

Антропологические исследования Педагогического института в Харбине (1925–1937 гг.)

О. А. КОСИНОВА

(МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)

В статье исследуется педагогическая антропология, которая получила распространение в российском зарубежье на территории Китая. Центром антропологических исследований стал Педагогический институт в Харбине.

Ключевые слова: история, отечественная педагогика, отечественное образование, российское Зарубежье, Китай, Харбинский педагогический институт, педагогическая антропология.

Современная педагогическая мысль, убедившись в условности возрастных и временных рамок образовательного процесса, постепенно меняет ориентиры, усиливая тенденцию к распространению антропологического подхода, рассматривающего процесс становления личности в единстве психофизиологического, социально-культурного и ду-

ховного. Целью «педагогического человекознания» является определение условий развития человека с учетом его основополагающей способности быть субъектом своей деятельности на всех возрастных этапах онтогенеза.

Систематическое изучение детства как антрополого-педагогического феномена началось на рубеже XIX–XX вв. В дальнейшем под

действием известных исторических обстоятельств отечественные исследования разделились на исследования советской педагогики и педагогики российской эмиграции. Научные поиски велись и в Педагогическом институте в Харбине, являвшемся крупнейшим центром российского педагогического зарубежья на Дальнем Востоке.

В России к этому времени было создано развитое культурно-образовательное пространство, характерной чертой которого было внимание к педагогическим инновациям своего времени, в том числе к идеям педагогической антропологии. И поэтому образовательная деятельность российских педагогов, в частности учебного отдела Правления КВЖД, касалась не только обеспечения дороги профессионально-техническими кадрами. Она трактовалась шире и включала в себя решение ряда педагогических задач: охват всех детей начальным образованием, организация внеурочной и внешкольной деятельности детей и молодежи, создание региональной системы подготовки педагогических кадров и др.

Для привлечения городских детей в школы Харбинское общественное управление провозгласило принципы бесплатности и общедоступности элементарного образования. Городским школам принадлежала также попытка организации класса для умственно отсталых детей. Окончившись неудачей из-за недостатка специально подготовленных педагогов, она тем не менее свидетельствует об осознании важности дифференциации школьников в обучении. Одновременно учебным отделом Правления КВЖД был предпринят другой, более успешный опыт, — организация временных классов для неуспевающих и отстающих по различным причинам детей.

Постепенно в воспитательных и образовательных учреждениях по линии КВЖД внедрялись развивающие учебные программы, отражавшие понимание сущности образовательной функции как применения дидактико-педагогических теорий в соотношении с когнитивным и личностным особенностям учащихся. Именно с этой идеей известный харбинский педагог, выпускница Фребелевских курсов К. П. Чеснокова организовала

подготовительную школу, в которой дошкольников знакомили с основами русского языка, арифметики, Закона Божьего и естествознания, а также изучали индивидуальные особенности учебной деятельности детей. Постепенно в детских садах Харбина стали внедряться образовательные программы. Кроме основ общеобразовательных предметов, вводились лепка, рисование, вышивание, гимнастика и танцы, а также разговорный английский язык (Мелихов, 2003: 14).

К сентябрю 1917 г. российскими педагогами края были подготовлены Новые временные программы школ Китайской Восточной и Уссурийской железных дорог, учитывавшие актуальные педагогические идеи своего времени. В частности, в учебную программу начальных школ были включены ручной труд, гимнастика, игры на свежем воздухе, работы в саду и во дворе (Новые временные..., 1917). До эмиграции научными площадками для обсуждения различных педагогических проблем было Маньчжурское педагогическое общество и основанный при нем первый региональный педагогический журнал «Просветительное дело в Азиатской России».

Одним из направлений развития педагогической антропологии была педология — наука о всестороннем исследовании закономерностей возрастного развития. Об интересе отечественных педагогов, работавших на территории Китая в начале XX в., к антропологическим исследованиям свидетельствует публикация статьи известного педолога Н. Е. Румянцева «К вопросу о методах исследования интеллекта» в журнале «Вестник Маньчжурского педагогического общества» (Румянцев, 1922). Статья была сначала подана автором в журнал «Просветительное дело в Азиатской России», но не была напечатана вовремя по причине прекращения издания. В период эмиграции редакция журнала «Вестник Маньчжурского педагогического общества» вернулась к данной статье в связи с актуальностью поднятой в ней темы — проблемы эффективности обучения в связи с качеством интеллектуальной деятельности школьников.

Анализируя феномен популярности тестов как способа исследования интеллектуальных

возможностей школьников, Н. Е. Румянцев отмечал, что выявление знаний учащихся чаще всего является проверкой их прилежания и памяти, «которая сама по себе еще далеко не гарантирует высокого уровня развития интеллекта, хотя и стоит с ним безусловно в известном отношении» (там же: 3–4). Опираясь на результаты исследования других ученых, согласно которым лучшей памятью отличались не одаренные, а средние по способностям ученики, Н. Е. Румянцев рекомендовал включать в проверочные тесты задачи на выявление у школьников способности к суждениям, умозаключениям, смекалке и других логических умений. Ориентация на подобный уровень тестов предъявляла к учителям требование формирования у учащихся соответствующих умений в процессе обучения.

В работах А. С. Выготского, П. Ф. Каптеерва, Н. Е. Румянцева, Д. Н. Узнадзе и ряда других педагогов и психологов была заявлена главная проблема педагогической антропологии того времени: основой педагогической деятельности должна быть психология. Как мы отмечали ранее, прогрессивные ученые названного времени обращали внимание на то, что процесс передачи и усвоения знаний есть психический процесс (Косинова, 2009: 144); он может получить сообразное поставленным целям течение только при том условии, если будет направляться в соответствии с законами человеческой психики. Сообщество ученых и практиков системы образования 1920-х годов обсуждало вопросы исследования и развития умственных сил школьников как базисной психической основы их познавательной деятельности; соединения знаний по психологии и педагогике; создания системы исследования психических особенностей детей школьного возраста как отдельного направления деятельности учебных заведений. В трудах первых специалистов по педагогической антропологии подчеркивалось, что детский возраст имеет ряд особенностей, заслуживающих более тщательного изучения с целью последующего применения этих данных в образовательной практике. Исследователи констатировали, что под педагогику еще пока не подведен теоретический базис психологии. Мы отмеча-

ли в своих работах, что одна из причин этого — эмпирический характер большинства психологических знаний (там же: 140–149).

Организация научно-теоретической базы для антропологических и других исследований была одной из задач, возлагаемых педагогами российской эмиграции на территории Китая на Педагогический институт в Харбине. Институт был открыт в составе математического и словесно-исторического факультетов. Учреждением этого вуза было завершено создание системы педагогического образования российского зарубежья на северо-востоке Китая.

Развитие антропологического направления психолого-педагогических исследований в российском зарубежье на территории Китая прежде всего связано с именем педагога и педолога, преподавателя Педагогического института, директора гимназии при Институте, главного редактора журнала «Вопросы школьной жизни» (Харбин) Н. А. Стрелкова. В его статье «Психология — основа педагогики» была поставлена проблема исследования интеллектуальных возможностей ребенка, а также определен подход к ее изучению, состоящий в соединении знаний по педагогике с общей и возрастной психологией. Общей платформой объединения наук была проблема понимания человека, его сущности, движущих сил и факторов его развития.

Продолжая тему, затронутую в статье Н. Е. Румянцева «К вопросу о методах исследования интеллекта», Н. А. Стрелков называет психику человека базисом его интеллектуальной деятельности и основой дидактической логики. Он пишет: «Богато развитая и сложная психика — вот то мощное орудие, благодаря которому человек одерживает одну за другой такие блестящие победы над окружающим миром» (Стрелков, 1922: 5). И далее: «...одним из устоев новейшей педагогики должна быть почитаема психология» (там же).

Н. А. Стрелков различал процесс обучения и содержание учебной деятельности. Характеристика процессуальной стороны связана с анализом работы учителя, в то время как содержание учебной деятельности связано с вопросом ее результативности, т. е. харак-

теристикой деятельности ученика и его само-го как участника процесса. В названной работе Н. А. Стрелков выделил учебную деятельность детей в качестве самостоятельной проблемы педагогики и педагогической психологии. С опорой на работы по педагогической антропологии и педологии Н. А. Стрелковым была названа сущность учебной деятельности: учебная деятельность есть психический познавательный процесс. Эффективность данного процесса обеспечит внедрение антропологического подхода в обучении, основанного на развитии субъектности и творческого потенциала учащихся: «Центр тяжести теперь совсем не в усвоении той или иной группы знаний, а в том, чтобы воспитать умение ориентироваться в сложной окружающей среде и так развить творческое начало в личности, чтобы она была способной целесообразно перерабатывать материал, надлежаше выбранный, в свою очередь, из бесконечного и бездонного потока вещей и отношений современной жизни» (там же: 3–4).

Н. А. Стрелков считал, что усвоение знаний и опыта деятельности не противопоставлено развитию, а является его основой. В самом широком плане социально-культурная необходимость обучения и развития личности связана с необходимостью развития природных психических возможностей учащихся. Развивающий характер обучения является его имманентной характеристикой. Этот вывод роднит работу Н. А. Стрелкова с антропологическим подходом К. Д. Ушинского, культурно-исторической концепцией и теорией педагогического процесса П. Ф. Каптерева, а также работами ряда зарубежных авторов по экспериментальной психологии (А. Бине, Э. Торндайка, С. Холла и др.) и дошкольной педагогике (Ф. Фребеля, М. Монтессори).

Эффективность развивающих усилий, зависящая от педагогов, по мнению теоретиков и практиков обучения, включает в себя две стороны: знание психических возможностей учащихся и создание условий для их оптимального развития. Обучение должно быть таким, чтобы приобретение новых знаний и умений порождало у школьников потребность в расширении и углублении своего по-

знавательного потенциала. Обучающая деятельность предполагала, по мнению Н. А. Стрелкова, целый комплекс психолого-педагогических мер: анализ методов исследования различных психических способностей учащихся; разработку диагностических учебных заданий; изучение социокультурного влияния на ребенка, в частности его ближайшего окружения; создание условий для развития творческого потенциала учащихся; выявление критериев оценки достижений учащихся, в том числе их творческих работ, и др. В своих работах мы неоднократно отмечали: Стрелков считал важным подчеркнуть системный характер педагогической подготовки студентов (Косинова, 2009: 155). Он писал: «...педагогическая деятельность не исчерпывается преподаванием. Вопросы методологии, вопросы школьного строительства, проблемы общих систем воспитания и обучения — все это вопросы перво-степенной важности, без удовлетворительного разрешения коих не может идти успешно самое дело преподавания. Далее, школьный администратор может стоять на высоте своего призвания только тогда, когда он, опираясь на свое знание психологии взрослых и детей, с которыми ему приходится иметь дело, достаточно знаком в то же время и с законами социальной психологии» (Стрелков, 1922: 7).

Вопросы раскрытия личностного потенциала детей и связанной с этим их дифференциации в зависимости от способностей были подняты в статье «Проблема детской одаренности», напечатанной в газете «К свету!» в октябре 1926 г. без подписи. Постановка проблемы, ее анализ, стиль статьи указывают на то, что ее автором, скорее всего, являлся Н. А. Стрелков.

В работе названы факторы воздействия на ребенка: наследственность, экономические условия, среда, природные способности. Вместе с тем, отмечал автор статьи, педагог имеет дело с личностью, которая индивидуальна. Целью педагогического воздействия является развитие сил, способствующих самореализации личности ученика; конкретная задача — установить уровень одаренности (речь о специальных способностях, хотя автором статьи упоминалась и общая одаренность). Автор

статьи отмечал: одаренность помогает социализации, если она получила развитие в школе, семье. В статье сделана попытка определения конкретных средств выявления и развития одаренности учащихся; к ним автор отнес наличие специализированных учебных заведений, применение психотехники (в том числе, тестов на выявление коэффициента интеллектуальности), научную организацию труда учителей (Проблема детской..., 1926: 5).

Стараниями Н. А. Стрелкова и других педагогов, в частности ректора Харбинского педагогического института С. В. Кузнецова, преподавателей Н. П. Автономова, Н. В. Борзова, в институте создавались условия для внедрения антропологического подхода в содержание подготовки будущих педагогов российского зарубежья. Был апробирован инновационный учебный план, в котором особое внимание уделялось традиционным психолого-педагогическим дисциплинам. Кроме того, основная часть учебного плана была дополнена новыми курсами: общая и экспериментальная психология, педагогическая психология, теория и психология творчества, современные направления в дидактике, новейшие течения в преподавании математики. В порядке эксперимента были введены дополнительные дисциплины, отражавшие актуальные дидактико-педагогические идеи 1920-х годов: педагогическое рисование и метод ручного труда, искусство художественного чтения, педология, внешкольное и дошкольное воспитание, школьная гигиена и гигиена умственного и школьного труда, преподавание по Дальтон-плану (методу работы, в рамках которого создаются условия для оптимального раскрытия каждого учащегося).

Новаторский характер имела также педагогическая практика студентов, начинавшаяся со второго курса (руководитель Н. А. Стрелков). Всестороннему исследованию личности учащихся способствовали такие формы работы студентов, как ведение дневника педагогических наблюдений; составление педагогической характеристики личности учащихся на основе экспериментальных исследований способностей и результатов учебной деятельности; сравнительно-критический разбор учебни-

ков, руководств и отделов учебных программ; пробные уроки и др. Постоянными базами практики служили гимназия, специально открытая при Педагогическом институте, и детский сад при ней. Для обобщения полученных данных по инициативе Н. А. Стрелкова при институте был открыт кабинет экспериментальной педагогики и психологии, в котором силами преподавателей и студентов проводились исследования умственных способностей детей.

Для решения указанных задач институт активно сотрудничал с гимназией и курсами дошкольного воспитания при Христианском союзе молодых людей, Методистской гимназией. Сохранился перспективный план исследований коэффициента интеллектуальности учащихся на 1925–1926 гг. С осени 1926 г. для проведения систематических индивидуальных и групповых исследований психики детей при Педагогическом институте было учреждено Педагогическое консультационное бюро (Проблема детской..., 1926: 2–3).

Основной экспериментальной площадкой института была семиклассная смешанная гимназия с реальным и классическим отделениями, директором которой также был Н. А. Стрелков. Он считал, что теория трудовой школы (Г. Кершенштейнер, В. А. Лай) была наиболее близкой дидактико-педагогической моделью для реализации антропологических идей, так как ее основным принципом было обучение на основе развития самостоятельности учащихся. Образовательный процесс в гимназии Педагогического института базировался на следующих положениях: создание условий для прочного и основательно-го усвоения учащимися основных знаний на основе учета их психологических особенностей; выработка у школьников культуры учебной деятельности и практических навыков, полезных в жизни. В области содержания образования особое внимание уделялось традиционным общеобразовательным предметам русской школы, а также изучению местного края и Дальнего Востока в целом (в географическом и историческом отношении), китайского разговорного и английского языков. Поощрялось целесообразное использование

новых методов обучения: лабораторно-исследовательского метода, Дальтон-плана, комплексного метода преподавания. В процессе работы учащихся нацеливали на применение следующих принципов работы: изучение, а не запоминание материала; «как изучать» — не менее важно, чем «что приобрел»; стремление к осмысленному знанию, осознанному развитию и действенному умению¹.

При гимназии Педагогического института работали детский сад и подготовительные классы. Все вместе эти учебные и воспитательные заведения составляли единую систему, объединенную принципом развития личности ребенка на основе ее всестороннего исследования.

Исследование активно-деятельностной природы ребенка указывало на связь внутреннего потенциала личности с ее проявлениями. Эта педагогическая проблема развивалась в двух направлениях: изучение содержания учебной деятельности детей и процесса социализации личности. Проблема взаимосвязи индивидуального и социального в генезисе личности ребенка раскрыта в работах профессора Педагогического института М. Н. Ершова. Его книга «Школа и национальная проблема. Социально-педагогический очерк» посвящена обоснованию значимости национального воспитания в тесной связи с разработкой вопросов развития духовности личности, совершенствования содержания образования и методов обучения и воспитания (Ершов, 1926).

М. Н. Ершов исходил из того, что национальная культура любого народа формировала, по сути, содержание воспитания. Развивая позицию славянофилов, он обратился к этнокультурным особенностям российского народа. В частности, он выделил духовно-ценностные доминанты мировоззрения российского народа: отечественная история, православие, общность жизни (соборность), правда (право) и другие, — одновременно являющиеся внутренними регуляторами индивидуального становления каждого представителя нации. В процессе усвоения национальных ценностей и норм происходит культурная идентификация личности, и личность воспринимает себя как часть определенного социума, где наибо-

лее крупным сообществом будет нация. Национально-культурные формы жизнедеятельности являются содержанием психического становления личности.

В своих работах мы отмечали, что М. Н. Ершов полагал главным путем к приобщению к общечеловеческим ценностям путь освоения личностью национальной культуры (Косинова, 2009: 134–135). Он трактовал понятия общечеловеческих и национальных духовных ценностей следующим образом: «Если даже иметь в виду антитезу «национальное и общечеловеческое», то и эта антитеза может быть примирена, снята только путем правильно поставленного национального воспитания в школе» (Ершов, 1926: 48). Социализация начинается в семье, продолжается в школе и по мере взросления — в других коллективах, членом которых становится человек. Везде личность выступает носителем национальной культуры.

Усилившийся в 1930-е годы процесс денационализации молодежи российской эмиграции и тревога старшего поколения за ее судьбы обусловили поиски новых объединяющих идей и форм организации интеллектуального диалога. В этих условиях некоторые педагоги обратились к православию как традиционному духовному ориентиру.

Духовное становление личности было центральной темой в работах ректора Педагогического института (1934–1937 гг.), историка, богослова и педагога К. И. Зайцева. В духе антропологических идей он связал процесс духовного становления с обретением личностью внутренней свободы. Он отмечал, что духовность личности базируется на ее нравственности. Это обуславливает цель воспитания, которая заключается в развитии нравственной стороны личности, и содержательно предстает как единство веры, разума и воли человека.

В его концепции воспитания прослеживается вера в потенциал человека. В своих трудах он показывал перспективу человеческой жизни и путь достижения идеала: «Страшно не пасть, а не видеть глубины своего падения. Страшно за человека тогда, когда для него открывается путь покаяния» (Зайцев, 1948: 8).

Содержанием воспитания должно быть формирование духовно свободной личности. Школа закладывает в человека способность к саморазвитию, совершенствуется же он ее сам. При этом путь к истинной свободе индивидуален. Ранее мы отмечали, что позиция К. И. Зайцева, развивающая экзистенциальный аспект проблемы личностного развития, была близка к взглядам В. В. Зеньковского, который писал: «Глубины свободы обычно не затрагиваются воспитанием, а та свобода, которой так дорожит современная педагогика, оказывается лишь свободой в периферии души — свободой поведения, внешнего творчества, периферических движений души, а не свободой внутреннего мира» (Зеньковский, 1935: 11).

Влияние веры на человека К. И. Зайцев понимал антропологически. Духовное совершенствование является глубоко внутренним процессом, однако школа может и должна направлять это совершенствование, корректировать его. Для этого школа должна руководствоваться определенным воспитательным идеалом, сформированным на основе традиций национальной культуры.

Рассмотрение педагогической проблематики с позиций антитезы «духовное — бездуховное» было обусловлено, в частности, обстановкой 1930-х годов — временем конфликта старшего и молодого поколений российской эмиграции, распространения в молодежной среде асоциальных явлений. Кроме того, на актуализацию вопроса православного воспитания повлияла советская атеистическая пропаганда, которая проводилась с территории СССР, а в период 1924–1929 гг. — также с советской части территории по линии КВЖД. К. И. Зайцев был глубоко убежден, что отход от православия опасен для подрастающих поколений российской эмиграции потерей идеалов, жизненных перспектив, духовным кризисом личности. Критикуя атеистический характер советского образования, он писал: «Выбрасывая из школ священные изображения и запрещая учить в школах детей вере, вы лишаете их необходимой для православного воспитания духовной пищи» (Зайцев, 1947: 45).

К. И. Зайцев исходил из религиозного обоснования мироздания, однако основной

философско-педагогической проблемой была проблема человека, возможности совершенствования его природы, развития заложенного в нем потенциала силами воспитания и образования. Эти положения позволяют характеризовать учение К. И. Зайцева как христианско-антропологическое. Оно не сводится к вопросам конфессиональным, а за счет всестороннего осмысления феномена человека позволяет осуществлять в отношении его широкие воспитательные воздействия.

В 1930-е годы по инициативе профессора К. И. Зайцева в Педагогическом институте были организованы особые «открытые лекции» для всех желающих. Преподаватель института Н. П. Автономов позже вспоминал: в 1935–1936 учебном году таких лекций (по разным вопросам духовной культуры) состоялось пятнадцать, а в следующем за последние четыре месяца — восемь. В эти же годы была продолжена научно-педагогическая традиция антропологических исследований личности детей. В составе Русского учительского объединения в Харбине работала Секция дошкольного воспитания. При ней с 1932 г. действовал детский сад. И детским садом, и секцией руководила педагог, педолог, последователь Н. А. Стрелкова А. М. Макарова. Занятия велись по комбинированной системе с использованием развивающих систем Ф. Фребеля и М. Монтессори. Программа занятий была очень насыщенной: обучающие игры, пение, гимнастика, пластика, танцы, рисование, лепка, ручной труд (вырезание, плетение, вышивание, шитье, аппликации, картонаж, складывание из бумаги, работы из спичек), природоведение, беседы по Закону Божьему, рассказывание, знакомство со счетом, обучение грамоте, беседы на темы нравственного и общеобразовательного характера, постановка пьес и стихотворений. В соответствии с принципом М. Монтессори (воспитывать ребенка в предметной обстановке, максимально приближенной к миру взрослых) было организовано дежурство детей по самообслуживанию: сервировка стола, уборка игрушек, отметки в календаре погоды, отметки в листах посещаемости. По окончании каждого сезона устраивались выставка детских работ и выступле-

ния детей: по декламации и пению, в том числе на английском языке.

Детский сад работал как экспериментальная площадка. На основе психолого-педагогических исследований детей педагоги детского сада обосновывали инновационную идею преимущества нахождения ребенка в дошкольном учреждении по сравнению с семейным воспитанием. Цель всестороннего развития личности детей достигалась решением следующих задач: развитие моторики рук, совершенствование устной речи, воспитание наблюдательности и кругозора детей, привитие им элементарных учебных навыков. Программа подразумевала формирование у воспитанников нравственных представлений, развитие их творческих способностей. Для более детального анализа на каждого ребенка были заведены индивидуальные листы, в которых отмечались особенности его развития. Анализ процесса учения, который касался как школьников, так и дошкольников, показал эффективность методик развивающего характера.

Деятельность Секции дошкольного воспитания вызывала интерес коллег европейской части российского зарубежья. В статье для журнала «Русская школа за рубежом» (г. Прага) А. М. Макарова писала: «В этом году замечено развитие наблюдательности в детях, особенно к живой природе: дети, перестав посещать детский сад, не перестали вникать в растительный и животный мир и при случае передают с интересом эпизоды из их наблюдений, рассказывая с увлечением и любовью о каждой букашке и др.» (Макарова, 1924: 21). Наблюдения за самостоятельностью детей показывали: «Было много игр по инициативе детей. Причем отмечено подчинение организатору, а в некоторых случаях общественному авторитету — в этом их будущая общественная жизнь» (там же).

Итак, внимание к личности ребенка и антропологической проблематике, связанной с его обучением, воспитанием и развитием, было характерно для педагогов российского зарубежья в Китае 1920–1930-х годов. В процессе развития идей педагогической антропологии в этот период педагогами названно-

го института была обоснована развивающая функция обучения; предложены способы обогащения содержания образования на основе ценностных доминант российской национальной культуры; разработаны тесты как форма диагностики умственных способностей школьников, а также виды развивающих заданий по различным школьным предметам; апробированы новые образовательные программы, прогрессивные методы обучения и разнообразные формы организации познавательной деятельности, причем как в школах, так и в дошкольных воспитательных учреждениях. Педагогический институт, а также работавшие при нем учебные и воспитательные учреждения послужили институциональной основой развития и совершенствования идей отечественной педагогической антропологии.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ Материалы Педагогического бюро по делам низшей и средней русской школы за границей, г. Прага (1927–1930 гг.) // ГА РФ. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 30. С. 11.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ершов, М. Н. (1926) Школа и национальная проблема: Социально-педагогический очерк. Харбин: Изд-во Пед. ин-та.
- Зайцев, К. И. (1947) Православная церковь в Советской России / свящ. Кирилл Зайцев. Шанхай.
- Зайцев, К. И. (1948) «Оглашенные, изыдите...»: пастыр. беседа / свящ. Кирилл Зайцев. Шанхай.
- Зеньковский, В. В. (1935) Коренная проблема современной педагогики // Русская школа. № 2–3. С. 11–18.
- Косинова, О. А. (2009) Традиции российского педагогического зарубежья на территории Китая в конце XIX — первой половине XX века: дис. ... д-ра пед. наук.
- Макарова, А. М. (1924) Секция дошкольного воспитания // Русская школа за рубежом. Прага. Т. 2.
- Мелихов, Г. В. (2003) Белый Харбин. Середина 20-х. М.: Русский путь.
- Новые временные программы школ Китайской Восточной и Уссурийской железных дорог (1917): Сборник приказов КВЖД. Харбин: б. и.
- Проблема детской одаренности (1926) // К свету!: изд. старостата Харбинского пед. ин-та: газете-

та. № 1 (октябрь) / Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. 5837. Оп. 2. Д. 348.

Румянцев, Н. Е. (1922) К вопросу о методах исследования интеллекта // Вестник Маньчжурского педагогического общества. № 3. С. 1–9.

Стрелков, Н. А. (1922) Психология — основа педагогики // Вестник Маньчжурского педагогического общества. № 2. С. 1–11.

Дата поступления: 15.02.2013 г.

*THE ANTHROPOLOGICAL STUDIES
OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE
IN HARBIN (1925–1937)*

O. A. Kosinova

(Moscow University for the Humanities)

The article investigates into pedagogical anthropology that gained currency in the Russian Abroad on the territory of China. The Pedagogical Institute in Harbin became the centre for anthropological studies.

Keywords: history, Russian pedagogy, Russian education, the Russian Abroad, China, Harbin Pedagogical Institute, pedagogical anthropology.

BIBLIOGRAPHY (TRANSLITERATION)

Ershov, M. N. (1926) Shkola i natsional'naia problema: Sotsial'no-pedagogicheskii ocherk. Kharbin : Izd-vo Ped. in-ta.

Zaitsev, K. I. (1947) Pravoslavnaia tserkov' v Sovetskoi Rossii / sviashch. Kirill Zaitsev. Shankhai.

Zaitsev, K. I. (1948) «Oglashennii, izydate...» : pastyr. beseda / sviashch. Kirill Zaitsev. Shankhai.

Zen'kovskii, V. V. (1935) Korennaia problema sovremennoi pedagogiki // Russkaia shkola. № 2–3. S. 11–18.

Kosinova, O. A. (2009) Traditsii rossiiskogo pedagogicheskogo zarubezh'ia na territorii Kitaia v kontse XIX — pervoi polovine XX veka : dis. ... d-ra ped. nauk.

Makarova, A. M. (1924) Sektsiia doskol'nogo vospitaniia // Russkaia shkola za rubezhom. Praga. T. 2.

Melikhov, G. V. (2003) Belyi Kharbin. Seredina 20-kh. M. : Russkii put'.

Novye vremennye programmy shkol Kitaiskoi Vostochnoi i Ussuriiskoi zheleznykh dorog (1917) : Sbornik prikazov KVZhD. Kharbin : b. i.

Problema detskoj odarennosti (1926) // K svetu! : izd. starostata Kharbinskogo ped. in-ta : gazeta. № 1 (oktiabr') / Gosudarstvennyi arkhiv Rossiiskoi Federatsii (GA RF). F. 5837. Op. 2. D. 348.

Rumiantsev, N. E. (1922) K voprosu o metodakh issledovaniia intellekta // Vestnik Man'chzhurskogo pedagogicheskogo obshchestva. № 3. S. 1–9.

Strelkov, N. A. (1922) Psikhologiya — osnova pedagogiki // Vestnik Man'chzhurskogo pedagogicheskogo obshchestva. № 2. S. 1–11.