогических интересов. Это - проблемы дидактики общеобразовательной, профессионально-технической и высшей школы, проблемы подготовки инженерно-педагогических кадров, вопросы воспитания учащихся школ, ПТУ, студенчества и др.

Значителен вклад в педагогическую науку представительницы Ленинградской педагогической школы, молодого профессора Г.К.Нургалиевой. Ее публикации, работы ее учеников по вопросам формирования ценностных ориентации у детей и молодежи на традиционные общечеловеческие и национальные историко-культурные и духовно-нравственные ценности в процессе обучения и воспитания имеют большое теоретико-практическое значение. На обогащение и развитие педагогической науки в стране в этот период также трудились известные ученые-педагоги М.А.Кудайкулов, Б.И.Муканова, К.К.Жанпеисова, Л.К.Керимов, В.В.Трифонов и др. Нельзя не упомянуть об активизации разработки в республике проблем межпредметных связей и их влияния на повышение качества образования, проводимых под руководством А. А.Бейсембаевым.

Определенное влияние на развитие педагогической теории и школьной практики оказали историко-педагогические исследования видных казахстанских историков педагогики академика Т.Т.Тажигаева, членов-корреспондентов АПН СССР А.И.Сембаева и К.К.Кунантаевой, профессоров К.Б.Бержанова, К.Б.Жарикбаева, А.Кубесова, А.Ситдыкова, Г.М.Храпченкова и др.

Особое влияние на развитие историко-педагогической науки в республике оказали научные школы проф. Т.Т.Тажигаева и А.И.Сембаева. В фундаментальных трудах Т.Т.Тажигаева "Развитие просвещения и педагогической мысли в Казахстане во второй половине 19 века" (1958); "Просвещение и школы Казахстана во второй половине 19 века" (1962); "Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине 19 века"(1965) и других освещены особенности и тенденции возникновения, становления и развития системы образования в дореволюционном Казахстане, охарактеризована типология конфес-

сиональных и русско-казахских школ, проанализированы содержание, формы, методы их работы, показано их влияние на развитие образования в послеоктябрьский период. Большой заслугой ученого следует считать монографическое исследование им педагогических воззрений и идей великих казахских просветителей Ч.Валиханова, И.Алтынсарина, А.Кунанбаева, в которых были охарактеризованы народные воспитательные традиции и опыт, взаимодействие с педагогическими идеями Востока и России, подчеркнута значимость просвещения для развития казахского общества и личности каждого гражданина. Т.Тажибаев рекомендовал использовать эти идеи в практике работы казахских и русских школ, в семейном воспитании.

Велик вклад в разработку проблем истории школы и педагогики советского Казахстана члена-корреспондента АПН СССР, профессора А.И.Сембаева. В его работах "Очерки по истории казахской советской школы" (1958), "История развития истории советской школы в Казахстане" (1963) и других дается детальное освещение процесса возникновения, формирования и развития школьной сети для многонационального населения республики, анализируются и освещаются сложности этого процесса, положительные и отрицательные факторы, влиявшие на динамику формирования системы народного образования. А.И.Сембаев подчеркивает, что несмотря на все трудности, материальную бедность республики того времени, за 60 лет в Казахстане была ликвидирована поголовная неграмотность населения, осуществлены начальный, восьмилетний и средний всеобщий и страна вошла в число самых образованных государств мира.

Оригинальной по наименованию и содержанию была известная работа профессора К.Б.Бержанова "Русско-казахское содружество в развитии просвещения". В этом и других трудах автор указывал, что русские и казахские педагоги и просветители при создании казахских школ, разработке систем обучения и воспитания руководствовались в первую очередь принципом народности, традициями и опытом казахской этнопедагогики, педагогическими идеями прогрессивной русской педагогики (И.Алтынсарин, А.Алекторов, А.Васильев, В.Катаринский и др.). В монографии показывается, что именно равноправное содружество и взаимодействие педагогов разных национальностей давало наилучшие результаты в развитии национальных школьных систем.

Глубокое исследование проблем всеобщего обучения казахского населения невозможно без основательного изучения состояния женского образования, которое для республик Средней Азии не является простой формальностью, так как в регионах с мусульманским населением и определенными традициями положение женщин и девочек имеет свои особенности. Поэтому исследование о просвещении женщин в республике, выполненное членом-корреспондентом АПН СССР, профессором К.К.Кунантаевой в качестве докторской диссертации и монографии делает картину состояния образования в Казахстане более полной.

Нельзя не упомянуть об основательном вкладе в историко-педагогическую науку профессора К.Б.Жарикбаева. Его работы по проблемам истории психологии, этнопсихологии, педагогической мысли казахских жирау, просветителей, этнопедагогики, показ их влияния на развитие школьного образования в дореволюционном и советском Казахстане имеют большую теоретическую и практическую значимость. Однако отметим, что несмотря на все положительное, указанное нами, психолого-педагогические и историко-педагогические работы не затрагивали проблем, закрытых партийно-советскими органами для исследования, страдали заидеологизированностью. Следует обратить внимание и на то, что внедрение результатов научных исследований в практику учебно-воспитательной работы школ, ПТУ, вузов было незначительным, символическим. Невостребованность материалов научных исследований учебными заведениями и органами управления образованием оказывала негативное влияние на качество педагогического процесса в них, на качество знаний, умений и навыков обучавшихся, на уровень их воспитанности. К сожалению, и в настоящее время положение к лучшему не изменилось. Для развития народного образования и педагогической науки послевоенных лет характерна одна особенность, они развивались как бы самостоятельно, каждое в своей плоскости, пересекались не так уж часто. Это было явлением негативным, отрицательно влиявшим как на школу, так и на психолого-педагогические науки. Учителю общеобразовательных школ, наблюдая тенденции развития педагогических наук в отрыве от школьной практики, относилось к ним, в лучшем случае, безразлично или скептически, в худшем - отрицательно.

Такое положение приводило к тому, что педагогические коллективы творчески работающих школ, педагоги - мастера педагогического труда искали свои пути совершенствования учебно-воспитательного процесса школ. В свою очередь ученые-педагоги к педагогическому творчеству и находкам учителей относились так же снисходительно, но чаще весьма критически. Случаи творческого содружества учительства школ и ученых-педагогов (АПН СССР и педвузов) были не так уж часты.

В качестве яркого примера можно привести педагогический опыт и продуктивную научно-практическую работу Павлышской школы, ее директора, одного из первых учителей-новаторов и ученых от школьной парты - В.А.Сухомлинского и его "вечного" оппонента и противника проф. Б.Т.Лихачева. Это же наблюдалось и в 70-80-е годы в отношении учителей новаторов В.Ф.Шаталова, М.П.Щетинина, Ш.А.Амонашвили и др. К сожалению подобное отношение к учительскому новаторству в научно-педагогической среде не редкость и в настоящее время.

Однако, это не могло остановить, и не останавливало вечного движения лучшей части учительства к новаторству, модернизации, совершенствованию педагогического процесса, стремлений к преодолению рутины и формализма в школьной жизни и деятельности.

В 50-80-е годы в стране были известны многие педагогические почины учительства по совершенствованию учебно-воспитательного процесса: липецкий, казанский, ростовский и др. Хотелось бы отметить, что каждое из школьных учительских движений имело свои положительные методические находки. Большим недостатком было то, что распространение этого положительного опыта превращалось в кампании, в ходе которых этот опыт формализовался, догматизировался и в конце концов растрачивал свой новаторский и продуктивный педагогический потенциал. Нагляднее всего это получилось с опытом липецких учителей, от которого в конце концов остался "поурочный балл", не составлявший его научно-практической сути.

В 70-80-е годы в стране набирает силу и развивается мощное учительское движение, ставящее целью обновление и модернизацию школьного образования вообще и педагогического процесса в частности. Особую силу это движение набирает в середине 80-х годов,

сначала под наименованием педагогов-новаторов. Его ядро составляли В.Ф.Шаталов, Ш.А.Амонашвили, М.П.Щетинин, Е.Н.Ильин, С.Н.Лысенкова, И.П.Иванов, И.П.Волков, А.Б.Резник и др.

Здесь хотелось бы кратко остановиться на рассмотрении понятия "новаторство". Под новаторством следует понимать создание и реализацию таких идей и опыта в области воспитания и обучения, которые отличаются оригинальностью, отчетливо выраженным творческим своеобразием и, будучи преемственно связанные с предыдущей педагогической теорией и практикой, вместе с тем представляют собой качественно новую ступень их развития, устремленную в будущее. Новаторство нужно отличать от псевдоноваторства, которое представляет собой надуманные новации в применении форм, методов, средств обучения и воспитания не ведущие к повышению качества педагогического процесса, к развитию педагогической науки и школьной практики.

Новаторство отличается и от такого понятия как педагогическое мастерство, которое не обязательно представляет собой выражение чего-то оригинального и принципиально нового в творчестве учителя, но является высшим достижением в рамках конкретной педагогической традиции. Мастерство предполагает педагогическую деятельность на высоком уровне качества, безусловно результативную и эффективную с максимальным использованием того положительного, что есть в педагогической традиции. Если новаторство - это определенный прорыв в будущее, динамичный переход к новой педагогической концепции, выход на более высокие рубежи педагогического творчества, то педагогическое мастерство представляет собой более устойчивый элемент педагогической традиции, теснее связанный с имеющимися положениями в науке и школьном опыте. Под педагогической традицией мы понимаем совокупность психолого-педагогических идей и связанного с ними опыта (школьного, воспитательного и др.), основанных на точно определенных научных принципах, которых придерживаются и которым следуют большинство ученых-педагогов, учителей школ, педагогических работников других учебно-воспитательных учреждений, сохраняющих и творчески развивающих наиболее ценное, педагогически эффективное и значимое, что составляет суть и содержание данной педагогической

традиции. В педагогической реальности всегда наблюдается борьба противоположностей - групп педагогов, одна из которых борется за ее устойчивость и сохранение (традиции), другая - стремится к ее инновации, что выходит за рамки существующей традиции, но не уничтожает ее, а развивает, дает новую жизнь. Отметим, что отношение к педагогам-новаторам, которые резко критиковали недостатки школьного обучения за догматизм, рутину и формализацию, разрыв преподавания и учения, "командный стиль" учебного процесса, а педагогическую науку - за академизм, отрыв от школьной практики, было неоднозначным. Большая часть руководства образованием в стране, ученых педагогов и психологов относились как к движению новаторов в целом, так и к отдельным его представителям - отрицательно, смотрели на них как на неизбежное зло, критиковали их педагогические идеи и методические находки. Другая часть, немногочисленная, в основном творческая элита ученых - В.В.Давыдов, А.В.Петровский, М.Н.Скаткин, Ю.К.Бабанский, Я.С.Турбозский, В.Е.Гмурман и др., приветствовали появление творческого движения в педагогической среде, выявляли и характеризовали психолого-педагогическую суть и структуру педагогических идей и методических систем школьных новаторов, не уходя от объективной критики и имеющихся в них недостатков. Несомненно, поддержка новаторства видными учеными педагогами и психологами сослужила положительную службу. Результатом явилось то, что в 1979 г. в издательстве АПН СССР "Педагогика" начинается издание серии книг под наименованием "Передовой педагогический опыт", которая с 1981г. именуется "Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки". За 11 лет (до 1990г.) было опубликовано более 50 книг и брошюр - В.Ф.Шаталов "Куда и как исчезли тройки", "Эксперимент продолжается" и др.; Ш.А.Амонашвили "В школу - с шести лет", "Как живете, дети" и др.; С.Н.Лысенкова "Когда легко учиться" и др.; М.П.Щетинин "Объять необъятное" и др.; Е.Н.Ильин "Искусство общения" и др.; Л.А.Лиферов "Трудовое обучение и воспитание: из опыта школ Москвы и Московской области"; Н.П.Гузик "Учить учиться: из опыта Ананьевской средней школы Одесской области"; А.Я.Каруя "Обучение шестилетних детей в школе. Из опыта школ Литовской ССР"; Е.А.Кубичев "ЭВМ в школе: из опыта работы средней школы'

№ 183 Москвы"; Б.Б.Шлайн "Технический центр современной школы: из опыта работы средней школы N 25 Винницы" и др. Позднее учителей новаторов и их движение нарекут "педагогикой сотрудничества". Нам думается, что это наименование не является оптимальным. Воспитание, обучение с момента их возникновения были невозможны без сотрудничества и взаимодействия воспитателя и воспитуемых, учащего и учащихся. Поэтому надо полагать, если такое сотрудничество отсутствует, это "бездетная" педагогика. Правда, следует констатировать, что в обучении, базировавшемся на "командной" педагогике в СССР, сотрудничество было ослаблено, искажено, но не исключено, не исчезло. Поэтому мы считаем, что первое наименование - "новаторская педагогика" было более точным.

Рассматривая перечень изданий серии "Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки", мы вынуждены отметить что в нем отсутствуют учителя-новаторы из Казахстана, хотя наша республика имела много адресов новаторской педагогики, ознакомление с которой учителей Союза несомненно было бы полезным и продуктивным.

В 70-80-е годы в Казахстане на общем фоне достаточно интенсивного развития образования - общего среднего, профессионально-технического, высшего появляется группа учителей-новаторов К.Абсаметов, К.Айткалиев, А.Алгаев, К.Битибаева, А.Искаков, Г.Кубраков, К.Нургалиев, Р.Нуртазина, Е.Очкур, М.Тасова, Ж.Чайжунусов и др. Всех их отличала неудовлетворенность общим состоянием развития школы: низкий уровень ее воспитательно-образовательной работы, репродуктивность форм и методов обучения, пассивность учащихся в педагогическом процессе, разрыв педагогической науки и школьной практики, низкий уровень научно-технического обеспечения учебного процесса и др. По их мнению зло коренилось в декларативности многочисленных постановлений и директив, в отсутствии материальных условий для их реализации в жизнь и т.д. Было понятно, что всю массу школ, а в республике их было около 10 тысяч, поднять на уровень современных требований невозможно. Поэтому учителя-новаторы сосредоточили внимание на модернизации, совершенствовании, инновации педагогического процесса в тех школах, в которых они работали. По существу ими формировались школы будущего, концептуальные положения и основы дея-

тельности которых выходили за рамки функционирующей системы учреждений образования. К школам этого типа можно отнести казахскую среднюю школу N 12 Алма-Аты (директор Нуртазина Р. Б.), среднюю школу N 17 Актюбинска (директор К.Алгиев), Кокпектинский детдом Семипалатинской области (директор Ж.Чайжунусов) и др.

Работа по оптимизации учебно-воспитательного процесса получила распространение в ряде школ нашей республики. В качестве примера можно привести опыт работы средней школы N 17 Актюбинска (директор А.К.Алгиев).

С содержанием теории и практики оптимизации предварительно ознакомились руководители школы, методических секций и наиболее активные учителя. В декабре 1978 года педагогический коллектив осуществил комплекс мер по созданию оптимальных условий для организации учебного процесса. В школе было создано 30 учебных кабинетов, оснащенных необходимым учебно-методическим оборудованием с целью более эффективного использования наглядных пособий, дидактических и раздаточных материалов, технических средств обучения и т.п.

В помощь учителям был организован постоянно действующий семинар по проблемам оптимизации учебно-воспитательного процесса, на котором изучались содержание, принципы, задачи, методы, средства и формы обучения с учетом новых педагогических идей.

В 1978/79 учебном году на педагогических советах были рассмотрены вопросы: "Что такое оптимизация обучения?", "Как оптимизировать процесс обучения?", "Как избрать оптимальный вариант обучения?", "Формы и методы обучения как средство оптимизации процесса обучения" и др., проведена научно-практическая конференция по вопросам принципов оптимизации обучения, которой предшествовала работа в методических секциях.

Углубленное освоение теории и методики оптимизации приняло научно обоснованное направление в декабре 1979 года, когда был заключен договор о научном сотрудничестве школы с лабораторией НИИ общих проблем воспитания АПН СССР, руководимой академиком Ю.К.Бабанским. Ученые этой лаборатории постоянно выезжали в Актюбинск и оказывали помощь педагогическому коллективу, про-

водили семинары, консультации, научно-практические конференции с учителями школы.

Наряду с подготовкой учителей большое внимание уделялось формированию у школьников учебных умений и навыков, необходимых для учения по новой системе. Работа эта проводилась в два этапа: сначала методике проведения занятий обучались учителя и классные руководители, затем проводились занятия с учащимися на которых их обучали приемам самоучения и самообразования.

Усилия педагогов по формированию рациональной учебной деятельности дали положительные результаты. Анкетирование в конце учебного года показало, что учащиеся 4-6 классов в достаточной мере овладели учебными умениями и полностью укладываются в отведенное нормой время для выполнения домашнего задания. Аналогичное положение было и в других классах.

Творческий поиск учителей дал школе возможность полностью решить проблемы отсева, второгодничества, поднять уровень дисциплины учащихся, осуществить средний всеобщий молодежи.

В последующие два года успеваемость в школе составляла 99,9 процента (в 1980г. - из 1220 человек было оставлено на второй год 3 ученика, в 1981г. из 1299 учащихся - 2 человека). Переростки в школе составляли менее 2 процентов; своевременная доводимость учащихся до 8-х классов - 99 процентов, до окончания средней школы - 100 процентов. Более 42 процентов учащихся учились на "хорошо" и "отлично". В 1980 году из 65 выпускников трое окончили школу с золотой медалью и 14 человек с похвальной грамотой за особые успехи по отдельным предметам. Учащиеся ежегодно участвовали в районных и областных предметных олимпиадах и занимали там призовые места.

На смотре технического творчества школа два года подряд добивалась первого места в области. Хороших результатов достигали учащиеся на различных городских конкурсах и смотрах, демонстрируя тем самым разносторонность развития интересов и увлечений. Работа по совершенствованию педагогического процесса в средней школе N 17 продолжалась и в 80-е годы. Разумеется не во всех школах республики, внедрявших оптимизацию в педагогический процесс, были столь высокие результаты.

На селе таким маяком была Бурановская средняя школа Марккольского района Восточно-Казахстанской области (директор - Народный учитель СССР К.Н.Нургалиев). Новаторскую и прогностическую направленность педагогической деятельности этой школы уверенно можно принять за модель сельской школы будущего.

Бурановская средняя школа с двумя языками обучения, казахским и русским, по числу учащихся колеблется от 800 до 1000 человек в учебный год. Педагогический коллектив насчитывает около 80 учителей. В деятельности новаторской модели школы можно выделить четко видимые три периода:

1. Конец 50-х - 60-е годы - подготовительный период (начало директорской деятельности К.Н.Нургалиева). В эти годы начинается формирование педагогического коллектива, развитие учебно-материальной базы, укомплектование школы ТСО, создание школьного научно-технического центра, ориентация на технизацию и научную организацию педагогического труда, как средство повышения его эффективности, улучшения качества учебных знаний, умений и навыков школьников, ускорения развития личности. В этот период идет активное освоение опыта лучших школ и учителей, использование его в учебно-воспитательной работе.

2. С начала 70-х до середины 80-х годов - период развития и совершенствования новаторской педагогической концепции двуязычной сельской школы как культурного образовательно-воспитательного центра на селе, обеспечивающего общее и профессиональное образование, гражданско-патриотическое, духовно-нравственное и эстетическое воспитание детей и молодежи, с учетом этнокультурного наследия казахского народа, сотрудничество школы, родителей, совхоза в деле обучения и воспитания подрастающего поколения.

3. С середины 80-х до настоящего времени - период реализации идеи интеграции педагогической науки и школьной практики, идеи включения школы в систему широких социальных отношений, создание авторской "Школы-гимназии Народного учителя Кумаша Нургалиева", централизации этнокультуры в школе и реализации ее среди населения села через школу.

Инновации Народного учителя К.Нургалиева охватывали следующие фундаментальные компоненты образовательно-

воспитательной деятельности школы: формирование учебно-материальной и научно-технической базы; интенсификация учебной работы и развитие учебной самостоятельности школьников; интеграция психолого-педагогической и методической науки и школьной практики; оптимизация соединения общего и профессионально-производственного обучения; система социокультурной и воспитательной работы школы.

1. Формирование учебно-материальной и научно-технической базы. К.Н.Нургалиев прекрасно понимал, что качественное обучение школьников в условиях научно-технической революции возможно лишь при наличии современного технического оборудования школы, что позволяет использовать и разрабатывать новые технологии обучения. В 70-е годы по инициативе и под руководством директора строится комплекс из пяти школьных зданий: трехэтажная школа на 960 мест и четыре вспомогательных корпуса. От системы 50-х - 60-х годов "дидактика - ТСО - учебный процесс" в 70-е - 80-е годы осуществляется переход к системе "психолого-педагогические основы обучения, дидактика - методика - школьный телевизионный технический центр (ШТТЦ) - педагогический процесс". ШТТЦ был оборудован новейшей телевизионной техникой. Уже в начале 70-х годов в школе был оборудован кабинет информатики и вычислительной техники, оснащенный японскими компьютерами, 6 лингфонных кабинетов, кабинеты по всем учебным предметам (по ряду из них - математика, физика и др. по два), 9 кабинетов, мастерских цехов и т.п. по профессионально-техническому обучению. Школьная видео, кино, фонотека насчитывала более 4,5 тыс. записей, кинофрагментов уроков, а также 3 тыс. единиц видео записей, более 600 серий диапозитивов и т.д. Использование ШТТЦ было автоматизировано, что позволяло демонстрировать учебные программы в кабинеты и классы по заявкам учителей.

Естественно технизация педагогического процесса способствовала повышению КПД обучения.

2. Интенсификация учебной работы и развитие учебной самостоятельности школьников. С самого начала своей педагогической деятельности К.Н.Нургалиев отчетливо осознавал, что причиной низкого уровня знаний, воспитанности, общественно-трудовой ориенти-

рованности школьников являются формализация процесса обучения, "командная" педагогика, нарушение взаимоотношений сотрудничества учителя и учащегося, приоритет преподавания над учением, принижение (а то и исключение) самоучения, самообразования в учебном процессе. Результат - формализм в знаниях учащихся, фрагментарность и непрочность знаний, неумение применить их в учебной деятельности и в жизни. Поиск путей преодоления этих пороков традиционной школы - привел его к убеждению, что необходимо интенсифицировать учебный процесс, повысить коэффициент соучастия школьника в этом процессе, наращивать эффективность и практическую направленность его учебно-личностного потенциала. Поэтому технизация учебного процесса, его оптимизация, использование опыта липецких, казанских и др. учителей служили основой совершенствования учебного процесса, в котором ученик из его пассивного участника превращался в активного субъекта учебной деятельности, самостоятельно овладевавшим приемами умственной деятельности, научными знаниями, умениями и навыками их практического применения в жизни и деятельности.

3. Интеграция психолого-педагогической и методической науки и школьной практики. Идея взаимосвязи и взаимодействия (интеграции) психолого-педагогических наук и школьной практики, в том числе участия учительства в развитии педагогической науки и включение в нее передового педагогического опыта, активно пропагандируется с конца 50-х годов, после утверждения известного закона "Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР" (1958). В СССР активными участниками этого процесса были Ю.К.Бабанский, З.И.Васильева, В.Е.Гмурман, В.В.Давыдов, Э.И.Монозон, М.Н.Скаткин и др. В Казахстане - А.И.Сембаев, Т.Т.Тажибаев, Р.Г.Лемберг, К.Б.Бержанов, В.И.Журавлев и др.

Из числа работников школ одним из первых сторонников этой идеи, начавших претворять ее в жизнь был К.Н.Нурғалиев. Он понимал этот процесс как улицу с двусторонним движением, подчеркивая важность не только широкого внедрения достижений педагогической науки в жизнь и деятельность школы, но и как процесс развития и обогащения педагогической науки достижениями школьной практи-

ки. Отличительным положительным моментом этого процесса в Бурановской средней школе было то, что освоение педагогическим коллективом результатов новейших психолого-педагогических исследований и широким их использованием в учебно-воспитательном процессе интегрировалось также с методической работой. Школа не только заключала договоры о научно-педагогическом сотрудничестве с кафедрами педагогики Восточно-Казахстанского педагогического института и Каз.ПИ им.Абая (позднее университетами), на базе школы много лет функционировал и действует ныне научный учебно-методический комплекс АГУ им.Абая. Школа также активно сотрудничала с областным институтом совершенствования учителей и др. методическими центрами. Сама школа была методическим центром для восьмилетних и начальных школ своего микрорайона. В ее структуре работали методические объединения по гуманитарным, естественно-биологическим, физико-математическим и другим предметам, по трудовому обучению и воспитанию и т.д. На базе школы проводились региональные и республиканские научно-практические конференции и методические семинары, осуществлялась курсовая подготовка учителей, научно-педагогическая подготовка студентов педагогических вузов, будущих учителей. Отметим, что из 86 учителей школы - 74 являлись ее выпускниками. Разнообразная многоуровневая и многопрофильная научно-педагогическая и методическая деятельность школы является образцом интеграции психолого-педагогической науки и школьной практики в обучении и воспитании подрастающего поколения.

4. Оптимизация соединения общего и профессионально-производственного обучения. Будучи общеобразовательной, не сокращая объема общеобразовательной подготовки и знаний, Бурановская школа с помощью СПТУ и других производственных учреждений осуществляла параллельно профессионально-производственную подготовку учащихся, их трудовое воспитание. Для этого при школе работали классы автодела, тракторов, вождения сельхозтехники, машинописи и стенографии, кинофотодела; цехи - швейный, кондитерский; мастерские - столярная, слесарная, телерадио и другие. Занятия по профессионально-производственной подготовке вели инженерно-технические работники совхоза, преподаватели СПТУ, других про-

мышленных и сельскохозяйственных предприятий и т.д. В школе активно функционировало методическое объединение по профессионально-трудовому обучению. Методисты и преподаватели разрабатывали оригинальные учебные планы, программы по дисциплинам профессионально-трудового цикла, факультативам и практикумам. Производственная и стажерская практика проходили на рабочих местах на производстве. Каждый из школьников в итоге в старших классах овладевал 2-3 специальностями. Большинство выпускников школы не уезжало из села, а уехавшие на учебу в вузы и техникумы возвращались в родное село. Смена трудовых поколений в с. Буран проходила безболезненно, выпускники школы, молодежь сменяла ветеранов, в результате научные специальные знания молодежи тесно сочетались с производственно-практическим опытом передовиков производства.

5. Система социокультурной и воспитательной работы школы.

К.Н.Нурғалиев в организации и проведении воспитательной работы в школе, социокультурной работы в школе и на селе исходил из понимания воспитания как базового процесса социального формирования и развития личности и ее социализации. При этом он четко дифференцировал социальные и педагогические процессы формирования личности, указывал на общее и особенное в них. Он отмечал, что школа не только и не столько педагогическое учреждение, сколько социальное учреждение, задачей которого является не только обучение и воспитание, но и профессионально-трудовая подготовка, гражданское, духовно-нравственное, художественно-эстетическое, физическое формирование и развитие личности каждого школьника, подготовка его к жизни и деятельности в обществе. Особенностью воспитательного процесса в Бурановской школе было то, что он (процесс) был личностно ориентирован, воспитание было коллективным и индивидуальным, дифференцированным и интегрированным и т.д. В его содержание включались общечеловеческие и этнокультурные, общепедагогические и этнопедагогические ценности и средства. Это обеспечивало гражданско-нравственное и этнокультурное ценностное ориентирование личности.

Значительное место занимали идеологическое и политическое воспитание. Не без того, но из них не делали культа. Они, в "Единой

комплексной общешкольной программе воспитания", в основном, были ориентированы на патриотическое и интернациональное воспитание, их коммунистическая идея не выходила за границы - Родина, народ, партия, историко-культурные и патриотические ценности страны и республики. Другой важной особенностью воспитательного процесса была его личностно-деятельностная направленность и суть. Главным было - дело, а потом - слово. Большую положительную роль играл в этом школьный телевизионный технический центр, который ежедневно 4 часа транслировал передачи различной тематики на село, что позволяло интегрировать воспитательный потенциал и направленность семьи, школы, общественности на целенаправленные педагогические воздействия на детей и молодежь. Именно этим обуславливался высокий уровень воспитательного влияния педагогических воздействий школы на учащихся и достаточно высокий уровень воспитанности детей и молодежи.

После смерти К.Н.Нурғалиева в 1988г., с его смертью, как это часто бывает, творческая деятельность и дальнейшее развитие новаторской авторской "Школы - гимназии Народного учителя Кумаша Нурғалиева" не остановилось. Школу возглавил его сын, кандидат педагогических наук Талант Нурғалиев, один из активных сподвижников отца, главный организатор и соавтор деятельности ШТТЦ. При нем сотрудничество Бурановской школы с Восточно-Казахстанским региональным университетом и АГУ им. Абая, интеграция психолого-педагогической науки и школьной практики продолжает развиваться и углубляться. На базе Бурановской школы выполнен ряд крупных научно-педагогических исследований, написаны докторская и ряд кандидатских диссертаций, несколько учителей школы проводят научные исследования. То есть, новаторская педагогическая деятельность школы продолжается и может служить прообразом модели сельской школы независимой Республики Казахстан.

Развитие психолого-педагогической науки все-таки в известной мере содействовало прогрессу образования. Общественности, учительству были известны многие школы десятилетиями дававшие отличные результаты и качественные знания учащимся.

Это доказывалось тем, что их выпускники без особого труда поступали в престижные вузы Москвы, Ленинграда, Алма-Аты и дру-

гих городов. Часть из их выпускников получив рабочие профессии достойно трудилась на промышленных и сельскохозяйственных предприятиях городов и сел. К числу таких школ можно отнести казахскую среднюю школу № 12, физико-математическую школу, среднюю школу № 120 с углубленным изучением иностранных языков Алма-Аты, среднюю школу им. М.В.Ломоносова Саркандского района Алма-Атинской области, среднюю школу № 34 Усть-Каменогорска, Бурановскую среднюю школу Восточно-Казахстанской области, среднюю школу № 7 Актюбинска, среднюю школу № 10 Кустаная и другие.

В итоге следует отметить, что введение восьмилетнего, а затем и среднего всеобщего выявило несостоятельность сложившегося в образовательной практике педагогического подхода при котором определенный контингент учащихся с недостаточным уровнем подготовленности отчислялся, оставлялся на повторный курс обучения или осеннюю переэкзаменовку и т.п. Процесс разрешения данного противоречия охватывает период 60-80-х годов и характеризуется активным сближением педагогики и психологии, их взаимопроникновением и взаимообогащением, проведением крупных комплексных исследований.

В заключение можно констатировать, что система народного образования и педагогическая наука Республики Казахстан представляют собой живой динамический организм, который активно функционирует и развивается, обеспечивает социокультурные и образовательные потребности общественного производства, населения страны в образовательных услугах, чем создает твердую надежду на прогресс нового суверенного государства и в будущем.

Мы осознаем недостаточность освещения проблем развития психологической и педагогической науки в советском Казахстане и рекомендуем для изучения указанных вопросов воспользоваться трудами "Антология педагогической мысли Казахстана", "Развитие психологической мысли в Казахстане" К.Жарикбаева, "Становление и развитие педагогической теории Казахстана (1900-1960 гг.)" А.Ильясовой и др.

ЛИТЕРАТУРА

ЦИТИРОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Раздел I.

1. Ушинский К.Д. Соч., т.2, с.557-560
2. Ушинский К.Д. Соч., т.2, с. 165.
3. Левшин А.И. Описание киргиз-казачьих орд или киргиз-кайсацких орд и степей. -Алматы: Санат, 1996. - С.331.
4. Там же, с. 302.
5. Сабитов Н. Мектебы и медресе у казахов. - Алма-Ата, 1950. - С. 2.
6. Валиханов Ч. Соч., т.1, с. 519-520.
7. Сабитов Н. Там же, с. 43.
8. Казахская советская энциклопедия. Т.7, с. 487.
9. Материалы к истории учебных реформ в России в ХУШ-ХТХ вв. - СПб, 1910. Т.1, с. 397.
10. Там же, с. 240-241.
11. Сборник материалов по инородческой школе. - СПб, 1989 -С.51-52.
12. Там же, с. 5.
13. Однодневная перепись школ России 11 янв. 1911г. Сб.4. С.4.
14. Васильев А.В. Исторический очерк русского образования Тургайской области. - Оренбург, 1896. - С.21-23.
15. Тажибаев Т.Т. Просвещение школы в Казахстане во II половине XIX в. - Алма-Ата, 1962. - С.274.
16. Граменицкий СМ. Очерк развитие народного образования в Туркестанском крае. - Ташкент, 1896 г. -С. 14-15.
17. Труды особого совещания по вопросам восточных инородцев. - СПб, 1905 г.-С. 4-34.
18. Сембаев СИ., Храпченков Г.М. Очерки истории школ Казахстана. (1900-1917). - Алма-Ата, 1972. -С. 69.
19. Алтынсарин И. Избранные произведения. -Алма-Ата, 1957. -С. 371.
20. Абай. Слова назидания. Алма-Ата, 1970. -С. 58.
21. Там же, с.99.
22. Шакарим. Три истины. - Алматы, 1991.-С 71-72.
23. Там же, с. 49.

Раздел II.

1. Алаш-Орда. - Алматы, 1992. -С.90.
2. Сембаев А.И., Храпченков Г.М. Очерки., с.117.

Сембаев А.И. История развития советской школы в Казахстане. . Алма-Ата, 1962. -С. 67-68.

3. Там же, с. 196-197

4. Советы Казахстана, 1992, 2 февр.

5. Учитель Казахстана, 1995, 27 сент.

6. Учитель Казахстана, 1995, 21 дек.

7. Казахстанская правда, 1995, 8 сен.

8. Развитие народного образования и педагогические науки в Казахстане за 40 лет. - Алма-Ата 1962. -С. 65.

ЛИТЕРАТУРА

1. История Казахстана.

Асфендиаров С. История Казахстана. - Алматы, 1993.

История Казахстана (Очерк).-Под ред. акад. М.Козыбаева. - Алматы, 1993,

Кляшторный С.Г., Султанов Т.И. Казахстан. Летопись трех тысячелетий. -Алматы, 1992.

Омаров Е.С. Казахстан - наследник империи гуннов. - Вестник университета "Кайнар", 1997, №2.-с. 33-35.

Омаров Е.С. Скиф + Сак = Скифсак = Кыпшак (О происхождении кыпчаков). - там же, С. 36-37.

Тынышпаев М. История казахского народа. - Алматы, 3993.

2. История педагогики.

Абай. Слова назидания. - Алма-Ата, 1970.

Алтынсарин И. Собр. соч. в трех томах. - Т.1.- Алма-Ата, 1975.

Антология педагогической мысли Казахстана. - Алматы, 1995.(на русск. и казахе, языках).

Бержанов К.Б. Русско-казахское содружество в развитии просвещения. - Алма-Ата, 1965.

Бурабаев М.С. Общественная мысль Казахстана в 1917-1940гг.- Алма-Ата, 1991.

Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность.- М., 1992.

Жарикбаев К.Б. Развитие психологической мысли в Казахстане.-Алма-Ата, 1968.

Кунантаева К.К. К вершинам знаний. Развитие женского образования в Казахстане(1920-1977).-Алма-Ата, 1978.

Кунантаева К.К. развитие народного образования в Казахстане (1917-1991) - Алматы, 1997.

Кубесов А. Педагогическое наследие ал Фараби. -Алма-Ата, 1989.

Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973гг.-М., 1974.

Проблемы истории развития мусульманской школы. -Алма-Ата, 1992.

Сембаев А.И. История развития советской школы в Казахстане. - Алма-Ата, 1962.

Сембаев А.И., Храпченков Г.М. Очерки по истории школ Казахстана(1901 -1917).- Алма-Ата, 1972.

Снтдыков А.С. Педагогические идеи и просветительская деятельность И.Алтынсарина. - 2-е изд. - Алма-Ата, 1968.

Тажибаев Т.Т. Педагогическая мысль в Казахстане во 2-й половине XIXв.-Алма-Ата, 1965.

Тажибаев Т.Т. Просвещение и школы Казахстана во 2-й половине XIXв.-Алма-Ата, 1962.

Утегенова А.Д. Т.Жургенев и проблемы образования в 30-е годы. - Вестник университета "Кайнар", 1997, №2. - С.79-81.

Храпченков Г.М. Проблемы содержания и методов обучения в школах Казахстана. -Алма-Ата, 1983.

Храпченков В.Г. Об использовании исторических методов в историко-педагогических исследованиях. - Вестник университета "Кайнар", 1997, № 1.-С. 87-90.

Храпченков Г.М. К вопросу о методологических основах историко-педагогических исследований. - там же, С. 91-95.

Сегизбаев О.А. Казахская философия XV - начала XX вв. - Алматы: Гылым, 1996. - 472с.

Ильясова А.Н. Становление и развитие педагогической теории Казахстана (1900-1960 гг.). -Алматы, 3997. - 283с.

Храпченков В.Г. Тенденции и особенности развития всеобщего среднего образования Казахстана. -Алматы: Гылым, 1996. -224с.

3.Учебники.

Константинов Н.А., Шабаева М.Ф. История педагогики.- М., 1984 (или любое другое издание).

Бержанов К.Б., Мусин СМ. История педагогики. - Алма-Ата, 1971 (на казахск. языке).

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 1981. Хрестоматия по истории русской педагогики. - М., 1984.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
РАЗДЕЛ I	5
МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	5
РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В КАЗАХСТАНЕ В XV-XVIII В.В	П
МУСУЛЬМАНСКИЕ МЕКТЕБЫ И МЕДРЕСЕ	32
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В КАЗАХСТАНЕ В СРЕДНИЕ ВЕКА.40	
РАЗДЕЛИ.....	48
РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ХУШ-ХГХ В.В.....	48
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ СЕТИ РУССКО-КАЗАХСКИХ ШКОЛ.....	48
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОМ КАЗАХСТАНЕ.....	78
РАЗДЕЛ III.....	Ю1
РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В КАЗАХСТАНЕ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД.....	101
РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ	128
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ.....	140
ЛИТЕРАТУРА	165

Подписано в печать

Формат 60x84/16. Бумага офсетная

Печать К120. Объем 164 стр. (10,5

пл.). Тираж 1000 экз.

ТОО "Эверо". Полиграфические услуги. Г.
Алматы, ул. Байтурсынова, 22, 9. Тел.: (3272) 390332

ПРИГЛАШАЕТ УНИВЕРСИТЕТ "КАЙНАР"



Университет "Кайнар" создан как высшее учебное заведение в 1991 г. в соответствии с законодательными актами Республики Казахстан. 5 октября 1993 года была получена лицензия № 00! на право ведения образовательной деятельности от республиканского комитета по лицензированию, аттестации и аккредитации (протокол № 1).

Университет ведет подготовку кадров на восьми факультетах по дневной, вечерней и заочной формам обучения.

Факультет международных отношений готовит кадры для дипломатической деятельности с присвоением квалификации: специалист по международным отношениям, страновед со знанием иностранного языка (английского, французского, немецкого, итальянского, арабского и т.д.), по международному праву.

На факультете международных экономических отношений ведется обучение по следующим специальностям: международные экономические отношения; финансы и кредит; маркетинг и коммерция; бухгалтерский учет и аудит.

Факультет правоведения присваивает своим выпускникам квалификацию юрист-правовед со знанием иностранного языка и специализациями:

- уголовно-правовая;

- гражданско-правовая.

На факультете иностранных языков (английский, немецкий языки) присваивается квалификация преподавателя и переводчика иностранного языка.

Факультет информатики выпускает специалистов по информационным системам в экономике и экологии.

Факультет педагогики и психологии дает возможность получить специальности: педагог-психолог, практический психолог.

Факультет казахского языка и литературы готовит преподавателей казахского языка и литературы в национальной школе.

Высокий уровень подготовки студентов обусловлен следующими факторами:

Университет имеет договор с Московским государственным институтом международных отношений (МГИМО) о сотрудничестве. Его преподаватели регулярно читают лекции и спецкурсы для студентов университета "Кайнар". За истекшие четыре года с нашими студентами занимались 25 профессоров и доцентов из МГИМО, одного из ведущих вузов не только в России, но и в мире.

Университет "Кайнар" поддерживает творческие связи и с другими вузами ближнего и дальнего зарубежья - это Международный университет Кыргызстана при Президенте (г. Бишкек), Институт управления и администрирования при Туринском государственном университете (г. Турин-Италия), Университет Брайтона (Англия), совместно с Реддингским университетом идет подготовка магистров в Англии, сотрудничает с Британским советом, готовится совместная деятельность с Гарвардским университетом. С Оклахомским государственным университетом (США)