

*Осовский Олег Ефимович
Киржакова Вера Петровна*

Н.А. ГАНЦ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЖУРНАЛИСТИКА РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ 1920–1930-Х ГОДОВ

Ключевые слова: педагогика российского зарубежья, образование российского зарубежья, педагогический дискурс эмиграции 1920–1930-х гг., эмигрантская педагогическая периодика, научное наследие Н.А. Ганца.

В монографии исследуется один из важнейших вопросов теории и истории педагогики и образования российского зарубежья. Педагогическое наследие русской эмиграции «первой волны» оставило яркую педагогическую журналистику, сочетающую традиции дореволюционной России с необходимостью новых подходов в решении задач, которые возникли в образовательно-педагогическом пространстве Европы. Практически не изученная педагогическая журналистика Н.А. Ганца представляет пример осмысление традиций русской школы и педагогики, образовательных экспериментов западноевропейских и американских педагогов-новаторов, отрицательного и положительного опыта школы советской России.

Keywords: *Russian émigré pedagogics, Russian émigré education, pedagogical discourse of 1920–1930th, émigré pedagogical periodicals, N.A. Hans' scientific heritage.*

The monograph deals with the crucial problem of the Russian emigre education theory and history. Russian émigré pedagogical journalism is an important part of the educational legacy of Russia abroad. N.A. Hans' publications in the émigré periodicals is a vivid example of the new reception of the theory and history of education problems, innovative approaches to the foreign experiments in the school practice contemporary school policy.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (РГНФ) в рамках научного проекта №16–06–00501.

До недавнего времени имя Николая Адольфовича Ганца (1888–1969) было не слишком хорошо знакомо историкам образования. Только во второй половине 1990-х гг. эта незаурядная фигура российского зарубежья привлекла к себе внимание одного из ведущих отечественных специалистов по истории педагогической мысли и школы русской эмиграции, члена-корреспондента РАО Е.Г. Осовского, а позднее ссылки на работы Н.А. Ганца в контексте истории педагогической компаративистики не раз появлялись в работах Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джуринского и др. В то же время до конца 2000 – начала 2010-х гг. наследие Н.А. Ганца оставалось на периферии исследовательского интереса.

Причины подобного могут быть объяснены только тем, что история педагогической науки и образования российского зарубежья включает очень много имен выдающихся деятелей педагогики и образования, культуры, политики и экономики, литературы и искусства, чей вклад в дело становления и развития русской школы за рубежом, теории и практики обучения и воспитания велик и очевиден. Это С.И. Гессен, В.С. Зеньковский, В.В. Лосский, П.Д. Долгоруков, А.В. Жекулина, В.В. Руднев, Н.Н. Головин, Б.А. Адамович, В.В. Римский-Корсаков, Л.П. Детердинг и др., подвижническая работа которых становилась предметом научного рассмотрения и описания [46]. Необходимо отметить, что немалая часть исследований по различным проблемам истории педагогической мысли, школы и образования эмиграции выполнялась в рамках деятельности научной школы Е.Г. Осовского. Среди них подготовка и публикация антологий педагогических текстов русской эмиграции, многочисленные статьи по теоретическим и историко-педагогическим аспектам наследия выдающихся ученых и деятелей культуры, общественно-педагогического движения, эмигрантской педагогической журналистики и др. [22; 25; 34–37; 40; 41; 46].

На этом фоне изучение наследия Н.А. Ганца требовало специальных усилий: ученый не оставил после себя масштабных теоретических работ на русском языке, не занимал заметных должностей в руководящих структурах общественно-педагогических организаций, не претендовал на ведущие роли в обще-

ственno-педагогическом движении. Он принял на себя не менее важную функцию активного посредника в педагогическом диалоге русской эмиграции и европейской теории образования. С начала 2010-х гг. была проделана определенная исследовательская работа, позволившая выявить и обозначить реальную роль Н.А. Ганца в жизни русской эмиграции в Европе, очертить контуры его научно-педагогического наследия, взаимоотношений с журналами «Современные записки» и «Русская школа за рубежом», вклад в формирование нового педагогического дискурса русской эмиграции, его творческого диалога с С.И. Гессеном [23; 24; 26; 27; 38; 39; 43; 52]. Результатом первого этапа работы стало появление в начале 2017 г. монографии «Научное наследие Н. А. Ганца в педагогическом пространстве России и Европы 1920–1930-х годов» [31].

Особый интерес представляет вопрос о роли Н.А. Ганца в становлении и развитии педагогической журналистики российской эмиграции в 1920 – начале 1930-х гг., которая является одной из наиболее ярких страниц интеллектуальной истории русской эмиграции. С одной стороны, она продолжает традиции дореволюционной педагогической журналистики, особенно интенсивно развивавшейся на рубеже XIX–XX вв.; с другой, становится «площадкой», на которой объединили свои усилия не только профессиональные педагоги, но и политические и общественные деятели, бывшие государственные чиновники, банкиры и промышленники – все, кого волновали судьбы российского юношества, угроза утраты национальной и культурной идентичности детьми-беженцами, пути развития русского школьного и вузовского образования за пределами отечества. Об этом писали лидеры кадетской партии П.Н. Милюков и князь П.Д. Долгоруков, один из руководителей партии эсеров, бывший Московский городской голова В.В. Руднев, ректор Московского университета М.М. Новиков, выдающиеся педагоги и философы С.И. Гессен и В.В. Зеньковский, крупнейшие русские психиатры и психопатологи Г.Я. Трошин и Н.Е. Осипов, литературовед и критик А.Л. Бем, историки А.В. Флоровский и П.М. Бицилли, лингвист и методист С.И. Карцевский и др. Педагогической проблематике отводилось серьезное место на страницах и собственно педагогических изданий эмиграции, и наиболее

авторитетных общественно-политических и литературно-художественных журналов и газет, целью которых было сохранить «духовное лицо» зарубежной России [21; 42]. Как пишет Е.Г. Осовский, «в условиях эмиграции 20–50-х годов XX века русские книги, журналы, газеты, популярные издания, учебная литература становились важным средством единения нации, оказавшейся в изгнании, формирования единого национального социокультурного пространства, способом информирования разных социальных слоев общества о политической, духовной и экономической жизни русского общества в эмиграции, проблемах и опасностях эмигрантского быта. В них рисовались конкретные ситуации беженского существования, ставились не только актуальные проблемы, но и обсуждались вопросы будущности России, различные вопросы науки» [33, с. 139].

На протяжении 1920–1930-х гг. вопросы жизни беженской школы, судьбы эмигрантского учительства, новые тенденции в образовании советской России обсуждались на страницах «Современных записок», «Воли России», «Нового Града», «Возрождения», «Руля» и др. Педагогическая периодика русской эмиграции, по данным Ю.Ю. Терени, насчитывает «более 40 педагогических журналов, выходящих в странах Европы (Чехословакия, Югославия, Эстония, Латвия, Франция, Германия, Болгария, Польша), а также в Китае и США, среди которых «Русская школа» (Прага, 1934–1940), «Вестник самообразования» (Берлин, 1922–1924), «Вопросы религиозного образования и воспитания» (Париж, 1927–1928), «Вопросы школьной жизни» (Харбин, 1925–1926), «Вестник Маньчжурского Педагогического общества» (Харбин, 1922), «День русского ребенка» (Сан-Франциско, 1933–1955)» [50, с. 123]. Среди педагогической периодики заслуживают упоминания и журналы «Вестник Русского Студенческого Христианского Движения», «Студент», «Студенческие годы», «Бюллетень религиозно-педагогической работы с православной молодежью», «Вопросы религиозного воспитания и образования», «Бюллетень Педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей», известия, вестники и записки русских высших учебных заведений и факультетов, академических групп и научных обществ.

Центром координации усилий интеллектуального сообщества по созданию и сохранению единого образовательного пространства для русского беженства в Европе, выработке основных принципов русского образования и сохранения национальной и культурной идентичности в условиях все возрастающей угрозы денационализации по праву считается журнал «Русская школа за рубежом» (1923–1932). Редколлегия, в состав которой входили С.И. Гессен, С.И. Карцевский и В.В. Ригана, уже в первом номере четко сформулировала миссию журнала: «...работать над возможно большим объединением русских зарубежных школ, русского зарубежного учительства» [45, с. 1]. В разные годы здесь публиковались А.Л. Бем, С.И. Гессен, П.Н. Долгоруков, В.В. Зеньковский, А.В. Жекулина, С.И. Карцевский, И.И. Лапшин, М.М. Новиков, Н.Ф. Новожилов, В.В. Руднев, Г.Я. Трошин и др. Оценивая пятилетнюю деятельность журнала, С.И. Гессен в 1928 г. называет его «единственным свободным педагогическим журналом на русском яз[ыке]» в настоящее время [15, с. 272]. Деятельность журнала вынужденно завершилась в начале 1930-х гг. в связи с прекращением финансовой поддержки, которую оказывало ему правительство Чехословацкой республики. Несмотря на то, что сумма, выделявшаяся журналу, была не слишком велика, он играла самую существенную роль в жизни издания, поскольку покрывала значительную часть его расходов, в т. ч. и на выплаты авторского гонорара. Показательны строки из письма С.И. Гессена соредактору «Современных записок», известному публицисту М.В. Вишняку от 18 марта 1927 г., в котором он настоятельно просит о статье для журнала с обязательством опубликовать ее в ближайшем номере: «А Вас я очень прошу прислать мне для «Рус[ской] школы за руб[ежом]» статью о бессарабской школе. Для нас материалы эти представляют большой интерес. Недавно в М[инистерст]ве мне дали знать, что журнал наш будет поддержан и в этом году. Вопрос еще только в размере субсидии. Ваша же статья пойдет в первую очередь» [49, т. 3, с. 124]. Остается добавить, что прекращение издания «Русской школы за рубежом» стало серьезной потерей для эмигрантского педагогического сообщества. Не случайно уже в 1934 г. из-

вестным педагогом и журналистом, активным автором «Русской школы за рубежом» А.Т. Павловым была предпринята попытка издания в Праге нового педагогического журнала с аналогичными задачами под названием «Русская школа». Однако недостаточное финансирование привело к тому, что журнал на протяжении 1934–1940 гг. выходил нерегулярно и с большими перерывами, что, впрочем, не умаляет научной значимости опубликованных на его страницах статей А.Л. Бема, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, И.И. Лапшина, Н.О. Лосского, Е.А. Ляцкого, Г.Я. Трошина, Д.И. Чижевского и др.

Н.А. Ганц занимает особое место в ряду авторов русской педагогической периодики, что определяется его активным сотрудничеством не только с русской, но и с английской педагогической прессой, участием в общественно-педагогической и научной жизни русской диаспоры в Англии, работой в английских учебных заведениях и в английском «Педагогическом ежегоднике» (The Year Book of Education), главным редактором которого он станет после Второй мировой войны. Фактически Н.А. Ганц выполнял миссию проводника и транслятора русских педагогических идей для англоязычного читателя. Этому была посвящена его докторская диссертация, защищенная в Кингз Колледж в 1926 г., написанные им (в т. ч. в соавторстве с С.И. Гессеном) книги «Образовательная политика в советской России» (1930), «Принципы образовательной политики» (1929), «История русской образовательной политики (1701–1917)» (1931), привлекшие внимание известных педагогов Великобритании и США – от т. п. Нанна до Д. Дьюи [31]. Интересно, что именно Н.А. Ганц снабжал английскими книгами С.И. Гессена, В.В. Зеньковского и др.

Международный опыт, организаторские способности как представителя русского учительства в Англии, контакты с Anglo-russian литературным обществом (Anglo-Russian Literary Society), со Школой славянских и восточноевропейских исследований Лондонского Королевского колледжа (School of Slavonic and East European Studies, King's College, London) и журналом «Славоник Ревью» (Slavonic Review) делали Н.А. Ганца весьма авторитетной фигурой в среде рус-

ской педагогической эмиграции. Как делегат от Группы русских учителей в Лондоне он принял активное участие в работе Первого съезда деятелей средней и низшей русской школы за границей в апреле 1923 г., выступив с двумя докладами: «О народном образовании в Англии» и «Народное образование в России». Второй доклад вызвал большой интерес участников съезда и, по свидетельству А.Л. Бема, сыграл важную роль в принятии решений о принципах строительства русской школы эмиграции: «Н.А. Ганц в своем докладе исходил из положения, что «реставрация старой школы технически невозможна и принципиально нежелательна». Докладчик считает правильным сохранение в будущей школе тех здоровых идей, которые легли в России в ее основание, тем более, что советская власть теоретически приняла многое из лучших достижений русской педагогической мысли, только исказила эти идеи в их практическом применении. Опыт последних лет должен быть восполнен достижениями западной и американской школы. В связи с докладом Съезд признал, что и при строительстве эмигрантской начальной школы следует принять следующие принципы: 1) соответствие школы русской педагогической традиции и достижениям педагогической мысли в Западной Европе и Америке; 2) единство ее; 3) совместность обучения; 4) всеобщность, бесплатность и общедоступность его; 5) трудовое начало в обучении; 6) самодеятельность учащихся в школьной жизни – следует принять при организации эмигрантской начальной школы» [1, с. 28].

Еще одним важным вопросом, обсуждавшимся на съезде, было создание Объединения русских учительских организаций за границей как реализации осознанной задолго до съезда идеи «объединенной профессиональной организации русского эмигрантского учительства» [44, с. 219]. Эта идея оформилась, с одной стороны, на «сознании целесообразности и крайней важности разрешения очередных проблем воспитания и образования соединенными силами педагогов, с другой стороны, [на] стремлении найти в объединенном профессиональном органе моральную поддержку находящемуся подчас в крайне тяжелых материальных и совершенно ненормальных для педагогической работы условиях русскому

учительству за границей» [там же]. В качестве руководящего органа Объединения на заседаниях 21 апреля и 5 мая 1923 г. было избрано Правление, цель которого состояла в «собирании и сплочении культурных сил для дружной совместной работы на пользу будущей России» [44, с. 220]. Как указано в протоколе, «единогласно избранными в Правление Объединения оказались: 1. А.В. Жекулина – председательницей Правления, 2. В.Н. Светозаров, 3. А.П. Петров, 4. В.С. Грабового-Грабовский, 5. В.А. Ригана, 6. Н.А. Ганц от Англии, Франции, Бельгии и Германии, 7. Н.Н. Кузьминский от Латвии, Эстонии и Финляндии» [44, с. 222]; решения о представительстве от Югославии и Польши поручено принять местным организациям. Примечательно, что пять избранных членов Правления представляли русское учительство Чехословакии, а два – другие европейские регионы, при этом Н.А. Ганц «отвечал» за русское учительство Западной Европы. Представление ему таких широких полномочий в немалой степени объяснялось работой, которую он уже проделал в Лондоне, сплотив разрозненные педагогические силы россиян. Два года спустя эта работа получит выразительную характеристику в кратком отчете Правления Объединения русских учительских организаций за границей: «На периферии Европы, в Англии, немногочисленное русское учительство при отсутствии здесь русской школы в тяжелой борьбе за кусок хлеба не утратило потребности к профессиональному общению. В г. Лондоне существует организованная группа русских учителей под названием «Объединение русских учителей в Англии» [32, с. 205].

Таким образом, выбор Н.А. Ганца как рецензента первой книги «Русской школы за рубежом» в ведущем эмигрантском журнале «Современные записки» был не случаен. К тому же редакции журнала, состоявшей из видных членов партии социалистов-революционеров, импонировало эсеровское прошлое автора, члена партии с 1905 г., участника революции 1905–1907 гг., депутата Одесской городской думы и руководителя городского отдела народного образования в 1918–1919 гг. [31].

В журналистике русской эмиграции жанр рецензии, традиционно считающийся «вторичным» в сравнении со статьями, очерками и обзорами, занимал

крайне важное место. В эмигрантской периодике рецензия была не только средством информирования читателя о новой публикации, но вовлекала его в обсуждение насущных вопросов эмигрантского бытия, становилась выражением авторской позиции по поводу и рецензируемого издания, и большого круга проблем, что позволяло ей формировать целый пласт научно-педагогического и – шире – интеллектуального дискурса зарубежной России. Не случайно среди постоянных авторов рецензий в эмигрантской периодике (не только педагогической!) мы видим С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, А.Л. Бема, Н.М. Бахтина, Д.И. Чижевского, Д.Н. Сокольцова, Г.В. Флоровского, К.В. Мочульского и др. В определенных условиях рецензия становилась поводом для декларации важнейших идей, в результате чего реальное содержание публикации выходило далеко за рамки обычного отзыва.

Н.А. Ганц хорошо понимал свою главную задачу как автора рецензии – точно отразить принципы, по которым выстраивается редакционная политика нового педагогического журнала, цели, перед журналом стоящие, ту роль, которую ему предстоит играть в эмигрантском педагогическом сообществе. Несложно заметить, как Н.А. Ганц заражается пафосом редакционной преамбулы, столь близкой его педагогической позиции и по духу, и по смыслу: «За границей находится теперь до сотни русских школ всевозможных типов. В них обучается не менее 8.000 детей. Обслуживает их не менее чем 800–900 педагогов. Действуют школы эти независимо друг от друга. Общего плана работы нет. Разобщенность еще тем сильнее, что условия политические, экономические и бытовые, в которые живут зарубежные школы, бесконечно разнообразны, не только от страны к стране, но и от города к городу. Есть ряд непреодолимых препятствий на пути к единству зарубежной русской школы. Не будем говорить о них. Но единство моральное, сознательное единство устремлений вполне возможно. Оно уже существует. Ибо чем иным живут зарубежные школы, как не мыслью о России, во имя чего столько страданий физических и моральных, как не во имя охранения тех, кому суждено вернуться в землю обетованную?» [45, с. 1]. Эти слова находят живейший отклик в душе бывшего учителя истории.

Рецензент четко формулирует задачи журнала, цитируя написанный скорее всего С.И. Гессеном текст: «Первая задача нового журнала – «работать над возможно большим объединением русских зарубежных школ, русского зарубежного учительства». Второй задачей редакция ставит себе знакомство и «тесные, дружеские отношения с иностранной школой». Наконец, редакция желает внимательно следить за развитием народного образования на Родине, «за огненной чертой». Редакция заявляет, что она, как и оставшиеся на Родине, знает, что возврата к старой школе нет... «Но долг и труден путь к школе новой. Будем искасть! Мы искатели. У нас нет готовых формул. Наш девиз – свободная школа» [9, с. 434]. Ему хорошо понятна и методология их решения: «Если редакция и заявляет, что готовых формул не имеет, то ее девиз указывает, что она готова искать во вполне определенном направлении, которое мы можем истолковать как проведение на практике и разработку методов свободного обучения» [9, с. 434].

Далее дан краткий, но целостный анализ наиболее интересных, по мнению автора, статей, в частности, С.И. Карцевского – о новой русской орфографии, С.И. Гессена – о педагогических системах Ф. Фребеля и М. Монтессори, А. Очешашека – об организации чешского «сокольского» движения, А. Маклецова – о проблемах воспитания молодежи в Европе и России.

В рецензии Н.А. Ганцу удалось передать суть проблем, стоящих перед школой и общественно-педагогическим движением российского зарубежья: «<...> журнал содержит серьезный материал по многим вопросам педагогики и заполняет тот пробел, который остро чувствовался русским зарубежным учителем. Пожелаем, чтобы следующие номера дали не только информацию о творческой деятельности русских школ за границей и, если возможно, в России, но также поставили бы вопросы организации и программ будущей школы послебольшевистской России» [9, с. 435]. Нельзя не добавить, что уже со следующего номера сам Н.А. Ганц окажется активным и востребованным автором «Русской школы за рубежом», решающим те самые задачи, о которых он пишет.

Эта рецензия оказалась не единственным откликом Н.А. Ганца на «русскую школу за рубежом». Вряд ли будет преувеличением сказать, что первый – несомненно удачный – авторский опыт хотя и не сделал Н.А. Ганца постоянным автором «Современных записок», но обеспечил ему необходимую узнаваемость, предопределившую не только еще одно появление его на страницах парижского журнала в качестве автора, но и публикацию в нем рецензий уже на книги самого Н.А. Ганца.

К 1925 г. редакции «Русской школы за рубежом» и «Современных записок» находились почти в партнерских отношениях: в парижском журнале публиковались и объявления о выходе очередных книг «Русской школы за рубежом», и рецензии на новые номера и, соответственно, аналогичная информации о «Современных записках» появлялась в пражском издании. Сохранившиеся фрагменты переписки С.И. Гессена с парижскими коллегами позволили реконструировать историю появления второй рецензии Н.А. Ганца на сдвоенный выпуск «Русской школы за рубежом» в этом журнале. Его кандидатура как рецензента было названо М.В. Вишняком в не дошедшем до нас письме, поскольку цитируемый ниже ответ С.И. Гессена от 23 января 1925 г. содержит явное согласие с уже прозвучавшим предложением: «Вкладываю также объявление «Рус[ской] школы». Для рецензии на нее Ганц вполне подходит. В последнем № как раз нет его статей» [49, т. 3, с. 106].

Из-за недостатка времени (рецензия Н.А. Ганца печатается одновременно с объявлением о выходе рецензируемого номера) она оказалась лаконичной и скорее походила бы на подборку аннотаций, если бы рецензент не внес значительную долю личного отношения к описываемому. Так, в его представлении читателям статьи С.И. Гессена становится ясен масштаб недавно скончавшегося немецкого педагога и философа П. Наторпа и значительность гессеновской интерпретации его идей: «Статья проф. С.И. Гессена о Пауле Наторпе дает краткий, но полный обзор ученых работ скончавшегося в августе П. Наторпа. Проф. С. Гессен правильно отметил большое значение марбургского философа не

только в создании неокантианской школы, но и в развитии современной педагогики. Можно сказать, что Наторп во второй раз открыл Платона и Песталоцци и в свете его интерпретации эти два мыслителя получают совершенно новое значение. Своей уничтожающей критикой Гербарта Наторп пробил брешь в педагогической традиции Германии и проложил дорогу для современной педагогики» [10, с. 520–521].

Рецензент вступает в полемику с авторами: хорошо зная реальную ситуацию английской школы, он добавляет уточняющий комментарий к очерку Н. Деддингтон-Эртель «Религиозное воспитание в Англии». Подчеркнув, что в целом автор «дает правильное представление о положении религии в английских школах», он вносит две существенные поправки по проблемам, ставшим к этому времени объектом его научно-педагогических интересов. Это взаимоотношения государства и негосударственных школ: («<...> частных средних школ, не получающих от правительства субсидий, всего около 300, частных начальных школ совсем мало. Поэтому частные школы в Англии играют в настоящее время гораздо меньшую роль, чем можно было бы предположить по статье» [10, с. 521], а также уровень образования в учебных заведениях, пользующихся государственной поддержкой: «<...> утверждение г-жи Деддингтон «в казенных школах учатся дети людей или бедных, или мало заботящихся о воспитании своих детей» верно лишь в первой половине, ибо казенные школы (т. е. школы местных самоуправлений и религиозных обществ, получающих содержание от казны) уступают лишь весьма немногим частным школам и лучше большинства их» [10, с. 521–522].

В целом соглашаясь с оценкой образовательных реформ в фашистской Италии, которая была дана А. Манфре, рецензент считает необходимым высказать замечание: «Статья Arturo Manfre о реформе фашистского министра Д. Джантеле дает интересный материал для понимания фашизма. Сочетание гегельянской философии с итальянским темпераментом создали теорию Джантеле о государстве, в жертву которой он принес и университетскую автономию, и свободу совести.

Статья выиграла бы значительно, если бы автор воздержался от размашистого тона фельетониста» [10, с. 521].

Особые чувства вызывают у Н.А. Ганца публикации, посвященные трагическим страницам революции, недавнему прошлому: «Прив^{<ат>}-доц^{<ент>} С.И. Карцевский дает сводку ученических сочинений на тему «Мои воспоминания с 1917 года». Эти человеческие документы вместе с напечатанными в №4 Бюллетеня Педагогического Бюро воспоминаниями 500 детей Тшебовской гимназии являются историческим материалом для характеристики эпохи гражданской войны. Проф. Н. Могилянский поместил воспоминания из недалекого прошлого нашей школы, которое теперь кажется чуть ли не доисторической эпохой» [10, с. 521].

Однако и С.И. Гессен, и редакторы «Современных записок» остались не вполне довольны текстом, по-видимому, ожидая более развернутого и глубокого анализа. Можно предположить, что В.В. Руднев в несохранившемся письме С.И. Гессену был очень резок, поскольку в ответе С.И. Гессена от 20 марта 1925 г. чувствуется желание сохранить объективность и при этом успокоить адресата: «Заметка Ганца действительно неудачна, но все же не бесполезна для нашего журнала» [49, т. 3, с. 108]. В хранящемся в архиве Н.А. Ганца письме от 4 сентября 1925 г. на бланке редакции «Русской школы за рубежом» С.И. Гессен (в силу неразборчивости почерка не идентифицированный сотрудниками архива) упрекнет адресата за несправедливую, на его взгляд, критику статьи А. Манфре, сообщив и о ближайших ганцевских публикациях в журнале [47].

Несколько иную стратегию Н.А. Ганц выбирает для представления «Русской школы за рубежом» английскому читателю на страницах «The Slavonic Review» год спустя. Это показательный пример того, как идеи русской педагогики транслируются и интегрируются автором в английский педагогический дискурс.

Характер подачи материала принципиально отличается от рецензии в «Современных записках». Теперь рецензенту важно, проанализировав наиболее зна-

чительные статьи, показать сегодняшнее состояние советской школы, рекомендовать «Русскую школу за рубежом» как важнейший источник сведений. Он указывает на преемственность эмигрантского издания традициям дореволюционной педагогической журналистики: «Русская школа за рубежом» (Прага) – русский педагогический журнал, издающийся под редакцией профессора Сергея Гессена, приват-доцента С. Карцевского и В. Ригана шесть раз в год. Тридцать лет (1890–1920) «Русская школа» издавалась в Петербурге И. Гуревичем и была одним из лучших педагогических изданий в Европе. Но Советское правительство прекратило выпуск журнала, а также вынудила многих деятелей образования покинуть Россию. Новый журнал, основанный эмигрантами в 1923 г., подхватил прерванную традицию и продолжает поддерживать высокий уровень русской педагогической мысли» [51, р. 221].

Рецензент сосредоточивает внимание на статьях, которые, по его оценке, «дают исчерпывающие сведения о советской школьной системе» [51, р. 221], и прежде всего на публикациях С.И. Гессена, который к этому времени уже выделил два этапа развития советской школьной системы, что было принципиально важно для Н.А. Ганца, самостоятельно пришедшего к сходным выводам. В том, как он представляет гессеновскую позицию, очевидна внутренняя близость взглядов автора и рецензента: «Первый период базируется на анархических и коммунистических идеях образования, второй – на профессиональной и классовой системе. В первый период советская власть оставалась под влиянием гуманистических идей равенства, солидарности и свободы. Личность с ее особенностями была признана центральным объектом образования. Свобода инициативы была признана главным организационным принципом образования. Учебный план должен быть политехническим, а не монотехническим, то есть, предполагалось, что школа дает знания из всех областей науки и сфер ее применения. Начальное и среднее образование должно быть бесплатным, обязательным и всеобщим. Однако все эти идеи оставались только благими пожеланиями и никогда не были реализованы на практике. Второй период начинается с «новой экономической политики» и во всех отношениях противостоит первому. Образование

объявлено привилегией правящего класса; принцип бесплатного образования отменен, и введена плата за него. В соответствии со статьей 26 Закона об образовании 1923 г. приоритет должен отдаваться детям рабочих <...> Цель образования – сформировать пролетарское понимание борьбы труда и капитала (статья 35). Весь смысл образования в новый период заключается в том, чтобы ученик знал наизусть марксистскую доктрину. Принцип «политехнического» образования сменяется узкой специализацией. Государству требуются «специалисты», а не развитые личности с их собственными интересами. Свобода образования объявлена «буржуазным предрассудком»; в коммунистическом государстве каждый гражданин получает образование в соответствии с указаниями государства и правящей партии. Только «благонадежным» представителям народа дозволено получать высшее образование. На практике это означает, что только члены Коммунистической партии могут поступить в университеты» [51, р. 221].

Среди других публикаций, выделенных Н.А. Ганцем, статья Н.Ф. Новожилова о проблемах грамотности населения России, сопровождаемая большим статистическим материалом; А.Л. Бема – о коммунистической доктрине как основе методов обучения в советской школе; А.Т. Павлова, сравнивающего образовательную политику советской власти с реакционной политикой Николая I и Александра III; Б.А. Никольского – о состоянии профессионального образования и практическом уничтожении в республиках, в частности на Украине, старых университетов; М.М. Новикова – о современном состоянии российского университетского образования.

Работы самого Н.А. Ганца также становились предметом внимания рецензентов, в т. ч. и на страницах «Современных записок». Их появление в конце 1920-х гг. – свидетельство авторитетности и масштаба фигуры Н.А. Ганца в эмигрантской педагогической среде.

Инициатором публикации рецензии на его книгу «Принципы образовательной политики» (The principles of educational policy. L., 1929) выступает С.И. Гессен. 21 ноября 1929 г. он пишет М.В. Вишняку: «О книге Ганца написать мне очень хотелось бы – из чувства долга перед русским автором и моим другом»

[49, т. 3, с. 143]. Рецензия С.И. Гессена, заметно превышающая по объему стандарт «Современных записок», начинается с указания на важность вопросов школьной политики для современной педагогической теории и практики: «Если неприкосновенность личности, свобода совести и слова, собственность были тремя основными правами, составлявшими содержание отрицательной свободы классического либерализма, то права на образование, на достойное существование и на труд являются основными правами, вытекающими из той положительной свободы, которую утверждает современное демократическое воззрение. Школьная организация становится таким образом центральной проблемой современного демократического государства. И действительно, достаточно хотя бы сравнить место, которое отводится школьной политике в программах современных политических партий (не только демократических и социалистических, но и таких антидемократических, как фашизм или коммунизм), с тем, которое отводилось им еще недавно, до войны, чтобы убедиться в правильности этого положения» [31, с. 22–23]. Именно в этот контекст С.И. Гессен вписывает исследование Н.А. Ганца, оценивая его как значительный вклад в современное понимание образовательной политики и подчеркивая, что «автору удалось обнять обширный материал: кроме главных государств современной Европы, он широко черпает также свой материал из практики Америки и британских доминионов и впервые вводит в кругозор иностранного читателя точно проверенный и объективно обработанный материал из прошлой и нынешней русской практики» [31, с. 23]. Однако рецензент не во всем согласен с автором: он демонстрирует гораздо более широкое понимание феномена школьной политики и фактически обозначает еще один проблемный круг для исследования, что, заметим, найдет отражение в совместной книге двух авторов в 1930 г.

Несмотря на то, что редакционная этика «Современных записок» не отличалась особой жесткостью и в журнале публиковались и рецензии на книги постоянных авторов, и отклики на произведения, напечатанные в самих «Современных записках», не говоря уже об оценках предшествующих томов, личный

фактор выбора книг для рецензирования устраивал не всех редакторов и становился поводом для определенных разногласий. Так, В.В. Руднев сетовал в письме М.В. Вишняку от 2 мая 1930 г.: «Огорчил меня библиографический отдел. Рецензии о наших изданиях – необходимость, согласен, но по соображениям коммерчески-распространительным. Рецензии Алданова о Пильском, Гессена о Гансе и, м^{<ожет>} б^{<ыть>}, Цетлина о переводе Чехова, – нужны их авторам, по связывающим их с третьими лицами личным отношениям. Но почему они должны быть в журнале?» [49, т. 1, с. 524–525]. Впрочем, сентенцию В.В. Руднева следует скорее воспринимать как реплику в споре о редакционной политике рецензирования, нежели как оценку самого труда Н.А. Ганца. К тому же слова В.В. Руднева не во всем справедливы, но, возможно, именно они объясняют то, что рецензентом второй книги Н.А. Ганца на страницах журнала выступает уже В.В. Зеньковский.

В 1932 г. «Современные записки» публикуют отзыв В.В. Зеньковского на книгу С.И. Гессена и Н.А. Ганца «Образовательная политика в советской России» (Educational Policy in Soviet Russia. L., 1930), в котором высоко оценивает ее как носящую новаторский характер и адекватную по авторскому видению проблем советской школы: «Иностранная общая и специальная печать – за редкими исключениями – дает совершенно неверное освещение советской школы, в которой хотят видеть настояще «новое слово». <...> Книга Ганца и Гессена убедительно и документально разрушает эти наивные ожидания, раскрывая, на основе советских же данных, всю горькую действительность, все тяжкое положение советской школы» [31, с. 24].

В ситуации с книгой Н.А. Ганца «История образовательной политики в России. 1701–1917» (History of Russian Educational Policy. 1701–1917. L., 1931) В.В. Зеньковский оказался не единственным претендентом на написание рецензии. В письме от 12 апреля 1932 г. П.М. Бицилли сообщает В.В. Рудневу: «Мякотин поручил мне спросить Вас: хотите ли Вы получить его рецензию для «Современных записок» на книгу Н.А. Ганца» [49, т. 2, с. 514]. Редакция «Современ-

ных записок» отдала предпочтение проверенному автору. В.В. Зеньковский выказывает несогласие с рядом положений и книги С.И. Гессена и Н.А. Ганца, и книги Н.А. Ганца. Причем, с последней он полемизирует наиболее активно: «<...> существенным недостатком книги является то, что за очень небольшими исключениями история русской школы излагается оторванно от истории педагогических идей в России. Странным образом из обзора школьной политики выпало у Ганца все дошкольное дело, развивавшееся при большом участии государства; недостаточно освещено внешшкольное дело в городах» [31, с. 24]. Вряд ли можно безоговорочно согласиться с этим упреком: дело в том, что для рецензента характерно гораздо более широкое толкование терминов школа и школьная политика, нежели то, которым оперирует Н.А. Ганц, исходя из постулатов английской педагогической теории.

Для понимания роли Н.А. Ганца в формировании и развитии русской педагогической журналистики 1920–1930-х гг. еще более существенно его непосредственное сотрудничество с журналом «Русская школа за рубежом», в котором было опубликовано свыше сорока работ разных жанров. Это и обширные статьи теоретико- и историко-педагогического характера, и развернутые обзоры, и публикации малых жанров – некрологи, рецензии, заметки о съездах и конференциях и др. В немалой степени Н.А. Ганц ценен для журнала именно как человек, находящийся за пределами Праги и не просто располагающий в силу своего служебного положения исчерпывающей информацией о состоянии школы англоязычных стран, новейших тенденций в их образовательной политике, теории и методах обучения, но и как автор, обладающий оригинальным научным взглядом на актуальные проблемы педагогики и образования, четко сформулированной позицией по наиболее важным вопросам школьного дела. Видимо, не случайно первая публикация Н.А. Ганца в «Русской школе за рубежом» – статья «The Dalton Plan», новая система обучения в Англии – была связана с оценкой перспектив использования нового метода в педагогическом процессе. Анализируя первую статью Н.А. Ганца и связанный с ней журнальный контекст, мы получаем возможность проследить, как научная проблема развертывается автором

в «большом времени» (М.М. Бахтин), создает новые смыслы и ведет к возникновению широкого проблемного поля. Именно поэтому пример с интерпретацией Н.А. Ганцем Дальтон-план настолько репрезентативен, что позволяет ограничиться лишь упоминанием большей части опубликованного им в «Русской школе за рубежом».

В статье для автора наиболее существенно показать, как новый метод распространяется в английских школах, с какими проблемами сталкиваются учителя и учащиеся в ходе его освоения, каковы перспективы его использования русским учительством.

Распространение Дальтон-плана в образовательном пространстве Н.А. Ганц связывает с коренным изменением оценки школьного дела и осознанием его государственной значимости: «В последние годы не только в Англии и в Америке, но и на континенте Европы чрезвычайно часто стали употреблять выражения новая «школа», «новое образование», «новая эра в народном образовании» и т. д. Действительно, если мы присмотримся не только к теории, но и к практике народного образования в передовых странах, мы заметим большой сдвиг по сравнению с концом XIX века. Школьная реформа перестала быть делом отдельных кружков и частной инициативы, за нее взялись серьезно целые государства» [14, с. 51].

Считая Дальтон-план «наиболее выдающимся явлением школьной жизни в Англии» [14, с. 51], Н.А. Ганц указывает на его американские истоки – это «лабораторный план» Х. Паркхерст в созданных ею в США школах, непосредственно связанный с прогрессивными идеями в западной педагогике, прежде всего с теориями М. Монтессори и Д. Дьюи.

Востребованность Дальтон-плана в Англии для Н. А. Ганца – свидетельство меняющихся подходов к педагогическому труду. В своих выводах он использует материалы двух проведенных в Англии конференций, посвященных практике новой системы обучения (1921, 1923), что позволяет снабдить статью обширной фактографией.

Автор представляет этот метод как педагогическую технологию, отсюда подробное рассмотрение того, как организуется изучение отдельных дисциплин в школе Х. Паркхерст. Н.А. Ганцу, историку по университетскому образованию, прежде всего интересны профессионально близкие дисциплины, и в качестве конкретного примера он приводит разработку урока по «Древней истории». «<...> по каждому предмету вырабатывается урок, разделенный на четыре недельных, – комментирует он принципы организации занятий. – Вот первый недельный месячный урок второго «контракта» (второго месяца, подписанного учащимся) по древней истории. Впереди помещается краткое резюме прошлого контракта и краткое дальнейшее развитие событий. «В прошлый месяц мы читали, как Греки воевали против Персов и изгнали их из Греции. Без сомнения, ты помнишь битвы при Марафоне и Саламине. После окончания Персидских Войн, когда Персы убедились, что они не могут покорить Грецию, Греки, возвратились к своим очагам. Ты помнишь, что дома Афинян были сожжены персами перед Саламинской битвой, так что они вынуждены были выстроить новые. Спартанцы завидовали Афинянам и делали все возможное, чтобы не допустить выстроить Афины заново. Они боялись, что Афиняне станут самым значительным народом в Греции. Однако Афиняне успели отстроить Афины заново. Вскоре между ними и Спартанцами начались недоразумения, которые привели к долгой и жестокой войне. Эту войну мы и будем изучать в эту неделю. Прочти рассказ «Начало Пелопонесской войны» в «Истории Греции». Эта война называлась Пелопонесской, потому что в ней участвовала Спарта, находившаяся в части Греции, называвшейся Пелопонессом. Когда ты кончишь читать рассказ, напиши ответы на следующие вопросы: 1) Кто воевал в Пелопонесской войне? Почему обе страны воевали? 3) Как объяснил Перикл затмение солнца? (Эти вопросы считаются двухдневной работой.) Мы также будем читать о смерти Перикла, великого Афинского деятеля. Напиши ответы на следующие вопросы, когда окончишь чтение: 1) Что было причиной смерти Перикла? 2) Что было сказано о том, какими нашел Перикл Афины и какими он их оставил? (Это считается однодневной работой.) Третий рассказ в эту неделю называется «Греческие колонии в Италии». Ты

найдешь страницы в указателе. Ты узнаешь о греческих городах в Италии и Сицилии. Посмотри на карте, где они находятся. Тебя заинтересует, как некоторые города любили роскошь и комфорт. Ты узнаешь также, как Афиняне замыслили большую экспедицию для завоевания Сицилии. Напиши ответы на следующие вопросы: 1) Расскажи что-нибудь о любви сибаритов к роскоши. 2) Кто был во�аком афинского флота? 3) В чем обвиняли Алкивиада? (Это считается двухдневной работой.) Непременно принеси все написанные ответы мне прежде, чем ты отметишь в графике свою работу».

Такой написанный урок вывешивается в комнате для всеобщего сведения и учащийся должен уже сам по нему работать» [14, с. 57–58].

Важны для него факторы учета индивидуальных способностей учащегося, предоставление ему возможности выбора темпов освоения учебного материала, формирования умения самостоятельной работы и др. Детальное описание организации обучения позволяет читателю наглядно представить систему работы в целом, освоить алгоритм подачи учебного материала, исходя из способностей каждого учащегося – от самого слабого до самого сильного: «Педагогический персонал данной школы берет соответственную программу и разбивает ее на месячные уроки, приоравливая их к уровню самых слабых детей нормальной школы. Рядом с этим минимальным уроком вырабатывается второй расширенный урок и третий максимальный урок. Эти уроки отличаются друг от друга не своим объемом, а глубиной. Напр., по истории задана Английская Революция. Для всех трех уроков период, подлежащий изучению, один и тот же, но в то время как для более слабых указана для референции одна книга, для средних – две, три, а для наиболее способных четыре-пять. Каждый учащийся сам заявляет, по какому стандарту он хочет заниматься. Обыкновенно, почти все берут сначала максимальный урок. Но постепенно учащиеся, познакомившись с своими силами, выбирают урок по способностям» [14, с. 57–58]. Несложно заметить, что Н.А. Ганц выстраивает текст таким образом, что читающий статью учитель вполне может опираться на нее как на методические рекомендации.

Автору важно показать и направленность на формирование активности и ответственности ученика в системе «лабораторного метода»: «Каждый учащийся, познакомившись подробно с месячным уроком по всем предметам, подписывает следующее обязательство: «Я (имя, фамилия), ученик/ца – такой-то формы (класса), обязуюсь выполнить такой-то урок». Число и подпись. Этим контрактом каждый учащийся становится лично ответственным за его выполнение. Когда ученик/ца выполняет свой урок, то после расспроса учителем и удовлетворительного результата его, ему дают для подписи следующий месячный урок» [14, с. 54–55]. Немаловажна, как подчеркивает Н.А. Ганц, получаемая учеником, освоившим задание досрочно, возможность углубленного освоения пройденного материала.

Чтобы исключить психологический барьер у русского читателя, не готового до конца воспринять Дальтон-план как педагогическую технологию для русской школы, автор предлагает несколько учебных ситуаций на русском материале: «Учащийся, по выполнении определенного задания и после подачи ответа учителю истории, ставит в свой график количество подготовленных дневных заданий.

Этот график представляет положение учащихся на 4-ый день второй недели. Иванов, как любитель истории и способный мальчик, не только закончил свои уроки за 2 недели, но уже начал изучать задание третьей недели. Петров и Степанов несколько запоздали, первый на два дневных урока, второй на три. Наконец, Павлов выполнил аккуратно свои 9 дневных уроков. Преподаватель истории, взглянув на график, знает положение каждого учащегося» [14, с. 58–59]. Воспроизведя «примерный личный график», Н.А. Ганц конструирует конкретную педагогическую ситуацию, позволяющую читателю увидеть эффективность описываемого им метода: «Четыре недельные графы обозначают недельные задания по предметам. Цифры означают, в какой день рабочего месяца (20 дней) сколько дневных уроков сделано и по каким предметам. Напр., цифра 1 стоит в графике Истории на третьем дне и в графике Английского языка на третьей же линии. Это значит, что Иванов в первый день месяца работал по истории и сделал три

дневных урока, затем работал по английскому языку и тоже выполнил три дневных урока. Цифра 15 указывает, что сделал Иванов на 15-й день. По математике он выполнил три дневных урока (он ее оставил в предыдущий день – 14 – на седьмом уроке) и по английскому языку он выполнил тоже три дневных урока (оставил его на 6-ой день на девятом уроке). Этот график наглядно показывает, как ученик работает и как распределяет время. В данном случае Иванов плохо рассчитал и ему на последний 20-й день осталось выполнить общим счетом 16 дневных уроков по пяти предметам, нормальное же число заданий в данном случае равняется – 6» [14, с. 59].

Достоинством Дальтон-плана Н. А. Ганц полагает выработку не только умений освоения конкретного предмета и даже школьного курса в целом, но и формирование характера учащегося, чувства внутренней ответственности и иных моральных качеств, необходимых в реальной жизни: «Получая определенное задание и давая обещание его выполнения, учащийся заражается духом ответственности свободной работы. Он сам преодолевает все трудности, он чувствует, что это его работа. Вместо внешней дисциплины, у него развивается внутренняя. Если затруднение превышает его силы, он имеет в своем услугении весь педагогический персонал, целый штаб специалистов-консультантов» [14, с. 55].

Процесс перехода к новому методу требует совместных усилий учительского коллектива и руководства школы, а также органов управления образованием. Н.А. Ганц очерчивает круг связанных с этим проблем: сохранение элементов старой системы преподавания, консерватизм части преподавательского состава, опасения, что новый метод приведет к увеличению учительской нагрузки, несоответствие новому методу формальных требований итоговых государственных экзаменов (их сохранение противоречит самому духу Дальтон-плана). Залогом успеха новой системы является сознательная позиция учителя: «Для того, чтобы достигнуть успеха в проведении новой системы, преподаватель должен прежде всего добросовестно желать его. Подходящий скептически, видящий во всякой неровности переходного периода доказательство несостоятельности новых идей, не достигнет успеха, ибо он его не желает» [14, с. 61].

Статья Н.А. Ганца вписалась в круг публикаций «Русской школы за рубежом», посвященных новому методу и проблемам его применения (С.И. Гессен, А.Л. Бем, Х. Паркхерст и др. [31]). Причем она получает развитие в ряде последующих публикаций самого Н.А. Ганца, образуя один из его макросюжетов в «Русской школе за рубежом». Почти одновременно со статьей он подготавливает и публикует рецензию на сборник материалов второй конференции Дальтоновской ассоциации, которая состоялась в апреле 1923 г. Для автора важно специально проанализировать этот сборник, поскольку в статье о Дальтон-плане он не мог в полном объеме рассмотреть содержание докладов из-за сроков сдачи ее в номер. В этой рецензии становится очевидным характерное для Н.А. Ганца стремление выделять в анализируемой работе наиболее существенные и важные для русской аудитории темы и аспекты. Так, из семи статей сборника и приложения он подробно останавливается на трех, лишь упоминая работы либо не слишком актуальные, по его мнению, либо сходные по содержанию с другими статьями.

Понятен его интерес к процессу активного распространения работ Х. Паркхерст и представленного в них нового метода в разных странах мира, что стало предметом описания в статье Б. Ренни, секретаря Дальтоновской ассоциации. Сведения о широком использовании Дальтон-плана, в т. ч. и в советской Россию, должны, по мысли Н.А. Ганца, еще раз убедить читателя в необходимости его внедрения в школьную практику: «*Dalton Plan* распространяется по всем частям света. Кроме Англии и Америки, он применяется в Австралии, Новой Зеландии, Южной Африке, Индии и Японии. Книга *Miss H. Parkhurst* переведена на японский, французский, немецкий и русский языки (Издательство «Мир», Москва, Арбат). Готовятся переводы на польский и индийский (*Hindoo*)» [12, с. 175].

Особое значение для Н.А. Ганца имеет позиция известного английского педагога и методиста-математика, профессора Лондонского университета П. Нанна (в будущем автора рецензии на монографию Н.А. Ганца «Принципы образовательной политики»). В статье «Психология Дальтон-плана» П. Нанн, по опреде-

лению Н.А. Ганца, «дает философское обоснование новой системы» и «указывает на три причины сопротивления Dalton Plan'у: 1) консерватизм, 2) «привязанность учителей к нездоровому стремлению господствовать над учениками» и 3) философское обоснование отношений между личностью и обществом» [12, с. 175]. Очевидно, под «философским» и П. Нанн, и автор рецензии имеют ввиду прежде всего методологическое обоснование, что вполне согласуется с позицией С.И. Гессена, как известно, рассматривавшего в «Основах педагогики» педагогику как прикладную философию [16].

Н.А. Ганц солидарен с английским коллегой в определении роли Дальтон-плана в формировании свободной личности. Более того, при изложении его позиции он усиливает публицистическое звучание текста, включаясь тем самым в спор противников и сторонников нового метода не только в английской, но и в российской среде: «Dalton Plan основан на индивидуализме. Однако его индивидуализм признает, что личность может развиваться только в обществе и жизнь личности становится богатой, свободной, полной и счастливой лишь тогда, когда она отдается служению другим. Служить обществу может только самостоятельная личность, развившая вполне свои способности. Шаблонный индивидуум, обезличенный старой школой, не имеет ничего своего, что бы он мог пожертвовать обществу. Таким образом индивидуальное развитие по Dalton Plan имеет социальные цели» [12, с. 175].

Не менее значимой для русской аудитории, по убеждению Н.А. Ганца, является практика применения Дальтон-метода в конкретных школах, поэтому он подробно излагает содержание статьи Т. Дина, директора школы для мальчиков в городе Кингстон-он-Темз, для удобства русского читателя названной мужской гимназией. Здесь описаны как сложности, с которыми столкнулась школа при внедрении новой системы, в частности, леность и безответственность учеников, не выполнявших задания в отведенные сроки, и разные темпы освоения учебного материала в силу неодинаковых способностей учеников, и пути их преодоления. К примеру, нерадивые ученики были вынуждены выполнять задания во время, отведенное для игр. Благодаря принятым мерам, 99% учеников перешло в разряд

успевающих, что позволило проводить в классе коллективные уроки. «Между прочим, многие ошибочно полагают, что Dalton Plan против классных уроков и совершенно исключает таковые, – уточняет Н.А. Ганц. – Это неверно: задача Dalton Plan'a сочетать все достоинства индивидуального обучения с достоинствами классного, избежав недостатки последнего» [12, с. 176].

Описывая подготовку к занятиям, он отмечает вовлеченность учителей, ведущих различные предметы, в общую работу над заданиями по конкретной дисциплине. Здесь, пожалуй, впервые Н.А. Ганц выделяет междисциплинарность как характеристику нового метода: «Каждый учитель изготавливает задания для своего класса, затем все четыре сообща просматривают все задания, исправляют их и приводят в соответствие. После этого задания передаются учителям истории, которые вставляют некоторые исторические темы, как часть работы по английскому языку. Затем то же делают естественники и другие. После этого задания передаются директору, который окончательно редактирует их и печатает. Таким образом, задания по одному предмету являются результатом работы всего педагогического персонала. Достигается связь между всеми предметами и экономия во времени и труде, ибо ученик сразу пишет работу, напр., и по истории, и по английскому языку, выполняет задание по двум предметам» [12, с. 176].

Практическая направленность отличает даваемую Н.А. Ганцем характеристику комплекта заданий для индивидуальной работы, изданного в 1923–1924 гг. под редакцией известного практика Дальтон-плана и одного из его идеологов, директора лондонской начальной школы для мальчиков Вест-Грин (West Green School) А.Д. Линча. Это – «серия выпусков, содержащих задания по всем предметам» [8, с. 113]: географии, истории, арифметике, литературе, английскому языку и сочинению, естествознанию, рисованию и черчению. В каждом выпуске по четыре контракта, за исключением арифметики и черчения, завершающие выпуски которых готовятся к печати. Подобное внимание Н.А. Ганца к деталям показательно на фоне анализа других рецензируемых здесь психолого-педагогических изданий, затрагивающих преимущественно вопросы теории: этот отзыв

призван привлечь внимание русских учителей к методическим моделям, по аналогии с которыми может быть подготовлен учебно-методический материал и для эмигрантской школы. Свободно ориентируясь в литературе по лабораторному методу, рецензент подчеркивает значимость издания: «ценное издание, дающее впервые не примерные, а полные по всему курсу контракты с подробными указаниями, рисунками и диаграммами» [8, с. 113].

А.Д. Линч становится постоянным персонажем ганцевского сюжета о Дальтон-плане. Посещение его школы в начале сентября 1924 г. – реальная возможность для автора заметки «The Dalton Plan в «West Green School» свести воедино теорию нового метода, представленную А.Д. Линчем в высоко оцененной монографии «Индивидуальная работа и Дальтон-план» (1924) и собственные впечатления о его реализации. Трехгодичный опыт по освоению метода представлен в живых подробностях. Используя табличный материал, Н.А. Ганц наглядно показывает, как организован в школе предметный цикл, распределяются недельные часы на конкретные дисциплины и на самостоятельные занятия по их изучению.

Важнейшая особенность школы Линча, по Н.А. Ганцу, – это реализуемое в школе сочетание традиционной урочной системы и индивидуальной работы в соответствии с контрактами. Осознанная свобода действий учащихся ведет к интенсификации их учебного труда и, как результат, освоению курса подавляющим большинством. Выстраиваемый Н.А. Ганцем визуальный ряд позволяет читателю воочию представить обстановку в этом учебном заведении. Вот наиболее яркие примеры: «Помещение школы состоит из пяти предметных комнат <...> Каждая комната сосредоточивает все пособия своего предмета и соответствующие иллюстрации и картины. Комната истории разукрашена историческим фресками на стенах, работой учеников. Тут же висят географические рельефы, сделанные учащимися. То же в других комнатах соответственно предмету» [13, с. 201]; «В предметных комнатах, мною посещенных, сидят ученики разных возрастов рядом, помогают друг другу вполголоса, входят и выходят совершенно

свободно, но все это делается спокойно и тихо. Несколько шумели вновь поступившие мальчики, еще не привыкшие к атмосфере свободных занятий» [13, с. 202].

Многие выводы об эффективности нового метода Н.А. Ганц делает на основе бесед не только с директором школы, но и с учителями, за годы работы убедившимися в том, что этот метод дает реальные результаты в освоении почти всех предметов. Исключение составляет арифметика, поскольку «до сих пор им не удалось согласовать классное преподавание арифметики со свободным обучением по D[alton] Pl[an] и следующим отсюда разным уровнем класса» [там же]. Впрочем, в том, что эта проблема будет решена, уверены и директор с учителями, и их гость.

Неудивительно, что внимание Н.А. Ганца привлекает и следующая книга А.Д. Линча «Рождение и путь Дальтон-плана» (1926), о которой он пишет: «Хотя книга не дает ничего существенно нового по сравнению с первой книгой автора, она является интересным дополнением к ней» [11, с. 571]. Однако ему по-прежнему интересен практический опыт школы и подкрепленные им аргументы автора, опровергающие расхожие претензии к Дальтон-плану: «Боязнь многих педагогов, что D[alton] P[lan] разрушает социальную единицу – класс и превращает учащихся в «отдельных посетителей», по мнению Линча, не основательна. Напротив, общение и взаимная помощь, по наблюдению автора, увеличиваются» [11, с. 570]. Нельзя не обратить внимание, что Н.А. Ганца привлекают разделы книги, близкие его новым научным интересам, в частности вопросу об «особенных» детях: «Автор посвящает отдельную главу отсталым детям и доказывает, что при Dalt[on] Plan'е они успевают лучше, и таким образом опровергает ходячее мнение, что D[alton] P[lan] полезен только способным детям» [11, с. 570].

Достоинством книги А.Д. Линча рецензент полагает и учет советского опыта: «В особой главе Линч дает историю развития плана во всех странах, включая и Россию. Конечно, ему известно лишь количественное распространение плана в России, но не качество его осуществления» [11, с. 570–571].

Советская тема существенна для Н.А. Ганца по ряду причин: прежде всего это вопрос о распространении на родине новых педагогических технологий и трансформации, которые они претерпевают в угоду идеологическому заказу; во-вторых, это интерес к тому, насколько сама советская школа методологически, методически и технически готова к освоению Далтон-плана. Неслучайно в заметке о посещении школы А.Д. Линча он акцентировал внимание на гостях из советской России: «Между прочим Mr. Lynch показал мне книгу посетителей, среди которых я заметил русских учителей, приехавших из Петрограда, Москвы и Одессы, и даже одного профессора из Москвы, – и добавляет: – Книга Lynch'a (Ind[ividual] Work and D[alton] Pl[an]) переводится в Москве на русский язык и будет там издана» [13, с. 201].

Тема Далтон-плана у Н.А. Ганца завершается публикацией рецензии на вторую книгу Линча. Отсутствие у эмигрантской школы необходимого финансового обеспечения, подготовленных кадров, учебников и учебных пособий, консерватизм части учительского корпуса – все это привело к дискуссионности вопроса о введении нового метода, в частности, на Совещании представителей русских учебных заведений в Болгарии (12–14 ноября 1924 г.) была принята резолюция, воспроизведенная в рецензии С.И. Карцевского на соответствующий выпуск Бюллетеня Педагогического бюро: «Применение Далтон-плана в условиях эмиграции признано невозможным» [20, с. 166].

Однако сама история текстов Н.А. Ганца о Далтон-плане на этом не закончилась. Объективно они оказались вовлечены в заочный спор с теми самыми советскими гостями, которые по возвращении в СССР предложили свою интерпретацию работы школы А.Д. Линча. Так, в переводе и с предисловием М. Штейнгауз, которая посетила школу в 1923 г., в Москве вышли книги Линча «Практика Далтон-плана в West-Green-School» (М.: Мир, 1925) и «Долтон-план в английской школе» (М.: Новая Москва, 1926. – 94 с.). Впрочем, это скорее брошюры, содержащие ограниченный набор фрагментов текста Линча и четко сформулированные переводчицей претензии к автору: «<...> книжка носит яркий отпечаток империализма, шовинизма и прочих буржуазных ценностей, и <...> читать

ее надо с мысленными поправками» [48, с. 40]. Подобная оценка не попытка идеологической маскировки, необходимой, чтобы опубликовать важную для советского учительства книгу, а убежденная позиция. Не случайно советские критики Дальтон-плана охотно ссылались на ее доклады и статьи. Так, В.Н. Жаворонков в статье «Дальтон-план или студийная практика» пишет: «В вышеупомянутых статьях и докладах М. Штейнгауз делилась своими впечатлениями применения Дальтон-плана в Англии, с которым она специально познакомилась на месте при командировке в 1923 г. Оказывается, в Соединенных Штатах план прививается очень тую, да и в Англии он осуществляется едва ли в двух десятках школ (на конференции в Бристоле в 1922 г. было доложено всего о 10 опытах).

Причем М. Штейнгауз даже заявляет, что многие учительницы так измениют Дальтон-план, что выдают его за свой. «В действительности, – говорит она, – каждый подогнал план под нужды своей школы, и в чистом виде никто не проводит в Англии лабораторного плана» <...> М. Штейнгауз <...> сообщает, что на ее вопрос, прорабатывается ли программа совместно с учениками, и каково самоуправление учащихся при Дальтон-плане, получила презрительный ответ: «Это русские штуки, мы их не знаем». Дальше, американская и английская практика показывают, что работа ведется учениками по книге и часто напоминает более совершенный способ приготовления уроков, но только не на дому, а в лаборатории» [19, с. 40, 41–42]. Различие представлений русской эмигрантской и советской педагогики и о процессе распространения Дальтон-плана, и о его учебных и воспитательных возможностях более чем очевидны.

Интерес к педагогическим новациям сочетается у Н.А. Ганца с постоянным вниманием к организации школьного дела в западных, прежде всего англоязычных странах, что объясняется сотрудничеством с «Педагогическим ежегодником». В «Русской школе за рубежом» были опубликованы статьи, заметки и ряд информации, в частности, «Демократизация народного образования в Англии», «Народное образование в Австралии», «Народное образование в Шотландии и Ирландии» [2; 4; 5].

Значительное внимание исследователь уделяет опыту американской школы, в тот момент, по убеждению педагогов эмиграции, генерировавшей самые прогрессивные идеи. США становится предметом специального рассмотрения в целом ряде публикаций, образующих «американский» макросюжет. Добавим, что в дальнейшем интерес к американской школе в научных исследованиях Н.А. Ганца будет усиливаться, а конец 1930-х – начало 1960-х гг. будут отмечены тесным сотрудничеством с американскими педагогами, выступлениями с лекциями в американских колледжах и высокой оценкой педагогических исследований Н.А. Ганца ведущими представителями американской педагогической компартиевистики [31].

Интеллектуальный потенциал Америки и возможности его освоения, как известно, по-разному оценивались представителями русской эмиграции. Еще в 1920 г. видный русский правовед и политолог С.А. Корф, после эмиграции профессор Джорджтаунского университета (США) указывал на сложности, стоявшие перед предреволюционной российской наукой в осмыслении американской политico-правовой реальности. «<...> гораздо менее знакомы нам те социально-правовые процессы, которые развивались по другую сторону Атлантического океана <...>, – констатировал автор отсутствие внимания к американскому материалу и объяснял его комплексом причин: – В русской науке, обычно довольно голословно, повторялись утверждения немцев; американское общественное развитие мало кого интересовало и мало кому было известно, а кроме того, наша домашняя политическая обстановка никоим образом не поощряла подобных исследований; цензурный гнет, зависимость от начальства, некоторая косность, суровая немецкая школа наших государствоведов и т. д., все это как-то отодвигало изучение англо-саксонского права вообще и американского, в частности, на задний план. Таким образом легко объяснимы укоренившиеся в нашей литературе предрассудки, которые помогали царскому правительству вводить русское общественное мнение в заблуждение» [29, с. 189–190]. Справедливости ради следует сказать, что в предреволюционной русской педагогической науке дело обстояло несколько иначе: русская теория и практика образования была открыта

иностранным новациям, и американский опыт, например, в лице Д. Дьюи и всего же лабораторного метода был более чем востребован. Так что понятен пафос С.И. Метальникова, на страницах «Современных записок» писавшего: «нужно воспользоваться всем опытом, который накопился у нас, а также опытом европейских стран, чтобы построить на новом, пустом месте более совершенное и красивое здание школьного и университетского образования в России» [30, с. 291].

Опора на американские педагогические идеи и формы создания новых типов школы в США – один из центральных вопросов в публикациях и выступлениях ведущих педагогов зарубежья. Достаточно сослаться на активное обращение С.И. Гессена к американской педагогике и образованию и в «Основах педагогики», и в «Русской школе за рубежом». Ученый использует американские примеры, анализируя проблемы современной единой школы и внедрения лабораторного метода, полемизирует с оценками состояния американского образования в рецензиях на книги Г.Г. Мижуева и А. Зеленко [17; 18]. Школа США становилась предметом обсуждения и на педагогических съездах эмиграции, в частности, в докладах А.Ю. Макаровой «Современные течения в воспитании в Америке и детские сады» (1923) и А.В. Жекулиной «Американская школа» (1925), а последний был издан отдельным выпуском Бюллетея Педагогического бюро (№10). Об этом говорят и многочисленные поездки в США деятелей русской педагогической эмиграции (С.И. Гессен, А.В. Жекулина, В.В. Зеньковский и др.).

В данном контексте понятно обращение к американскому материалу и Н.А. Ганца, тем более что его обязанности в «Педагогическом ежегоднике» предполагали исследование и анализ состояния современной школы англоязычных стран. В качестве основного источника Н.А. Ганц указывает книгу И.Л. Кэндела «Двадцать пять лет американского образования». Появление имени крупнейшего американского педагога-компаративиста чрезвычайно показательно: идеи И.А. Кэндела сыграют свою роль при разработке Н.А. Ганцем собственной сравнительно-педагогической концепции в 1930-е гг., а письма аме-

риканского коллеги в архиве русского ученого – важнейший источник по истории англоязычной педагогической компаративистики. Именно И.Л. Кэнделу принадлежит важная роль в организации поездок Н.А. Ганца в американские университеты в конце 1930–1950-е гг., приглашение его на научные конференции в США. Как всегда в работах по современной зарубежной школе Н.А. Ганц широко использует данные национальной статистики, в частности, отчеты и бюллетени Бюро по вопросам образования США [6, с. 432].

«Школьная система США хорошо известна читателям нашего журнала, – констатирует автор в начале статьи, – и потому я остановлюсь лишь на трех чертах ее дальнейшего развития, которые в последнее десятилетие занимают внимание американских администраторов. Это, во-первых, перегруппировка ступеней единой школы; во-вторых, консолидация сельских школ, в-третьих, введение во многих городах Gary Plan'a. Все эти меры являются главным образом переменами организационного характера, хотя очень часто ведут за собой перемену в программах и методах преподавания» [6, с. 425].

В ходе анализа происходящих в школьной системе США изменений Н.А. Ганц выявляет их причины, педагогическую и социальную целесообразность перегруппировки по годам ступеней начальной и средней школы, эффективность введения промежуточного этапа, который становится своего рода мостиком между начальной и средней школой и обеспечивает готовность школьника к новому этапу обучения, а затем и к получению законченного среднего образования.

Реформирование старой американской школы, по мысли Н.А. Ганца, происходит в рамках общей эволюции единой школы – ключевой проблемы для ведущих теоретиков образования российской эмиграции на протяжении 1920-х гг. [3]. Прослеживаемые автором тенденции в процессе реформирования позволяют сделать вывод о постепенном сближении ее модели с моделью западноевропейской единой школы: «<...> развитие американской системы единой школы идет к сближению с европейской школой. Тип единой школы, к которой стремится Америка, это 6 лет начальной ступени, 3 года средней ступени и 3 года высшей,

затем непосредственно университет, т. е. система, проведенная во многих европейских государствах» [6, с. 425].

Особенностью американского образования автор определяет и «сельский фактор»: большое количество удаленных друг от друга фермерских хозяйств требует создания «консолидированных» школ, что возможно лишь при обеспечении транспортной доставки учащихся. Расходы на эти нужды ложатся на родителей, однако в силу их консолидированности не кажутся чрезмерными. Примечательно, что этот аспект американской школьной системы Н.А. Ганц проецирует на российскую ситуацию, видя в подобной организации школы в сельских районах единственную возможность полноценного образования крестьянских детей: «Этот опыт чрезвычайно интересен для России, ибо у нас тоже придется консолидировать сельские школы, если мы действительно хотим дать среднее образование русскому крестьянству» [6, с. 429].

Еще одна важная проблема американской государственной школы, на которой заостряет внимание автор, – оптимизация использования учебных помещений для сокращения их количества и – соответственно – экономии финансовых средств на содержание учебных зданий. Подхваченный значительной частью городских администраций опыт города Гэри, штат Иллинойс состоял в том, что продуманное распределение учебных классов в соответствии с характером занятий по классным комнатам, лабораториям и игровым площадкам позволило в несколько раз сократить потребность в помещениях, интенсифицировать учебный процесс и разнообразить типы занятий. Примечательно, что для Н.А. Ганца финансово-экономическая сторона вопроса является хотя и существенной, но отнюдь не самой главной. Основное достижение Gary Plan'a он видит в том, что в учебном плане начальной школы в результате на равных правах находятся традиционные уроки, лабораторные занятия, занятия гимнастикой и познавательные и иные игры. Поводя итог, он пишет: «<...> получилась экономия в 12 классных комнат, что составляет значительный процент стоимости всего здания. Однако экономия не является главным следствием этой организации. Самым важным результатом этого плана явилось равноправие лабораторных занятий и игр

с обычновенными классными уроками. Последние занимают только четвертую часть времени, три четверти посвящены другим занятиям. Такое разнообразие труда и игры не проводилось ни при каком старом или новом плане. Чисто интеллектуальное развитие потеряло свое господствующее положение и уступило место развитию навыков, воли, чувств, а также физическому развитию. Все стороны характера признаны равноправными, и каждая из них развивается при этой организации» [6, с. 430–431].

Еще одним важным качеством американской школы Н.А. Ганц считает ее нацеленность на воспитание в учащихся глубокого уважения к государственным символам страны, национальной гордости. Традиционный патриотизм американской школы должен подспудно возбуждать в русском читателе мысль о привитии любви к потерянной родине, о сохранении всеми средствами национальной идентичности у учащихся русской школы в эмиграции. Автор рисует выразительную картину духовного единения американских младших школьников, собирающихся в аудитории (т. е. в актовом зале) для подъема государственного флага: «Аудитория в 600 человек наполняется и освобождается в две минуты, во все двери сразу входят попарно классы и сразу расходятся по рядам стульев, каждый знает, где ему надо сделать поворот и на какой стул сесть. Раз в неделю все училище сходится таким образом в аудиторию для салютования американского флага. Хотя все это и напоминает военную выпрямку и военную дрессировку, однако общий дух воспитания, конечно, ничего общего с милитаризмом не имеет» [6, с. 432].

Вторая часть статьи посвящена системе школьного обучения в Канаде. Фактически перед читателем развернутое описание современного состояния канадской школы, которое интересует Н.А. Ганца-исследователя по целому ряду причин. На примере Канады он имеет возможность поставить вопрос не только о влиянии определенного типа национального образования на школьную систему соседнего государства, как это происходит в случае США и восьми англоязычных провинций Канады, в подавляющем большинстве которых в той или иной степени воспроизводится американская образовательная модель. В канадском

школьной системе наглядно проявляются центральные для автора как теоретика образовательной политики проблемы взаимоотношения государства и школы, конфессионального и светского типов обучения, национального фактора в образовании. Вот почему, почти не останавливаясь на образовательной ситуации в большинстве англоязычных провинций, он уделил повышенное внимание франкоговорящему Квебеку.

Из англоязычных провинций он останавливается на Онтарио, «беря как пример самую старую и населенную из них» [6, с. 433]. Специфика Онтарио определяется и тем, что исторически этот регион был заселен бежавшими из американских колоний после объявления ими независимости лоялистами, стремившимися сохранить максимально прочную связь с Англией. Это сказалось и на законодательстве провинции в области образования, и на определенном консерватизме имеющихся образовательных моделей, и на решительном отказе вводить французский язык в качестве языка обучения в школах для детей франкоговорящих переселенцев из Квебека.

Нельзя не отметить характерное для Н.А. Ганца стремление останавливаться на, казалось бы, частных вопросах, важных, однако, для эмигрантской аудитории. В данной статье это фрагмент о школах для русских и украинских эмигрантов в провинции Манитоба. «Для нас, русских, – поясняет автор, – интересно отметить, что в Канаде около 100000 русских и около 100000 украинцев, из которых около 60000 из России и около 40000 из Галиции, Буковины и Прикарпатской Руси. Поселились они главным образом в Манитобе и Саскачеване сплошными селениями. Украинцы довольно быстро канадианизируются, и в настоящее время молодое поколение говорит по-английски. Из великороссов наиболее сохранили свою национальность 12000 духоборов, которые упорно не желают учиться английскому языку. Их община представляет своего рода теократию. Во главе стоит выборный руководитель, обладающий почти абсолютной властью. До прошлого года эту роль выполнял известный Петр Веригин, после его смерти выбрали его сына. Все сношения властей с духоборами происходят

через семью Веригиных, ибо они превосходно говорят по-английски и противятся обучению своих единоверцев. Правительство строит в их селах школьные здания, назначает английского учителя, но здание очень скоро гибнет от пожара, и учитель уезжает, ибо некого и негде учить. Назначается следствие, но виновных никогда не находят. Весьма возможно, что после смерти Петра Веригина духоборы прекратят свое сопротивление» [6, с. 435].

Система школьного образования в Квебеке становится примером взаимодействия конфессионального и этнического факторов в образовании. Во франко-говорящей и по преимуществу католической провинции основным типом остается католическая школа, а протестантские образовательные учреждения испытывают серьезные трудности. Ориентация на французскую образовательную модель, законодательно закрепленный религиозный характер всех уровней образования (от начальной школы до университета) объясняют уникальность Квебека.

Заслуживающая внимания особенность этой статьи Н.А. Ганца заключается в широком использовании сравнительно-исторического метода. Это не просто параллельный анализ школьных систем двух стран в границах одного региона – исследователь показывает читателю и исторические корни изменений, и характер взаимодействия, обусловленный религиозными, этническими и социально-экономическими факторами. Обращение к последним сделало англоязычные работы Н.А. Ганца конца 1920–1930-х гг. новаторскими по методологии и весьма востребованными педагогической аудиторией по обе стороны Атлантики.

Укажем, однако, что методологическая фундированность публикаций учёного в «Русской школе за рубежом» не стала препятствием для появления в ней и публикаций иного рода, в которых Н.А. Ганц-педагог уступает место Н.А. Ганцу-публицисту, начинающему разговор с читателем о демократических ценностях. Только на первый взгляд может показаться странным поворот сюжета, который представлен в заметке, посвященной одному из самых скандальных событий в американской политической и школьной жизни – т. н. «обеспечивающему процессу» в г. Дейтон летом 1925 г.

В конфликте между педагогами-сторонниками преподавания дарвиновской теории эволюции и религиозными ортодоксами симпатии убежденного социалиста Н.А. Ганца должны быть, очевидно, на стороне прогресса. Естественно, он вовсе не является защитником антидарвинистских ограничений, но в данном конкретном случае его интересует другое -ценность действующего законодательства и необходимость соблюдать его, несмотря на сомнительность изложенных в нем ограничений. Самое важное в описываемой ситуации для автора – разведение жестко регулируемой государственной образовательной системы на уровне штата и свободной инициативы частного обучения.

Действительно, дарвиновскую теорию эволюции нельзя преподавать в государственных школах, поскольку этот запрет был частью сделки между штатом и методистской общиной, условием для обучения детей из ортодоксальных религиозных семей в школах штата. Консерватизм решения закономерно привел к конфликту. «Прогрессивная партия несколько раз пробовала провести обязательное обучение и каждый раз встречала сопротивление депутатов-евангелистов, – поясняется в заметке. – Тогда прогрессивная партия предложила следующий компромисс: методисты соглашаются посыпать своих детей в государственные школы, но штат издает закон, по которому воспрещается обучать в школе чему бы то ни было, противному Евангельскому учению. Методисты согласились и обучение было введено в Теннесси, но вместе с тем был проведен и знаменитый закон. Теория эволюции как противная библейскому рассказу о сотворении мира, стала нелегальной. На практике, конечно, преподавали и теорию эволюции, стараясь, однако, не вызывать конфликтов. Учителя и другие лица были недовольны этим стеснением и стремились как-нибудь дискредитировать закон. Так возник процесс Скопса» [7].

Детали самого «обезьяньего процесса», о котором написано очень много, автор заметки оставляет в стороне, сосредоточившись на факте формального нарушения законодательства и на отношении к этому нарушению американцев: «<...> этот процесс имеет серьезное принципиальное значение, – подчеркивает

он. – Американцы, с которыми я говорил по этому поводу, все считали этот вопрос серьезным и защищали политику властей. Если демократическая власть, избранная большинством населения, издает какой-либо закон, даже глупый, то его необходимо выполнять. Скопс сознательно нарушил закон, и его увольнение было следствием его вины» [7].

Прогрессисту Н.А. Ганцу очевидно, что никакие ортодоксы не в силах остановить передовые идеи в области образования и развернувшийся скандал вокруг процесса – залог скорого снятия имеющихся в законодательстве ограничений: «Сейчас по всей Америке собирается фонд для обучения теории эволюции в штате Теннесси частным образом, и штат этого не может запретить. Вероятный исход дела таков: когда право штата издавать подобные законы будет подтверждено и Сенатом, штат Теннесси по своей воле отменит стеснения» [7].

Примечательно, что и в этой небольшой заметке он проводит сопоставление американского и советского подходов. Нормативное ограничение вопросов религиозного воспитания и места религии в государственной школе не противоречат в США демократическим правам и свободам граждан, осознающих смысл и ценность этих прав. Можно предположить, что следующая цитата скорее риторический прием, нежели имевший место реальный разговор, однако дух американского понимания свободы личности в ней передан точно: «Когда я спросил, какая разница между коммунистами, преследующими религию, и штатом Теннесси, преследующим теорию эволюции, то мне ответили: в Советской России обучение религии воспрещено во всех школах, даже частных, и власть в Советской России не выражает воли большинства. В штате Теннесси власть избрана всеобщим голосованием и запрещает теорию эволюции только в своих государственных школах. Должен согласиться, что это логично и правильно» [7]. Такой прием работы с «чужой речью», не раз встречающийся в публикациях Н.А. Ганца, свидетельствует о широте его стилистического арсенала и близости русской литературной традиции использования «чужого слова» [28]. Автор становится непосредственным участником дискуссии, разворачивающейся в пределах создаваемого им текста, авторское я намеренно открыто, а интенция

обозначена максимально четко: «Я остановился на этом процессе, потому что советская печать и сам Луначарский старались доказать, что буржуазная Америка так же насилует совесть, как и Сов. Россия. Как видно из изложенного, аналогия не совсем правильна» [7].

Таким образом, даже ограниченный круг примеров, приведенных в данной главе, позволяет сделать вывод об особой важности сотрудничества Н.А. Ганца с журналом «Русская школа за рубежом». Именно на его страницах педагог получил возможность довести до широкой русскоязычной учительской аудитории свое видение актуальных проблем современной теории педагогики, новых методов обучения, использовать всю жанровую палитру журнала, расширяя границы традиционных малых жанровых форм – от рецензии до заметки. С другой стороны, и для педагогической журналистики русского зарубежья активное участие в ней Н.А. Ганца имело существенное значение. При его участии окончательно оформился педагогический дискурс русской эмиграции, в который органично вошли терминология и проблемный круг западной педагогической теории.

Это во многом объясняет новую роль, которую он мог бы сыграть в 1930-е гг. в русской педагогической журналистике благодаря своей известности и возрастающему научному авторитету. Не случайно А.Т. Павлов, решивший воссоздать в Праге русский педагогический журнал, привлекает в 1934 г., наряду с С.И. Гессеном, В.В. Зеньковским, С.И. Карцевским, Д.М. Сокольцовым, Г.Я. Трошиным, и Н.А. Ганца. Формулировка «при ближайшем участии», вынесенная на обложку «Русской школы», позволяет говорить об участии Н.А. Ганца в выработке редакционной политики, т. е. о фактическом исполнении им обязанностей члена редколлегии.

Список литературы

1. Бем А.Л. Съезд Деятелей Средней и Низшей Русской школы за границей / А. Л. Бем // Русская школа за рубежом. – 1923. – №2/3. – С. 12–30.
2. Ганц Н.А. Демократизация народного образования в Англии. Статья первая / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1924. – Кн. 9. – С. 22–36.

-
3. Ганц Н.А. Единая школа / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1923. – Кн. 4. – С. 38–61.
 4. Ганц Н.А. Народное образование в Шотландии и Ирландии / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1925. – Кн. 13/14. – С. 55–68.
 5. Ганц Н.А. Народное образование в Австралии / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1927–1928. – Кн. 28. – С. 537–550.
 6. Ганц Н.А. Организация образования в Северной Америке / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1925. – №17. – С. 425–438.
 7. Ганц Н.А. Процесс в городе Dayton, Tennessee, USA / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1925. – Кн. 17. – С. 555.
 8. Ганц Н.А. [Психолого-педагогические журналы Англии и США] «The Forum of Education», London, 1923; «The Journal of Educational Psychology», Baltimore, 1922–1923; «Individual Work Assignments», London, 1923–1924 / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1924. – Кн. 8. – С. 112–113.
 9. Ганц Н.А [Рец.:] Русская школа за рубежом. Прага, 1923. Кн. 1 / Н.А. Ганц // Современные записки. – 1923. – Кн. 16. – С. 434.
 10. Ганц, Н. А [Рец.:] Русская школа за рубежом. Прага, 1924. Кн. 10/11 / Н.А. Ганц // Современные записки. – 1925. – Кн. 23. – С. 520–521.
 11. Ганц Н.А [Рец.:] A. J. Lynch, «The Rise and Progress of the Dalton Plan». London, 1926. Р. 164 / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1926. – Кн. 23. – С. 570–571.
 12. Ганц Н.А [Рец.:] Report of a Conference on the Dalton Plan in Secondary held in Gipsy Hill College. April 24–27, 1923 / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1923. – Кн. 5/6. – С. 175–176.
 13. Ганц Н.А. The Dalton Plan в «West Green School». London. N. Woodlana's Park Road / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1925. – Кн. 13/14. – С. 200–202.
 14. Ганц Н.А. «The Dalton Plan», новая система обучения в Англии / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1923. – Кн. 2/3. – С. 51–68.

15. Гессен С.И. Науки философские и общественные / С. И. Гессен // Русские в Праге. 1918–1928 гг. (К десятилетию Чехословацкой республики). – Прага, 1928. – С. 269–275.
16. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – Берлин: Слово, 1923. – 420 с.
17. Гессен С.И [Рец.:] А. Зеленко. Общественные центры и народные дома в Сев. Америке / С.И. Гессен // Русская школа за рубежом. – №5/6. – С. 174–175.
18. Гессен С.И [Рец.:] Г.Г. Мижуев. Вопросы средней школы в Европе и ответы на них и ответы на них Америки / С.И. Гессен // Русская школа за рубежом. – 1923. – №5/6. – С. 178–179.
19. Жаворонков В.Н. Дальтон-план или студийная практика / В.Н. Жаворонков // Практика Дальтон-плана в России. Дальтон-план и новейшие течения русской педагогической мысли. – М.: Мир, 1925. – С. 14–60.
20. Карцевский С.И [Рец.:] Бюллетень Педагогического бюро по делам средней и низшей школы за границей. №7. Апрель 1925. Стр. 140. Прага / С.К. // Русская школа за рубежом. – 1925. – Кн. 13/14. – С. 165–166.
21. Киржаева В.П. Архив редакции «Современных записок» как источник по истории литературы, культуры и образования русской эмиграции «первой волны» / В.П. Киржаева, О. Е. Осовский // Филология и культура. – 2016. – №3 (45). – С. 135–140.
22. Киржаева В.П. Игнатьевская школьная реформа в русском зарубежье (на материале программ по русской словесности 1920-х годов) / В.П. Киржаева // Нижегородское образование. – 2013. – №1. – С. 202–207.
23. Киржаева В.П. Н. А. Ганц и проблемы трансляции английской терминологии в педагогическом дискурсе российского зарубежья / В.П. Киржаева // Научные исследования: от теории к практике: Материалы X Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №4 (10). – С. 138–141.

-
24. Киржаева В.П. Н. А. Ганц и «Современные записки»: история диалога / В.П. Киржаева, О.Е. Осовский // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»: Сб. науч. ст.: В 2 ч. Ч. I. – Саранск, 2016. – С. 124–129.
25. Киржаева В.П. Обсуждение программ по русскому языку в педагогических дискуссиях русской эмиграции 1920-х гг. / В.П. Киржаева // Интеграция образования. – 2009. – №1. – С. 26–29.
26. Киржаева В.П. Педагогический дискурс российской эмиграции первой волны: к проблеме гетероглоссии / В.П. Киржаева, О.Е. Осовский // Развитие современного образования: от теории к практике: Мат. Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 мая 2017 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 68–71.
27. Киржаева В.П. С. И. Гессен и Н.А. Ганц: история творческого диалога 1920-х – начала 1930-х гг. / В.П. Киржаева, В.И. Лаптун, А.И. Мариниченко // Инновационные технологии в образовании и науке: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 7 мая 2017 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 100–103.
28. Киржаева В.П. Статус и формы «чужой речи» в древнерусской житийной литературе (на материале житий XII–XIII вв.) / В.П. Киржаева // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Междунар. конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2007. – С. 60–61.
29. Корф С.А. Федерализм и централизация в современной Америке / С.А. Корф // Современные записки. – 1920. – Кн. I. – С. 189–204.
30. Метальников С.И. О создании новой школы в России / С.И. Метальников // Современные записки. – 1922. – Кн. X. – С. 291–300.
31. Научное наследие Н. А. Ганца в педагогическом пространстве России и Европы 1920–1930-х годов / О.Е. Осовский, В.П. Киржаева, С.П. Гудкова, В.И. Лаптун, А.И. Мариниченко. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2017. – С. 122–138.

32. Объединение русских учительских организаций за границей // Русская школа за рубежом. – 1925. – Кн. 13/14. – С. 203–206.
33. Осовский Е.Г. Избранные педагогические сочинения / Е.Г. Осовский. – Саранск, 2005. – 280 с.
34. Осовский О.Е. Вопросы сравнительной педагогики на страницах педагогических журналов русской эмиграции / О.Е. Осовский // Евсеевьевские чтения. Сер.: Пед. науки: Сб. науч. трудов по мат. Междунар. науч.-практ. конф. с элементами науч. школы для молодых ученых. – Саранск, 2016. – С. 120–124.
35. Осовский О.Е. Забытая рецензия Сергея Гессена на роман Олдоса Хаксли / О.Е. Осовский // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – №1. – С. 74а–77.
36. Осовский О.Е. Имперская и постимперская парадигма в идеологии российского образования XVIII – первой трети XX века (к постановке проблемы) / О.Е. Осовский // Академический журнал Западной Сибири. – 2014. – №4. – С. 96–97.
37. Осовский О.Е. Малоизвестная рецензия Джона Дьюи: (Публикация, перевод, вступ. статья, примеч.) / О.Е. Осовский // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – №3. – С. 26–30.
38. Осовский О.Е. Н.А. Ганц и вопросы американской школы в педагогической компаративистике русской эмиграции 1920–1930-х гг. / О.Е. Осовский // Развитие современного образования: от теории к практике: Сб. мат. Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 87–90.
39. Осовский О.Е. Научное наследие Н. А. Ганца в контексте педагогической компаративистики XX в.: предварительные замечания / О.Е. Осовский, В.П. Киржаева, С.П. Гудкова, А.И. Мариниченко, В.И. Лаптун // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»: Сб. науч. ст.: В 2 ч. Ч. I. – Саранск, 2016. – С. 187–192.
40. Осовский О.Е. Проблемы справочно-информационного обеспечения истории образования русского зарубежья и возможные пути их решения / О.Е. Осовский // Интеграция образования. – 2009. – №1. – С. 18–20.

-
41. Осовский О.Е [Рец.:] Пивовар Е.И. Российское зарубежье: социально-исторический феномен, роль и место в культурно-историческом наследии / О.Е. Осовский, А. И. Горбунова // Регионология. – 2010. – №2. – С. 353–357.
 42. Осовский О.Е. Сохраняя «духовное лицо» русской литературы: подлинная история «Современных записок» в архивных материалах и примечаниях к ним / О.Е. Осовский // Вопросы литературы. – 2016. – №1. – С. 353–371.
 43. Осовский О.Е. Статистика в арсенале педагога-компаративиста: Роль статистических данных в публикациях Н.А. Ганца в «Русской школе за рубежом» / О.Е. Осовский // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: Сб. мат. III Междунар. науч.-практ. конф.: В 2-х т. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 118–121.
 44. От Правления Объединения русских учительских организаций за границей // Русская школа за рубежом. – 1923. – №2/3. – С. 219–222.
 45. От редакции // Русская школа за рубежом. – 1923. – Кн. 1. – С. 1–2.
 46. Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья (20–50-е гг. XX в.). – Саранск: [б. и.], 2000. – 195 с.
 47. Письмо [С.И. Гессена?] Н.А. Ганцу от 4 сентября 1925 г. // Nicholas Hans Archive (Institute of Education, London University College). NH/4/1/7.
 48. Симонов И.С. Кратк[ий] обзор новейшей литературы по Д[альтон]-плану / И.С. Симонов // Дальтон-план в русской школе. Вып. II: Год работы в трудовой школе II ступени. – Л.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1926. – С. 192–230.
 49. Современные записки (Париж, 1920–1940). Из архива редакции: В 4 т. / Под ред. М. Шрубы и О. Коростелева. – М.: НЛО, 2011–2014.
 50. Тереня Ю.Ю. «Бюллетень педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей» (1923–1931) в системе национального воспитания русского зарубежья // Известия ВГПУ. – 2013. – №1 (260). – С. 123–127.
 51. Hans N. Russkava Shkola za rubezhom (Prague) / N. Hans // The Slavonic Review. – 1926. – Vol. 5. – №13. – P. 221.

52. Kirzhaeva V.P. Pedagogical discourse in magazines of Russian émigré community in 1920–30s (on the basis of N. Hans articles) / V.P. Kirzhaeva // Russian Linguistic Bulletin. – 2016. – №3 (7). – P. 136–138.

Осовский Олег Ефимович – д-р филол. наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева», Россия, Саранск.

Киржаева Вера Петровна – д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева», Россия, Саранск.
