

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 4 | 2015



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Семёнов А. Л., доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, и.о. ректора Московского педагогического государственного университета (главный редактор)

Богуславский М. В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Московского педагогического государственного университета (заместитель главного редактора)

Безрогов В. Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ИСРО РАО

Гончаров М. А., доктор педагогических наук, доцент, зам. зав. кафедры педагогики «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета

Дедик П. Е., учёный секретарь НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Маркарова Т. С., кандидат филологических наук

Милованов К. Ю., кандидат исторических наук, старший научный сотрудник ИСРО РАО

Овчинников А. В., доктор педагогических наук, руководитель отдела ИСРО РАО

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Дэн Е. Дэвидсон, доктор философии (Ph.D.), иностранный член РАО, президент Американских советов по международному образованию: АСПРЯЛ/АКСЕЛС; вице-президент Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ); профессор русского языка, теории и методики преподавания иностранного языка университета Брин Мар (США)

Гётц Хиллиг, доктор философии (Ph.D.), иностранный член РАО, приват-доцент истории педагогики, заведующий лабораторией «Макаренко-реферат» Марбургского университета (ГЕРМАНИЯ)

М. М. Безруких, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО

Н. Бирман, доктор технических наук, ведущий специалист Информационного центра библиотеки Cecil N. Green Library Стэнфордского университета (США)

В. А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. Я. Данилюк, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой МГПУ

В. П. Дёмин, доктор искусствоведения, профессор, академик РАО, академик-секретарь Отделения образования и культуры РАО

Ю. П. Зинченко, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Главный учёный секретарь РАО

Б. А. Ланин, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ИСРО РАО

Н. Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

РЕДАКЦИЯ

Выпускающий редактор: **Г. В. Альперина**

Перевод: **И. Елкина**

Верстка: **Н. И. Лисова**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Кларин М. В.* Инновационное обучение в образовании взрослых 5
Неборский Е. В. Развитие университетов в контексте глобализации 28

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Гончаров М. А.* Подготовка педагогических кадров для низших и средних профессионально-технических учебных заведений в России конца XIX – начала XX в. (по материалам Сборников по техническому и профессиональному образованию 1896–1905 гг.) 39
Богуславский М. В. Разработка и реализация вариативных стратегий модернизации системы советского образования (1917–1930 гг.) 52

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Булкин А. М.* Структура социокультурного пространства России и образование 65
Осмоловская И. М. О конструктивно-технической функции дидактики 74
Алиев Ю. Б. Динамика школьного художественного образования – от мимесиса к катарсису 88

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

- Перминова Л. М.* Система Л. В. Занкова: новые возможности (на примере музыкальной общеобразовательной профессиональной организации) 98

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Лыкова И. А.* Дизайн в образовательном пространстве детского сада (проектируем программу художественного развития) 112

СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЕНЫМ

- Милованов К. Ю.* Стратегии и приоритеты развития государственной образовательной политики (1917–1930 гг.) 121

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Суходимцева А. П.* Не нарушая традиций 138

EDUCATION MODERNIZATION

- Klarin M. V.* Innovative instruction in adult education..... 5
Neborskiy E. V. University developing in the context of globalization 28

HISTORY RESEARCH

- Goncharov M. A.* The training of teachers for lower and secondary vocational educational institutions in Russia in the late XIX – early XX century (on the materials of books on technical and vocational education, 1896–1905) 39
Boguslavskiy M. V. Development and realization of variable strategies for modernization of the soviet education system (1917–1930) 52

MODERN EDUCATION THEORY

- Bulkin A. P., Shabanova V. P.* Structure of social and cultural space of Russia and education 65
Osmolovskaya I. M. On constructive and technical function of didactics 74
Aliev Yu. B. Dynamics of the school art education: from mimesis to catharsis 88

NEW RESEARCH IN EDUCATION

- Perminova L. M. L. V.* Zankov’s system: new opportunities (upon the example of musical professional organization of the general education) 98

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

- Lykova I. A.* Design in the educational space of a kindergarten (design of an artistic development program) 112

THE WORD FOR THE YOUNG SCIENTISTS

- Milovanov K. Yu.* Strategy and priorities of the state educational policy development (1917–1930) 121

SCIENTIFIC LIFE

- Sukhodimtseva A. P.* Without breaking traditions..... 138

ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

INNOVATIVE INSTRUCTION IN ADULT EDUCATION

Кларин Михаил Владимирович

Ведущий научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», доктор педагогических наук

E-mail: consult@klarin.ru

Аннотация. В статье проведен анализ практики обучения в сфере образования взрослых (андрагогике), явлений, которые еще не стали предметами педагогического анализа. Рассмотрена инновационность, связанная: а) с изменением субъекта образования, б) с генерацией нового опыта в процессе образования. Поставлена проблема концептуализации инновационного обучения как преобразования индивидуального и коллективного опыта.

Ключевые слова: андрагогика, образование взрослых, субъект образования, коллективный субъект, инновационное обучение, трансформирующее обучение, сообщество практики.

Klarin Mikhail V.

Leading Researcher of the Laboratory for General Issues of Didactics, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Doctor of Education

E-mail: consult@klarin.ru

Annotation. The article presents analysis of learning practices in adult education (andragogy), including phenomena that can be called 'unidentified educational objects'. The author explores changes in the learner as 'subject' of education, and implications for adult education. The article highlights the issue of conceptualizing the process of education as acquiring and generating individual and collective experience.

Keywords: andragogy, adult education, collective learner, innovative education, transformative learning, community of practice.

В настоящей статье рассматривается образование взрослых, отличное от школьно-вузовского: дополнительное последиplomное образование, корпоративное образование, неинституциональные образовательные программы, повышение квалификации и переподготовка специалистов (в том числе педагогов), обучающий консалтинг, программы коучингового сопровождения кадрового резерва, развития управленческих навыков, подготовки в области социальных проектов, стратегическое планирование, комплексные проекты развития руководителей, производственных коллективов, управленческих команд и организаций. Эти виды образовательной практики распространены в современном непрерывном образовании в России [1; 2] и мире [3, p. 1-17]. Многие виды образовательной практики еще не стали предметами педагогического анализа, выступают как «неопознанные педагогические объекты» (понятие введено А. М. Цирульниковым).

1. Изменения субъекта образовательного процесса: взрослый учащийся

В традиционном обучении (и соответствующей ему классической дидактике) субъект скорее подразумевается, чем исследуется или наделяется ясным набором признаков. А. В. Попов и С. В. Ермаков отметили «созерцательную установку» классической дидактики, которая связана с представлением о содержании образования как о внешнем, объективированном, с идеей культурной нормы как внешней, самодостаточной. «Образующийся субъект в этой установке, прежде всего, – субъект познающий, существующий вне и безотносительно какой-либо реальной деятельности» [4]. Как отмечают Л. Е. Перминова и Е. Н. Селивёрстова, классической дидактике не удалось решить задачу построения содержания образования как средства самоидентификации и развития ученика, субъектной направленности обучения [5]. Добавим, что классическая дидактика *не ставила* такой задачи, так как складывалась в условиях, когда субъектность обучения не была актуальной (ее актуальность и сейчас проявляется далеко не всегда). И все же в современном мире субъектность образования становится более востребованной.

Традиционное обучение можно охарактеризовать как бессубъектное, – в нем не представлены собственные намерения субъекта; субъект сводится к индивиду, которому предстоит освоить запланированное и предъявленное содержание образования, для этого ему полагается проявить «познавательный интерес». Принципиально иное отношение к субъекту учения в теории и практике Развивающего обучения, в традиции организационно-деятельностной педагогики. Яркий пример изменения субъектной позиции при антропоцентрированном построении образовательного процесса – тьюторское сопровождение, в котором «опыт собственного индивидуального (субъективного) освоения становится ведущим, а общие культурные формы освоения – “фоновыми”» [6, с. 108].

Особенности взрослых как субъектов образования

В последние десятилетия происходят изменения субъекта образовательного процесса, которые особенно ярко проявляются в практике социальных и профессиональных

сообществ, последипломном образовании взрослых, корпоративном образовании [2, с. 53–57]. Специальное внимание на особенности взрослых учащихся обратил Малком Ноулз (Knowles, M.). Уже к середине 1980-х гг. он сформулировал пять ключевых признаков-особенностей, которые с тех пор считаются общепринятыми. Эти черты связаны с созреванием личности: 1) стремление к самостоятельности, 2) значительный объем жизненного опыта, который может использоваться как опора для обучения, 3) готовность учиться в соответствии с задачами развития, которые ставят перед человеком его социальные роли, 4) направленность на практическое применение полученного опыта, смещение интереса с познавательного, на практический, 5) развитие внутренней мотивации [7].

Применительно к вузовскому образованию А. А. Вербицкий сформулировал тезис о переходе от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности, которая может разворачиваться в деловых имитационных играх, изучении конкретных ситуаций и других видах учебной работы (теория контекстного (знаково-контекстного) обучения) [8; 9].

В андрагогике сформулированы признаки обучения взрослых:

- *Значительный опыт*: образовательный, жизненный и профессиональный.
- *Потребность в смысле*: авторство своих решений, авторство собственной жизни.
- *Назревшая необходимость*: потребность связывать и преобразовывать реальный опыт [10], кризисный характер жизненных периодов (например, кризисы юности, молодости, зрелости, зрелости [11]) и жизненных ситуаций; практическая направленность образовательной деятельности.

Считаю, что и теоретически, и прагматически удержание позиции учащегося-участника как субъекта образовательной деятельности в жизненном и профессиональном контексте принципиально важно для теории и практики непрерывного образования.

Коллективные субъекты

Идея совместного, социального порождения опыта восходит к традициям философии прагматизма, идеям Дж. Дьюи (Dewey, J.) и Ч. Пирса (Peirce, C.) о порождении нового знания в процессе социального взаимодействия. Ч. Пирсу принадлежит понятие «исследовательское сообщество» (community of inquiry), которое относилось к научному сообществу, порождающему новое знание в процессе обмена сведениями, мнениями, ведения дискуссий и т.д.

В практике организаций коллективный субъект – носитель совместной деятельности. В управленческой практике коллективный субъект описывается как носитель коллективных намерений и целей (например, целей проекта, разделяемого стратегического видения и целей развития организации и т. д.), инициатор и координатор действий, носитель совокупного опыта, интеллектуальных инструментов (мыслительных схем, моделей и т. д.) для его осмысления. В дидактике образования взрослых коллективные субъекты пока не рассматриваются (это обстоятельство особенно парадоксально для педагогики нашей страны, родины А. С. Макаренко – пионера коллективного педагогического действия).

В теории деятельности коллективные субъекты также еще не представлены. В. П. Серкин точно подметил, что в психологии сейчас «отсутствуют даже термины для понятий “сознание субъекта совместной деятельности” и “телесность (инструментальность) совместной деятельности”» [12].

В практику корпоративного образовательного процесса на место индивидуального субъекта все чаще приходят *коллективные субъекты учения*: группы и команды (производственные, управленческие), социальные и профессиональные сообщества, которые осваивают совместные действия в меняющихся жизненных, организационных, производственных условиях.

Назовем характерные виды коллективных субъектов в образовательной практике взрослых:

- рабочие /проектные команды,
- виртуальные команды,
- управленческие команды,
- коллективы в процессе организационных изменений,
- обучающаяся организация,
- «обучающие сети» в организациях,
- профессиональные сообщества, в том числе образовательные сообщества (администрация и педагоги образовательных организаций, сообщества педагогов, учащихся школ и их родителей, преподавателей систем повышения квалификации, работников органов управления образованием и школьных учителей) и др.

Коллективным субъектом становится и «обучающаяся организация», т. е. организация, которая целенаправленно создает, приобретает, передает и сохраняет знания и опыт [13; 14]. Рабочий коллектив (например, проектная группа) как субъект выстраивает освоение нового уклада собственной работы. В отечественной философии такая ситуация обозначена Г. П. Щедровицким как «ситуация рельсоукладчика» [15].

Особый вариант коллективного субъекта – «сообщества практики». Понятие «сообщества практики» (Communities of Practice) предложено в 1991 г. когнитивными антропологами Ж. Лэйв (Lave, J.) и Э. Венгер (Wenger, E.) для описания феномена научения, которое «носит социальный характер и не сосредоточено в голове отдельного учащегося» [16]. Характерные признаки таких сообществ: взаимная вовлеченность, совместная деятельность и разделяемые ресурсы [17]. В отличие от групп по интересам члены таких сообществ активно включены в практику, обладают экспертизой. Такие сообщества объединены совместными социально-практическими задачами (профессиональные сообщества, локальные общности и др.). В последние годы «сообщества практики» сочетают виртуальное и очное взаимодействие, в том числе в случаях, когда их участники работают в одной и той же организации. Пример такого сообщества – сетевое сообщество в корпорации SNCF по оптимизации системы железных дорог Франции [18]; благодаря работе этого внутреннего сообщества в 2013–2014 гг. была проведена оптимизация бизнес-процессов, причем численность сообщества составляла около 3% от числа сотрудников всей организации [19].

Основные факторы успеха виртуальных «сообществ практики»: качество виртуальной среды, значимость задач виртуального сообщества для повседневной работы его участников, степень встроенности виртуального сообщества в работу организации [20].

Приведу примеры развивающихся профессиональных сообществ, которые создают, фиксируют и передают новые практики, основываясь на личном опыте участия в них. В каждом случае в работе сообществ, в том числе корпоративных, ключевую роль играет неформальное лидерское ядро.

- Сетевое сообщество Центра креативного лидерства (CCL), в котором организован обмен практическим опытом, проходящий в виде очных ежегодных конференций (Learning Days) участников международного сообщества, вебинаров, встреч членов отделений по странам.
- Рабочая группа по разработке стандарта профессии «коуч» в Российской Федерации – совместный проект Национальной Гильдии Профессиональных Консультантов (НГПК), Профессиональной Ассоциации Русскоязычных Коучей (ПАРК) и Российского представительства Международной Федерации Коучинга (ICF-Россия). Работа этой неформальной группы в 2013–2014 гг. [21] была продолжена в создании Ассоциации русскоязычных коучей (АРК)¹, – один из примеров того, как деятельность неформального «сообщества практики» может развиваться в институализированной форме.
- Сообщество школьных библиотекарей России: совместный проект Российской школьной библиотечной ассоциации (РШБА) и Центра развития межличностных коммуникаций (ЦРМК) по развитию РШБА.
- Сетевые сообщества международных сертифицированных учебных программ Shadow Work®, Embodied Facilitator Russia, в которых организован обмен учебными материалами, обзорами литературы, описаниями практического опыта, как в формате очных встреч, так и в виде вебинаров и обмена информацией в социальных сетях.
- Сетевое международное сообщество консультантов международной консалтинговой организации Executive Coaching Connections, в котором создан внутренний интернет-портал для повышения профессиональной квалификации, создана социальная сеть для обмена опытом работы в отдельных проектах, проводятся обучающие программы с внутренней сертификацией.

По нашим наблюдениям, деятельность «сообществ практики» носит проектный характер, однако от работы проектных групп ее отличает сетевой характер и меньшая степень формализации. Как субъекты учения участники создают и транслируют новый опыт, для которого нет готовых образцов.

К коллективным субъектам учения, на наш взгляд, применимы представления, который предложили в концепции аутопойетического познания как способа конструирования мира. Термин *аутопойезис*, также: аутопойезис, аутопоэз, аутопоэзис (др.-греч. αὐτός – сам, ποιήσις – сотворение, производство) предложили в начале 1970-х гг. чилийские биологи, исследователи сложных живых систем У. Матурана (Maturana, H.) и Ф. Варела (Varela, F.). Он означает самопостроение, самовоспроизводство живых существ, в том числе человека,

1 Лидерское ядро: Светлана Бергер, Владимир Губанов, Михаил Кларин, Максим Комаров, Андрей Королихин, Михаил Пронин, Марина Удачина, Юлия Чухно.

которые порождают самих себя без разделения на «производителя» и «продукт»; термин используется в социальных науках для изучения и описания самоорганизующихся микросоциальных систем). Матурана и Варела рассматривают коммуникацию как «координированное поведение, которое взаимно запускают друг у друга члены социального единства». Аутопоэзные системы – это «системы, которые, в качестве единств, определяются как сети производства компонентов, которые (1) рекурсивно, через свои интеракции, генерируют и реализуют сеть, которая производит их; (2) конституируют, в пространстве своего существования, границы этих сетей как компоненты, которые участвуют в реализации сети» [22, с. 171].

Согласно аутопоэтической концепции, разум, сознание, язык рождаются не в головах людей, но в сфере взаимной координации их поведения. Это соединяет концепцию с научной традицией, которая видит в языке и самосознании человека феномен и продукт социальной жизни. Такое понимание можно отнести к созданию и трансляции опыта, которая происходит в сообществах практики. Дидактический концептуальный инструментарий, адекватный коллективному субъекту учения, еще предстоит разрабатывать. Путь такой разработки мы видим в изучении и концептуализации практики инновационного обучения в деятельности коллективных субъектов.

Дидактические следствия изменения субъектов образования

1. Субъекты непрерывного образования часто действуют в условиях, когда не срабатывает классическое представление о содержании образования как о *педагогически адаптированном социальном опыте*, подлежащем трансляции. Как следствие, вопрос о педагогической адаптации социального опыта в практике обучения не решается традиционно дидактическим путем.

2. В практике традиционного образования «субъект по умолчанию» рассматривается как обладатель относительно малого объема опыта. Как следствие, в моделировании обучения опыт субъекта учения в явном виде не учитывается; по умолчанию предполагается, что опыт «пренебрежимо мал», его необходимо дополнить или восполнить новыми знаниями, умениями, навыками и отношениями. Вместе с тем взрослый как субъект учения обладает *значительным объемом опыта*, который невозможно считать «пренебрежимо малым» и недостаточно просто «учитывать» как некий сопутствующий фактор, который можно использовать для привлечения в виде иллюстративных «примеров». Отсутствие «поправки на опыт» может вести к возврату обучаемого к неадекватным (но привычным) действиям.

Во многих случаях профессиональной переподготовки опыт нужно формировать «поверх» имеющегося опыта. Сущностная черта учения взрослого – включение своего жизненного и личностного контекста в процесс освоения профессионального/социального опыта. С этим связаны особые психолого-дидактические задачи при организации обучения.

Особые сложности возникают в практике переподготовки педагогов: в их восприятии суть освоения новых образовательных программ нередко (незаметно для них самих) сводится к освоению знаниевой и умениевой составляющих этих программ, последовательности и способам работы с учебным материалом. Однако внимание педагога зачастую не фокусируется на освоении новой методологии работы с субъектами-учащимися и тем более на работе с самим собой как с участником образовательного процесса.

3. Традиционное образование обеспечивает образовательные потребности в том виде, как они заданы извне, при создании учебных программ; однако взрослые обладают *собственными потребностями* в решении практических, жизненных, в частности, профессиональных задач. Современное обучение профессионалов и управленцев предполагает позицию не ученика, которого учат, а участника – как процесса обучения, так и одновременно профессиональной деятельности, а также организационно-профессиональной общности (например, проектной группы, управленческой команды, профессионального сообщества, сообщества учителей, детей и родителей и др.).

4. В образовании взрослых происходит изменение предметности обучения; оно определяется сочетанием в процессе обучения решения реальных жизненных, профессиональных и деловых задач в ситуации образовательной деятельности. В связи с этим обучение выступает как «встроенное».

Ракурсы изменения предметности: антропологический и прагматический (профессиональный, деловой). *Примеры:* (1) обучение навыкам личной эффективности, обучение в программах личностного роста; (2) реальные производственные проекты (не специально сконструированные учебно-проектные задачи); (3) преобразование коллективного опыта организации или ее подразделений для осуществления новых видов производственной деятельности. Важная черта предметности в корпоративном обучении: сочетание конкретного профессионального (предметного, так называемого «технического») и организационно-управленческого содержания. Изменение предметности затрагивает не только образование взрослых. Исследователи отмечают заявленную в образовательных стандартах среднего образования второго поколения антропологическую предметность, выраженную в личностных характеристиках ученика [23].

5. Традиционное образование строится как трансляция культуры. В инновационном образовании обучение строится таким образом, что субъект генерирует новый опыт, одновременно придавая ему культурную форму и осваивая его; во многих случаях за этим следует целенаправленная трансляция нового опыта [24]. Это представление перекликается с идеей развивающего образования А. Г. Теслинова и др., в котором целью и результатом является становление человека как «саморазвивающегося субъекта, способного не только воспроизводить, но и развивать культуру. <...> Человек – обучающаяся культура» [25].

2. Особенности обучения взрослых

Обучение взрослых имеет сущностные особенности.

- Процесс обучения имеет деятельностный характер (жизнедеятельностный, производственный).

- Обучение выступает как средство, инструмент позитивного прохождения кризисных ситуаций индивидуального и/или коллективного субъекта (ситуации жизненного, профессионального, производственного, организационного кризиса).
- В значительном числе случаев обучение имеет «встроенный» характер.

Контекст и источники обучения

Приоритет среди источников обучения имеет не искусственно создаваемый «учебный», а реальный, жизненный и профессиональный контекст. В традиционной практике преобладает такое построение образовательных программ, в котором основную часть (по распространенным оценкам, около 70%) составляет обучение на основе готовых материалов учебных программ/курсов и чтения, заметно меньшую долю (20%) составляет обучение в развивающем общении с окружающими, и наименьшая доля (10%) приходится на специально организованное обучение в процессе реальной рабочей деятельности. В то же время, по данным исследований, в реальности приоритеты значимых источников развивающего опыта распределяются в обратном порядке: 70% занимает реальный рабочий опыт, 20% – обучение в развивающем общении, 10% – готовые материалы и чтение.

По свидетельству Натальи Шуриги, директора по персоналу «Майкрософт Украина», в компании «70% обучения и развития проходит на рабочем месте, за счет решения новых задач, 20% – за счет общения с другими людьми – с коллегами, менеджментом, подчиненными, и только 10% – за счет саморазвития и тренингов» [26].

По словам HR-директора Hewlett-Packard на территории России и СНГ Елены Тергуевой, «мы привыкли рассматривать обучение как формальный класс, в то время как оно происходит в большей степени на практике, где очень велика роль наставника, руководителя. Существующая в Hewlett-Packard модель развития “70–20–10” подразумевает, что 70% времени занимает обучение во время производственной деятельности. То есть мы учимся, непосредственно делая что-то, а 20% времени занимает наставничество, которое осуществляет руководитель сотрудника, и только 10% приходится на формальные классы. Роль менеджера в данном процессе исключительно велика. Ведь именно он решает, в какие проекты включить сотрудника, какого наставника дать, сколько времени уделить работнику и т. д.» [27].

Примеры наиболее часто употребляемых видов обучения и развития можно видеть в данных недавнего опроса, проведенного Королевским институтом профессионального развития (Великобритания) среди специалистов по обучению и развитию в организациях (2015) [28] (рис. 1).

Вывод: ориентиром для корпоративного обучения является изменение соотношения между источниками обучения, пирамиду приоритетов следует перевернуть (рис. 2). Соотношение 70–20–10 (его часто называют «правилом 70–20–10») стало ориентиром для рекомендуемого соотношения источников обучения и конструирования процесса обучения, построения учебных/рабочих материалов [29], в последние годы широко применяется в корпоративном образовании во всем мире [30].

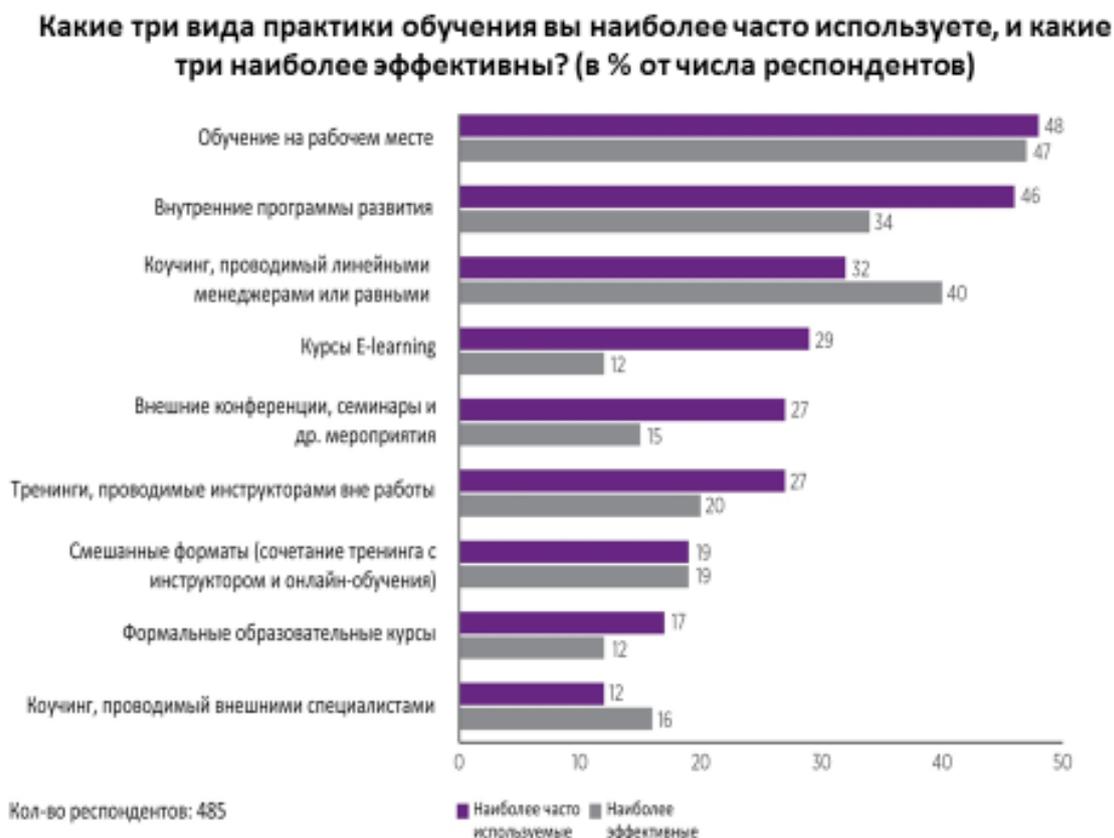


Рис. 1. Данные опроса «Какие три вида практики обучения и развития вы наиболее часто используете и какие три наиболее эффективны?» (2015)



Рис. 2. Структура традиционных программ обучения/развития и реальная структура развивающего опыта

Пример рекомендуемых для корпоративного обучения форматов обучения/развития (по данным упомянутого британского Королевского института профессионального развития) [31] – в табл. 1.

Таблица 1

Форматы обучения/развития в корпоративном обучении

70%: Обучение на реальном опыте	20%: Обучение в общении	10%: Формальное обучение
Обучение на рабочем месте	Менторство	Формальное обучение
Решение бизнес-проблем	Нетворкинг	Тренинг в аудитории
Проведение самостоятельных презентаций	Обучение у коллег и руководителя	Интенсивная программа знакомства с рабочим местом

В качестве источника обучения принципиально преобладающим становится реальный, заранее не препарированный опыт. Это вызывает необходимость заново осмыслить принцип педагогической адаптации культурного опыта.

Такой вид обучения, как изучение конкретных ситуаций, занимает промежуточное положение между формальным обучением и изучением реального опыта: в нем изучаемый материал отражает реальный опыт, однако изучение этого опыта происходит вне прямого контакта с ним, через отчужденное описание.

Обучение на основе изучения конкретных ситуаций

Изучение конкретных ситуаций – методика, в которой главным действующим лицом является ученик, была разработана в 1980-е гг. в Гарварде. Поначалу она применялась в бизнес-школах, затем перекочевала в систему профессионального образования, где широко использовалась при обучении менеджменту, а затем получила распространение и в других сферах [32–34]. Включение в учебный процесс изучения конкретных ситуаций в дидактических разработках последних десятилетий все более связывается с имитационным (предметно-содержательным) и игровым (социально-ролевым) моделированием. Выделим основные черты использования конкретных ситуаций в обучении.

Участники включаются в активную позицию благодаря вовлеченности в обсуждение реальной жизненной ситуации. Они имеют дело с конкретными, а не выдуманными фактами и событиями. В этой методике большую роль играет группа, потому что вырабатываемые во время обсуждения идеи и предлагаемые решения являются плодом совместных усилий. Существующие варианты организации изучения конкретных ситуаций предполагают, что участникам предоставляется время для ознакомления с изучаемыми фактами. Варианты преподнесения материалов участникам включают: классический развернутый (гарвардский) вариант, сокращенный вариант, снятый фильм или видеоматериал, случай

из жизни, случай, предложенный участником, случай, возникший в диалоге, анализ решения, принятого в конкретной ситуации.

После представления фактов участникам педагог-ведущий организует обсуждение в группах. Этот процесс имеет временные ограничения. Возможно также начать с обсуждения в малых группах, а потом объединить всех в общегрупповую дискуссию. Если обстоятельства дела похожи, то одновременно можно рассматривать несколько ситуаций. Проведение самого изучения ситуаций предполагает применение и других методов, например, таких, как мозговой штурм.

Позиция педагога, ведущего обсуждение, определяется необходимостью погрузить участников в осмысление изучаемой конкретной ситуации, помочь им совместить условный, отвлеченный способ учебной работы и решение проблемы на конкретном материале. Отсюда вытекает необходимость для педагога пройти специальную подготовку, чтобы избежать ряда трудностей – «ловушек».

Типичные затруднения при работе с изучением конкретных ситуаций:

- участники нередко стремятся решить какой-либо вопрос, не работающий на принятие основного решения;
- ведущий не в состоянии предусмотреть все вопросы, возникающие в ходе обсуждения, в отличие от лектора, который имеет возможность управлять потоком вопросов; сами вопросы не обязательно имеют единственный правильный ответ;
- в традиционном обучении учащихся нередко не побуждают думать самостоятельно, предлагать самостоятельные решения, поэтому с их стороны может возникнуть сопротивление;
- изучение конкретных ситуаций требует много времени, потому что участники приходят к выводам в результате обсуждений;
- обучающим является сам ход этого процесса, и внимание участников нужно перенаправлять с обсуждения содержания решений на ход их выработки и принятия.

Обратим внимание на ключевые моменты изучения конкретных ситуаций.

(1) Анализ конкретной ситуации, – предполагает выделение не столько фактов, сколько признаков проблемы и ее факторов [35].

(2) Постановка проблемы, – отправной момент последующей работы. Требование краткости и четкости ее формулировки выражается в такой внешней примете как количество слов (например: формулировка длиной в четыре строки или 25 слов).

(3) Организация поисковой деятельности.

(3а) Выдвижение предположений. Именно выработка учащимися собственных предположений является залогом проблемности.

(3б) Проверка предположений тесно связана с выработкой альтернативных решений проблемной ситуации. Требование к альтернативам – взаимоисключение и исчерпывающий характер их совокупности. Требование к способу их формулировки – семантическое соответствие постановке проблемы, отсутствие жесткой привязки к конкретным шагам, действиям, которые можно разработать несколько позже.

(3в) Разработка критериев решения проблем. Критерии представляют собой правила или требования к отбору наилучшей из альтернатив. С одной стороны, критерии

включают в себя описание этих требований, с другой, – их выработка предполагает обоснование самих требований.

(3г) Наконец, программа действий содержит как цели, так и границы доступных ресурсов (их обычно рекомендуется специально подчеркивать, чтобы избежать увлечения учащихся нереалистичными планами). Обоснование программы действий требует от учащихся углубленной проработки соответствующих сведений, исследовательского, критического отношения к каждой идее.

В организационном отношении важную роль играют учащиеся-«менеджеры» и учащиеся-«критики», в ходе обсуждения педагог передает им свои управленческие функции. Тем самым снимается дистанция между организатором учебного процесса и учащимися, взаимодействие между самими учащимися благоприятно сказывается на творческом характере решения проблем.

3. Трансформирующее обучение

В инновационном образовании мы имеем дело с особым характером образовательного процесса: освоение нового опыта *в процессе его создания, генерации*. Инновационное, преобразующее обучение специально, преднамеренно выстраивает освоение нового профессионального опыта в процессе его преобразования. В ситуации организационных изменений, для коллективного субъекта, возникает особый тип обучения – трансформирующее обучение. Задача трансформирующего обучения – не только поддержать коллективный переход к смене уклада деятельности, но одновременно вырастить этот новый уклад. Смена уклада обычно не является применением известных образцов, – например, новый коллективный опыт производства и управления необходимо транслировать в процессе выращивания. Для педагогической (дидактической) теории, в условиях, когда такой феномен становится распространенным, возникает актуальная необходимость переосмыслить принцип педагогической адаптации опыта как материала для образовательной трансляции.

Обозначим обобщенные фазы трансформирующего обучения в организации (рис. 3).

Освоение коллективного опыта. Задача организации: освоить опыт профессиональной деятельности (включая управленческую) группам/контингентам сотрудников в целях улучшения работы отдельных сотрудников, подразделений или организации в целом. Задача участников: освоить нормативно предъявленный опыт профессиональной деятельности. Роль педагога-ведущего – транслировать опыт/нормы профессиональной деятельности, которые участники усваивают, действуя по усвоенному образцу.

Адаптация коллективного опыта. Задача организации: адаптировать опыт профессиональной деятельности на основе мнений-предложений со стороны сотрудников для улучшения работы подразделений или организации в целом. Задача участников: освоить и адаптировать экспертно/нормативно предъявленный опыт профессиональной деятельности, частично пересмотреть нормы профессиональной деятельности, адаптировать их к условиям своей деятельности. Роль ведущего – фасилитировать процесс обсуждения, адаптации опыта.

Фазы трансформирующего обучения



Рис. 3. Фазы трансформирующего обучения

Трансформация коллективного опыта. Задача организации: создать новый рабочий опыт (обычно за счет привнесения этого опыта внешними экспертами-консультантами), достраивать и транслировать в организации привносимый новый опыт профессиональной деятельности (включая управленческую), трансформируя работу подразделений или организации в целом. Задача участников: генерировать новый опыт профессиональной деятельности. Роль ведущего – фасилитировать процесс преобразования, трансформации опыта участниками. Участники вырабатывают нормы профессиональной деятельности, применительно к условиям своей деятельности, и планируют реализацию самостоятельно выработанных норм.

Трансляция коллективного опыта. Задача организации: транслировать/передавать новый опыт для обновления-преобразования работы подразделений или организации в целом. Задача участников: создать процедуры трансляции нового опыта профессиональной деятельности, транслировать его, включая следующие группы сотрудников в процесс освоения, адаптации, достройки и трансляции осваиваемого нового опыта в подразделении или организации в целом. Участники транслируют новые нормы профессиональной деятельности другим сотрудникам, выступают в обучающей роли. Роль ведущего – фасилитировать процесс трансляции нового опыта.

4. Особенности инновационного обучения в образовании взрослых

Инновационные преобразования опыта соответствуют переломным моментам, кризисным ситуациям развития как индивидуального, так и коллективного субъекта.

Определяющими чертами обучения взрослых как средства перестройки опыта считаем его *субъектный характер*, направленность на *преобразование смысловых ориентиров субъекта* (индивидуального или коллективного). С этим связаны особенности инновационного обучения в образовании взрослых.

- Изменение целеполагания: от учебного – к преобразующему, контекстному (в том числе профессионально-контекстному), управленческому.
- Изменение субъекта учения: от субъекта, впервые осваивающего новые области опыта, к субъекту, чей опыт существенно накладывается на освоение нового, от субъекта познающего к субъекту действующему/преобразующему; от индивидуального субъекта – к коллективному.
- Изменение направленности обучения: от учебно-познавательной – к познавательно-практической, познавательно-преобразующей направленности и практическому характеру образовательных результатов.
- Изменение характера обучения: от традиционного к интерактивному обучению, основанному на непосредственном опыте.
- Изменение источников обучения: от информации – к реальному опыту участников.
- Изменение оценки результатов обучения: от оценки знаний-умений-навыков – к оценке воздействия обучения на поведенческие проявления (в профессиональном контексте – компетенции, – на производственную практику обучаемых и организации, – вплоть до оценки производственной и финансовой эффективности обучения).
- Изменение роли образования: от трансляции культуры (поддерживающая роль) к преобразованию культурного опыта (инновационная преобразующая роль).

Соответствующая образовательная практика стимулирует инновационные изменения опыта (индивидуального и/или коллективного).

В практике последних десятилетий распространено обучение производственных и управленческих команд. Этот подход отражает идею, что в широком смысле знание – это важнейшая часть активов корпорации, которая используется для достижения ее целей [14].

Пример. В международной компании Skanska, занимающейся строительством и архитектурными проектами, разработана программа мини-MBA для 35 руководителей из разных подразделений по всему миру. Основа программы – когортный групповой подход, разделение на пять подгрупп и разработка реальных деловых проектов в рамках обучения на практике. Одна из ключевых особенностей программы: соответствие обучения ключевым потребностям организации.

Необходимо стратегическое развитие лидеров и менеджеров, которые смогут: проводить изменения и отыскивать новые подходы к решению проблем и задач бизнеса; стимулировать сотрудников мыслить в инновационном для бизнеса ключе; глубоко понимать условия рынка и бизнес-среду; строить связи внутри и между подразделениями, чтобы находить новые возможности и творческие решения.

Программа развития руководителей имеет две главных цели: развитие лидерских умений, чтобы изменять среду бизнеса, и развитие сотрудничества по всей организации. Пятимесячная программа обучения с двумя недельными интенсивными сессиями в

классах и выполнением деловых «домашних заданий» включила также обучение на практике, чтобы участники могли осмыслить и применить то, чему научились.

Помимо исследовательских заданий 35 участников распределили по пяти подгруппам для работы над индивидуальными проектами. Индивидуальные задания включали, например, определение тех компонентов корпоративной культуры, которые поддерживают развитие лидерства или, напротив, препятствуют ему, а также составление кейсов о сложностях, с которыми участникам довелось сталкиваться. Все это предоставлялось на обсуждение команде. По словам руководителя программы Д. Бенсона, то, «чему научился каждый участник, он примеряет к своей ситуации, и это закрепляет, цементирует обучение» [36].

В завершение программы команды проводят презентации своих результатов работы над крупным, завершающим обучение проектом. Над ним они работают два месяца, получив задание от руководства и при поддержке руководителя команды. Работа идет над реальными, невыдуманскими задачами компании. В итоге презентация и оглашение рекомендаций проводятся перед членами высшего руководства. Как объясняет Бенсон, «в этом сценарии высокие риски, но и высокая отдача»; «каждая команда отчитывается перед своим начальником и начальником начальника». «Иногда компания полностью принимает рекомендации команды, иногда – только некоторые, а порой бывает так, что ни одно предложение не принимается», – подчеркивает он. Использование работы над реальными задачами организации помогло разработчикам создать такую программу развития руководителей, которая не только помогает решить эти задачи, но и содействует созданию и укреплению связей в организации. Обучение на практике помогло обучить лидеров умениям, которые они сами высоко оценивают как фактор будущего успеха.

Обучение в процессе реального действия (ActionLearning) в сочетании с когортным (командным) подходом оказывает влияние на передовую образовательную практику повышения профессиональной квалификации. Так, в Московской школе управления Сколково программы MBA построены по принципам проектной работы в группах-когортах, весь курс обучения строится вокруг реальных проектов. По словам инициатора такого построения обучения тогдашнего ректора А. Е. Волкова «студенты должны выполнить серию проектов в разного рода корпорациях: в Индии, Китае, США, России. В том числе быть знакомыми с некоммерческим сектором. С этой целью мы направляем их в разные регионы России – на практику в местные администрации... Из реальных проектов наших студентов: “Создание конвент-центра в Калининграде”, “Развитие креативных отраслей Пермского края”, “Создание инвестиционного агентства в Череповце” ... Все проекты, которые они делают... групповые. Наша школа не культивирует индивидуальное обучение, потому что в современном мире, я так считаю, можно что-то сделать только группой людей» [37].

Для описания и построения организационного обучения используются циклические модели. Например, Д. Гарвин (Garvin, D.) разбивает процесс организационного обучения на три этапа: сбор информации, ее обработка, применение. В корпоративной практике используется модель Э. Деминга (Deming, E.): П-Д-П-Д (планируем – делаем – проверяем результаты – действуем в более крупном масштабе). Модель Деминга переключается с

«естественным» циклом Д. Колба (Kolb, D.) (целостное проживание опыта – наблюдение – осмысление – концептуализацию – активное экспериментирование в жизненной/профессиональной практике) [38].

В практике организаций образовательные программы строятся так, что именно команда, а не отдельный сотрудник становится субъектом учения. Исследователи корпоративного образования Д. Пфеффер (Pfeffer, J.) и Р. Саттон (Sutton, R. I.) отмечают перенос приоритетов с индивидуальных образовательных результатов на коллективные/организационные; они утверждают, что именно использование знаний в практике организации определяет различие между успешным и неуспешным обучением [39]. В модели самообучающейся организации организационное научение выступает как способность группы людей систематически добиваться результатов, желательных для членов группы.

В образовании взрослых обучение строится на освоении *целостного опыта*, его преобразовании, трансформации. Разумеется, в образовательной практике изменение опыта происходит всегда. Однако в традиционном обучении преобладающий характер изменения опыта – его первоначальное формирование. В инновационном обучении взрослых преобладающий характер изменения опыта – его перестройка, структурное преобразование. Именно преобразование опыта обуславливает распространение рефлексивных образовательных практик (интерактивное обучение, «обучение действием», тьюторство, коучинг).

Парадоксы обучения взрослых

В практике обучения взрослых возникают парадоксы, которые не укладываются в традиционное педагогическое мышление. Парадоксы рассматриваю по Э. В. Ильенкову, как противоречия, представляющие «сигнал для включения мышления в собственном смысле этого слова как самостоятельного исследования (“осмысливания”) предмета, в выражении которого это противоречие возникло» [40]. Для теоретического мышления в педагогике парадоксы образовательной практики выступают как концептуальные вызовы, разрывы в ее осмыслении.

Парадокс «неучебной» направленности обучения. В корпоративной практике обучение становится составной частью управления человеческими ресурсами. Как следствие, возникает противоречие между «учебным» характером постановки целей обучения (например, в терминах знаний, умений и навыков) и *управленческим* характером ожидаемых результатов обучения (изменения целостных компетенций, изменения уклада рабочих действий, улучшение производственных показателей, достижение новых результатов подразделениями организации или даже организации в целом). Этот парадокс бросает вызов традиционному педагогическому мышлению. Возможный отклик на этот вызов я вижу в концептуальном преобразовании педагогического мышления, когда образовательная цель состоит не только в трансляции, но и в *генерации, фиксации и освоения нового культурного опыта*. С этим парадоксом связаны *парадоксы неучебных учебных целей и неучебной оценки учебных результатов*.

Парадокс субъекта. В практике возникают «разрывы» субъектности.

(1) «Разрыв» между «заказчиком» и «потребителем» обучения. В рамках интерактивного обучения со свойственной ему инициативной позицией субъекта возникает *парадокс субъекта*: целеполагание в обучении исходит от руководства организации, в то время как активно действующим субъектом является участник (индивидуальный или коллективный).

(2) Внутрилиchnостный «разрыв», связанный с сопротивлением человека тем изменениям рабочего или жизненного уклада, которые связаны с результатами обучения.

(3) В исследованиях тенденций обучения, включая школьное, отмечен отход от привычной картины, когда фигура педагога предстает как субъектная в противовес фигуре ученика как объекта [41]. Возникает парадокс субъектности педагога: он выступает не как солирующий субъект, но как субъект, организующий сообщество других субъектов.

Эти парадоксы бросают вызовы традиционному представлению о роли субъекта «учащегося» в образовательном процессе. Возможный отклик на эти вызовы в развивающей практике организаций видется концептуальной перестройке педагогического мышления:

(1) в специальном выстраивании «неучебного» взаимодействия субъектов в рамках образовательных циклов;

(2) в учете внутрилиchnостных разрывов в самом конструировании образовательного процесса.

Парадокс перевоспитывающего обучения. Общая черта индивидуальных и коллективных субъектов обучения: они обладают значительным объемом уже сложившегося структурированного опыта. Если использовать традиционные понятия, преобразование сложившихся способов действия, перестройку поведенческих паттернов можно описать скорее не как обучение, а как переобучение и даже «перевоспитание». Этот парадокс бросает вызов традиционной картине процесса обучения, разграничению понятий обучение и воспитание. Возможный отклик на этот вызов – пересмотр концептуальной рамки обучения, анализ научения как освоения опыта, снимающий разграничение обучения и воспитания.

Парадокс неэкспертности эксперта-педагога. В корпоративном обучении распространены ситуации, когда ведущий (педагог) занимает позицию фасилитатора, направляющего процесс генерации субъективно и объективно нового опыта. Возникает *парадокс экспертности*: ведущий не имеет преимуществ перед участниками в знании предмета, его задача – организовать продуктивное обсуждение, генерацию нового опыта. Этот парадокс бросает вызов традиционному педагогическому мышлению, которое ставит педагога в роль транслятора содержания, носителя экспертности, путеводителя по предметной области. Возможный отклик на этот вызов – пересмотр представлений о характере и сущности экспертной позиции педагога и его роли.

* * *

Чтобы выстраивать инновационную практику обучения, считаю продуктивным разрабатывать концептуальный и практический инструментальный образовательного процесса

как освоения и построения *целостного индивидуального и коллективного опыта*. Такая разработка продолжит и дополнит линию анализа опыта, реализованную в советской/российской дидактике в теории содержания общего среднего образования и процесса обучения (И. Я. Лернер, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин и др.), по «принципу дополнительности» (Нильс Бор) достроит традиционный подход к образовательному процессу. Основные теоретические задачи: концептуализировать феномены инновационной образовательной практики, развить теорию непрерывного образовательного процесса как освоения и преобразования человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта, принципиально расширить концептуальный научно-педагогический инструментарий.

Особая сфера применения инновационного обучения – развитие профессиональной культуры педагогов, которые призваны организовывать меняющуюся образовательную практику на всех ступенях образовательной лестницы. Считаю, что именно инновационное обучение способно дать инструментарий для развития профессиональных педагогических сообществ.

Преобразования коллективного опыта в максимальных масштабах могут охватывать опыт сообществ, выступающих субъектами развития социального или социально-экономического уклада (прообраз такой практики в последние годы начало развивать Агентство стратегических инициатив (АСИ)). Инновационное образование может поддерживать мирные изменения, обеспечивать позитивный, нетравматичный путь реализации «разрывов в непрерывности», которые отмечаются в социально-экономическом анализе развития современного общества [42].

В образовании взрослых инновационная практика обучения возникает как отклик на жизненные, профессиональные и социальные вызовы, задачи создания и освоения нового опыта. Она воздействует на профессиональное мышление в образовательном сообществе, имеет высокий потенциал влияния на практику как формального, так и неформального образования. Считаю, что это влияние будет сказываться на всех ступенях образовательной лестницы, определит перспективу развития практики обучения в масштабе непрерывного образования.

Список литературы

1. Тенденции обучения и развития персонала [Электронный ресурс]: обзор Центра исследований и аналитики AmpluaInsights, 2011. – Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=13548> (дата обращения: 27.09.2015).
2. Иванова, С. В. Развитие системы непрерывного образования в сфере бизнеса: новые решения [Текст] / С. В. Иванова // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2012. – № 2.
3. Corporate Learning Priorities Survey, 2015. Learning And Development To Achieve Strategic Business Aims [Текст]. Henley-on-Thames: Henley Business School, 2015. P. 1-17.
4. Попов, А. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и третье поколение антропо-практик развития [Электронный ресурс] / А. А. Попов, С. В. Ермаков. – [2014]. – Режим доступа: <http://opencu.ru/page/vigodskiyitri> (дата обращения: 10.11.2015).

5. *Перминова, Л. М.* Дидактика на рубеже эпох (XX–XXI вв.) [Текст]: курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования / Л. М. Перминова, Е. Н. Селиверстова. – Владимир: ВГУ, 2010. – 428 с.
6. *Ковалёва, Т. М.* Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике [Текст] / Т. М. Ковалёва // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5 (8).
7. *Knowles, M.* *Andragogy in Action* [Текст] / M. Knowles. – San Francisco: Jossey-Bass, 1984. – P. 12.
8. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991.
9. *Вербицкий, А. А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования [Текст] / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
10. *Вершловский, С. Г.* Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена) [Текст] / С. Г. Вершловский. – СПб., 2007.
11. *Слободчиков, В. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – С. 212–385.
12. *Серкин, В. П.* Деятельностная теория сознания (сознание как атрибут системы деятельностей субъекта) [Текст] / В. П. Серкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2015. – Т. 12, № 2.
13. *Сенге, П.* Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации [Текст] / П. Сенге. – М.: Олимп-Бизнес, 1999.
14. *Garvin, D. A.* *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work* [Текст] / D. A. Garvin. – Boston: Harvard Business School Press, 2000.
15. *Щедровицкий, Г. П.* Из лекций по психологии. [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. – Режим доступа: <http://www.opentextnn.ru/man/?id=383> (дата обращения: 12.10.2015).
16. *Lave, J.* *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* [Текст] / J. Lave, E. Wenger. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
17. *Wenger, E.* *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* [Текст] / E. Wenger. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P.72-73.
18. *Autissier, D.* *Les réseaux apprenants: Une demarche d'accompagnement du changement dans la relation de service à la SNCF* [Текст] / D. Autissier, J.-P. Hureau, T. Raynard, I. Vandangeon-Derumez. – Paris: Eyrolles, 2014.
19. *Тьерри, Р.* Обучающие сети: Альтернатива традиционным методам внедрения организационных изменений и эффективный способ повышения организационной вовлеченности. – Устное сообщение в НИУ Высшая школа экономики 1.04.2014.
20. *Dubé, L.* *The Impact of Structuring Characteristics on the Launching Of Virtual Communities of Practice* [Текст] / L. Dubé, A. Bourhis, R. Jacob // *Journal of Organizational Change Management*. – 2005. – Vol. 18, Issue 2. – P. 145–166.

21. Рабочая группа по разработке стандарта профессии «Коуч» в Российской Федерации. Проект Профессионального стандарта «Коуч» [Электронный ресурс] // Организационная психология. – 2014. – Т. 4, № 1. – С. 61–80. – Режим доступа: <http://orgpsyjournal.hse.ru/> (дата обращения: 12.10.2015).
22. Матурана, У. Древо познания [Текст] / У. Матурана, Ф. Варела; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001.
23. Осмоловская, И. М., Иванова Е. О. Развитие некоторых идей научной школы «Дидактика общего образования» в современных исследованиях [Текст] / И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1.
24. Кларин, М. В. Инновационное образование: дидактический анализ [Текст] / М. В. Кларин // Педагогика. – 2014. – № 6.
25. Теслинов, А. Г. Обоснование подходов к образованию развивающего типа [Электронный ресурс] / А. Г. Теслинов, И. А. Протасова, А. Г. Чернявская // Economics and Management. – Białystok: Wydział Zarządzania Politechniki Białostockiej, 2013. – No. 2 (5). – P. 147–175. – Режим доступа: <http://www.teslinov.ru/wp-content/uploads/2014/01/podhod.pdf> (дата обращения: 12.10.2015).
26. Марковская, И. Обучение на рабочем месте. 4 марта 2009 г. [Электронный ресурс] / И. Марковская, О. Пискунова. – Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=11489> (дата обращения: 12.10.2015).
27. Портрет стратега [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.4hr.ru/zhurnal/professiya/94-portret-stratega.html> (дата обращения: 12.10.2015).
28. CIPD. Annual Survey Report. Learning and Development 2015 [Текст]. L.: CIPD, 2015. – P. 9.
29. Lombardo, M. M. Career Architect Development Planner [Текст] / M. M. Lombardo, R. W. Eichinger. – 5th ed. – Lominger, 2010.
30. The 70-20-10 Rule [Электронный ресурс] // Leading Effectively e-Newsletter. – 2011, November. – Режим доступа: <http://www.ccl.org/leadership/enewsletter/2011/NOVrule.aspx> (дата обращения: 12.10.2015).
31. CIPD. Learning to Work. Research Report. June 2015 [Текст]. – L.: CIPD, 2015. – P. 19.
32. Наумов, А. И. Метод конкретных ситуаций в обучении менеджменту [Текст] / А. И. Наумов // Бизнес-образование в России. – М.: КОНСЭКО, 1998.
33. Виханский, О. С. Менеджмент [Текст]: учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Экономистъ, 2006.
34. Барнс, Л. Б. Преподавание и метод конкретных ситуаций [Текст] / Л. Б. Барнс, К. Р. Кристенсен, Э. Д. Хансен. – М.: Гардарики, 2000.
35. Gum, B. A. Participative Management Approach to Case Analysis [Текст] / B. A. Gum // Performance and Instruction. – 1994. – Vol. 33, No. 5. – P. 33–45.
36. Blanchard, S. Action-Packed Learning [Электронный ресурс] / S. Blanchard, D. Witt // Talent Management Magazine. – 2010. April. – Режим доступа: http://talentmgt.com/articles/view/actionpacked_learning (дата обращения: 10.10.2015).
37. Час Волкова [Электронный ресурс] // «Российская газета» Неделя № 5358 (279). 2010. – 09.12. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/12/09/volkov.html> (дата обращения: 10.10.2015).

38. Ермоленко, В. А. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика [Текст] / В. А. Ермоленко, С. В. Иванова, М. В. Кларин, С. Ю. Черноглазкин; под науч. ред. В. А. Ермоленко. – М.: ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2013.
39. Pfeffer, J. The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action [Текст] / J. Pfeffer, R. I. Sutton. – Boston: Harvard Business School Press, 2000.
40. Ильенков, Э. В. Учитесь мыслить смолоду [Электронный ресурс] / Э. В. Ильенков. – М.: Знание, 1977. – Режим доступа: <http://www.tovievich.ru/book/19/140/4.htm> (дата обращения: 10.10.2015).
41. Перминова, Л. М. Теоретические и методологические основы развития современной дидактики [Текст] / Л. М. Перминова // Педагогика. 2013. № 5. С. 4550.
42. May, V. Разрыв непрерывности [Текст] / В. Май // Логос. – 2012. – № 4 (88). – С. 172–188.

References

1. Tendentsii obucheniya i razvitiya personala: obzor Tsentra issledovaniy i analitiki AmpluaInsights, 2011. Available at: <http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=13548> (accessed: 27.09.2015).
2. Ivanova S. V. Razvitie sistemy nepreryvnogo obrazovaniya v sfere biznesa: novye resheniya. ETAP: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika. 2012, No. 2.
3. Corporate Learning Priorities Survey, 2015. Learning And Development To Achieve Strategic Business Aims. Henley-on-Thames: Henley Business School, 2015. Pp. 1–17.
4. Popov A. A., Ermakov S. V. Kulturno-istoricheskaya teoriya L. S. Vygotskogo i tretye pokolenie antropo-praktik razvitiya. [2014]. Available at: <http://opencu.ru/page/vigodskiyitri> (accessed: 10.11.2015).
5. Perminova L. M., Seliverstova E. N. Didaktika na rubezhe epokh (XX–XXI): kurs lektsiy dlya sistemy vysshego i postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Vladimir: VGGU, 2010. 428 p.
6. Kovaleva T. M. Lichnostno-resursnoe kartirovanie v sovremennoy didaktike. Otechestvoennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2012, No. 5 (8).
7. Knowles M. *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. P. 12.
8. Verbitskiy A. A. *Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: Kontekstnyy podkhod*. Moscow: Vysshaya shkola, 1991.
9. Verbitskiy A. A. Kontekstno-kompetentnostnyy podkhod k modernizatsii obrazovaniya. *Vyssee obrazovanie v Rossii*. 2010, No. 5, pp. 32–37.
10. Vershlovskiy C. G. *Nepreryvnoe obrazovanie (istoriko-teoreticheskiy analiz fenomena)*. St. Petersburg, 2007.
11. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie subyektivnoy realnosti v ontogeneze*. M.: Shkolnaya Pressa, 2000. Pp. 212–385.

12. Serkin V. P. Deyatel'nostnaya teoriya soznaniya (soznanie kak atribut sistemy deyatel'nostey sub'yekta). *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. 2015, Vol. 12, No. 2.
13. Senge P. *Pyataya distsiplina. Iskusstvo i praktika samoobuchayushcheysya organizatsii*. Moscow: Olimp-Biznes, 1999.
14. Garvin D. A. *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*. Boston: Harvard Business School Press, 2000.
15. Shchedrovitskiy G. P. *Iz lektsiy po psikhologii*. Available at: <http://www.opentextnn.ru/man/?id=383> (accessed: 12.10.2015).
16. Lave J., Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
17. Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Pp. 72–73.
18. Autissier D., Hureau J.-P., Raynard T., Vandangeon-Derumez I. *Les réseaux apprenants: Une démarche d'accompagnement du changement dans la relation de service à la SNCF*. Paris: Eyrolles, 2014.
19. Tyerri R. *Obuchayushchie seti: Alternativa traditsionnym metodam vnedreniya organizatsionnykh izmeneniy i effektivnyy sposob povysheniya organizatsionnoy vovlechennosti*. Oral report. Moscow: NIU Vysshaya shkola ekonomiki, 1.04.2014.
20. Dubé L., Bourhis A., Jacob R. The Impact of Structuring Characteristics on the Launching Of Virtual Communities of Practice. *Journal of Organizational Change Management*. 2005, Vol. 18, Issue 2, pp. 145–166.
21. Rabochaya gruppa po razrabotke standarta professii "Kouch" v Rossiyskoy Federatsii. Proekt Professionalnogo standarta "Kouch". *Organizatsionnaya psikhologiya*. 2014, Vol. 4, No. 1, pp. 61–80. Available at: <http://orgpsyjournal.hse.ru/> (accessed: 12.10.2015).
22. Maturana H., Varela F. *Drevo poznaniya*. (Transl. Danilov Yu.A.). Moscow: Progress-Traditsiya, 2001. (In Russian)
23. Osmolovskaya I. M., Ivanova E. O. Razvitiye nekotorykh idey nauchnoy shkoly "Didaktika obshchego obrazovaniya" v sovremennykh issledovaniyakh. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2011, No. 1.
24. Klarin M. V. Innovatsionnoe obrazovanie: didakticheskiy analiz. *Pedagogika*. 2014, No. 6.
25. Teslinov A. G., Protasova I. A., Chernyavskaya A. G. Obosnovanie podkhodov k obrazovaniyu razvivayushchego tipa. *Economics and Management*. Białystok: Wydział Zarządzania Politechniki Białostockiej, 2013, No. 2 (5), pp. 147–175. Available at: <http://www.teslinov.ru/wp-content/uploads/2014/01/podhod.pdf> (accessed: 12.10.2015).
26. Markovskaya I., Piskunova O. *Obuchenie na rabochem meste*. 4.03.2009. Available at: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=11489> (accessed: 12.10.2015).
27. Portret stratega. Available at: <http://www.4hr.ru/zhurnal/professiya/94-portret-stratega.html> (accessed: 12.10.2015).
28. CIPD. Annual Survey Report. Learning and Development 2015. L.: CIPD, 2015. P. 9.
29. Lombardo M. M., Eichinger R. W. *Career Architect Development Planner*. 5th ed. Lominger, 2010.

30. The 70-20-10 Rule. *Leading Effectively e-Newsletter*. 2011, November. Available at: <http://www.ccl.org/leadership/enewsletter/2011/NOVrule.aspx> (accessed: 12.10.2015).
31. CIPD. Learning to Work. Research Report. June 2015. L.: CIPD, 2015. P. 19.
32. Naumov A. I. Metod konkretnykh situatsiy v obuchenii menedzhmentu. *Biznes-obrazovanie v Rossii*. M.: KONSEKO, 1998.
33. Vikhanskiy O. S., Naumov A. I. *Menedzhment: uchebnik*. Moscow: Ekonomist, 2006.
34. Barns L. B., Kristensen K. R., Khansen E. D. *Prepodavanie i metod konkretnykh situatsiy*. Moscow: Gardariki, 2000.
35. Gum V. A. Participative Management Approach to Case Analysis. *Performance and Instruction*. 1994, Vol. 33, No. 5, pp. 33–45.
36. Blanchard S., Witt D. Action-Packed Learning. *Talent Management Magazine*. 2010. April. Available at: http://talentmgt.com/articles/view/actionpacked_learning (accessed: 10.10.2015).
37. Chas Volkova. «Rossiyskaya gazeta» *Nedelya*. No. 5358 (279). 09.12.2010. Available at: <http://www.rg.ru/2010/12/09/volkov.html> (accessed: 10.10.2015).
38. Ermolenko V. A., Ivanova S. V., Klarin M. V., Chernoglazkin S. Yu. *Innovatsionnoe razvitiye obrazovatelnykh programm nepreryvnogo obrazovaniya: metodologiya i praktika*. (Ed. V. A. Ermolenko). Moscow: FGNU "Institut teorii i istorii pedagogiki" RAO, 2013.
39. Pfeffer J., Sutton R. I. *The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action*. Boston, Harvard Business School Press, 2000.
40. Ilyenkov E. V. *Uchites myslit smolodu*. Moscow: Znanie, 1977. Available at: <http://www.tovievich.ru/book/19/140/4.htm> (accessed: 10.10.2015).
41. Perminova L.M. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy razvitiya sovremennoy didaktiki. *Pedagogika*. 2013, No. 5, pp. 45–50.
42. Mau V. Razryv nepreryvnosti. *Logos*. 2012, No. 4 (88), pp. 172–188.

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

UNIVERSITY DEVELOPING IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Неборский Егор Валентинович

Доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, кандидат педагогических наук

E-mail: neborskiy@list.ru

Аннотация. Статья раскрывает трактовку термина глобализация и различные подходы к изучению феномена глобализации. В ней выявлены основные угрозы, возникшие перед университетами в последние десятилетия в связи с интенсификацией процесса глобализации. Среди них наблюдается: усиление конкуренции на рынке образовательных услуг, распространение феномена «академического капитализма», изменение контуров рынка труда и испытание идентичностью.

Ключевые слова: глобализация, университет, академический капитализм, конкуренция, рынок труда, идентичность.

Neborskiy Egor V.

Associate professor of department of pedagogy and pedagogical psychology, PhD (Pedagogics)

E-mail: neborskiy@list.ru

Annotation. The article deals with the term of globalization and various approaches to the phenomenon of globalization. The article presents main threats that the university face during last decades in connection with intensification of globalization process. Among them, there are such points as competition increase at the education market, developing of such phenomenon as academic capitalism, the changes in labor market outlines, and identity challenge.

Keywords: globalization, university, academic capitalism, competition, labor market, identity.

В своей всемирно известной книге колумбийский писатель Г. Г. Маркес писал: «Наука уничтожила расстояния <...> Скоро человек сможет, не выходя из своего дома, видеть все, что происходит в любом уголке света» [1, с. 16]. Научно-технический прогресс изменил облик современного мира. Произошел уход из «Галактики Гутенберга» в «Галактику Маклюэна»: переход от книгопечатной продукции к электронным ресурсам, когда земной шар «сжался» до размеров деревни, так называемой «Глобальной Деревни» [2]. В научном мире эти процессы получили название глобализация.

Существует мнение, что глобализация – неудачный термин. Во-первых, его смысловая нагрузка чересчур политизирована. В него чаще вкладывают геополитическую составляющую. Во-вторых, он пытается объяснить все и в результате не объясняет ничего [3, р. 275]. Слишком широкий контекст не позволяет точно передать смысл. Отсюда возникает разнообразие, а то и путаница в трактовках. Как утверждает профессор экономики университета Нью-Дели Д. Найяр (D. Nayyar), сколько людей, столько существует значимый термина глобализация [4, р. 30]. По словам Ю. Эндерса, пришествие глобализации в качестве модной темы обусловило существование значительной противоречивости в определении ее характера – или это действительно социальный процесс, или новый элемент политического дискурса, или смесь и того, и другого [5].

Во второй половине XX в. в зарубежной научной традиции сформировались целые научные течения по изучению феномена глобализации и даже отдельная научная отрасль – глобалистика. При этом каждая из возникших концепций фокусирует внимание на конкретном аспекте. Среди наиболее известных концепций глобализации следует отметить мир-системную модель И. Валлерстайна, культурологическую Р. Робертсона и сетевого общества М. Кастельса.

Одной из наиболее авторитетных работ в научном сообществе является монография У. Бека «Что такое глобализация?». В ней ученый анализирует существующие концепции и разграничивает понятия глобализации, глобальности и глобализма. Глобализация есть не что иное, как формирование транснациональных социальных связей. Глобальность означает возникновение мирового общества, в рамках которого ни одна страна или группа стран не может существовать обособленно. Глобализм же представляет собой неолиберальную идеологию господства мирового рынка.

У. Бек отмечает, что логика исследователей феномена глобализации подчинена выявлению в нем либо доминирующего фактора, как в случае с И. Валлерстайном и Р. Робертсоном, либо попытке определить комплекс факторов, влияющих на этот процесс. Бек пишет: «рядом друг с другом существуют различные собственные логики экологической, культурной, экономической, политической и общественно-гражданской глобализации, несводимые друг к другу и не копирующие друг друга, а поддающиеся расшифровке и пониманию только с учетом их взаимозависимостей» [6, с. 26].

Согласно английскому этимологическому словарю, слово «глобализация» произошло от слова «объединение» (англ. globalize) и впервые зафиксировано в различных трактовках в 1953 г. В относительно современной трактовке, имеющей отношение к глобальным экономическим системам, впервые употреблено в 1959 г. Согласно данным того же издания, внесено в словарь в 1961 г. [7]. По данным словаря Мерриам-Уэбстер, впервые

слово глобализация было употреблено в 1951 г. [8], но развернутых комментариев по этому поводу в справочном издании не представлено.

Глобализация – акт или процесс объединения, состояние объединения. В специальном смысле – развитие все большей интеграции всемирной экономики, особо отмеченной свободной торговлей, свободным движением капитала, и привлечением дешевой рабочей силы из-за рубежа [8]. Профессор Гарвардского университета Дж. Л. Уотсон, в энциклопедии «Британика», дает определение в культурологическом ключе. Глобализация – это процесс, благодаря которому опыт повседневной жизни, отмеченный распространением товаров и идей, становится типовым во всем мире [9]. Содействуют этому развитие новых технологий, массовые миграции, улучшение экономического благосостояния людей, коммерческие объединения, выходящие за пределы границ государств и т. д. Глобализация приносит очевидную пользу коммерческим компаниям и экономикам государств, но вносит большую путаницу в культурные ценности, правовые нормы национальных государств, стандарты жизни населения и т. д. [4]. Эта же статья представлена в словаре Мерриам-Уэбстер.

Первым социологом, употребившим термин глобализация в одной из своих статей еще в далеком 1985 г., был Р. Робертсон [10, p. 21]. Позднее, в своей главной работе «Глобализация: социальная теория и глобальная культура», он определил термин глобализация как сжатие мира и интенсификация осознания мира как единого целого [11, p. 8]. Сегодня в зарубежной социологии, помимо определения Р. Робертсона, наиболее распространенными являются трактовки известных британских социологов Э. Гидденса, а также М. Элброу и Э. Кинг. В частности Э. Гидденс определил глобализацию как интенсификацию мировых социальных отношений, которые связывают отдаленные друг от друга области таким образом, что события, происходящие в одной области, формируются событиями другой и наоборот [12, p. 64]. В то время как М. Элброу и Э. Кинг определяли глобализацию как все те процессы, благодаря которым люди включаются в единое мировое общество [13, p. 8].

В отечественной научной среде термин глобализация также трактуется с разных точек зрения. В. И. Добренев под глобализацией в широком смысле подразумевает объективный процесс интеграции человечества в единое целое, когда социальные процессы в одной части мира определяют происходящее в других частях. В узком смысле российский социолог трактует термин глобализация как разновидность геополитики, культурного влияния одной страны или нескольких на остальной мир [14, с. 3]. Иной точки зрения придерживается А. С. Панарин, он делает акцент на взаимосвязанности мира, где устранены протекционистские барьеры, которые, по мнению ученого, одновременно препятствуют общению народов и предохраняют их от неупорядоченных внешних воздействий [15, с. 183].

Одним из серьезных вызовов глобализации является *усиление конкуренции* в сфере образовательных услуг. Обусловлено это, в первую очередь, «размыванием» границ. Благодаря современным информационным технологиям образовательный продукт становится доступным без привязки к конкретной локальности. Рост мировой экономики и интенсификация процессов глобализации повышают уровень мобильности не только рабочей силы, но и молодежи, желающей получить наилучшее по качеству образование, которое

конвертировалось бы в достойную оплату труда. Прежние атрибуты государства, в том числе и воспроизводство рабочей силы, все больше утрачивают национально-государственный характер [16].

При этом, как отмечают некоторые ученые, конкуренция, по логике, должна была привести к повышению качества образовательных услуг, но на практике это привело к удорожанию стоимости, поставив большие социальные группы в положение аутсайдеров [17]. Таким образом, существует опасность того, что бакалавриат, став неким суррогатом высшего образования, обретет массовость, тогда как магистратура получит статус элитарности, внося еще больший разрыв между высшим классом и низшим. По словам философа А. Ашкерова, образование усиливает неравенство, поскольку представляет собой ресурс, не поддающийся равномерному распределению [18, с. 23].

Если говорить о «потерях» университетов, особенно региональных, то острая конкуренция приводит к оттоку, как студенческого, так и профессорско-преподавательского контингента. В своем диссертационном исследовании социолог А. О. Грудзинский отмечает, что если раньше в сфере российского высшего образования наблюдалась монополия или олигополия, то сейчас – жесткая конкуренция [19, с. 37–38]. Такая конкуренция приводит к тому, что студенты стараются попасть в более престижное учебное заведение, в надежде улучшить в будущем материальное положение и получить более высокий социальный статус, а профессорско-преподавательский состав стремится к более выгодным и комфортным условиям работы.

Речь идет не только о конкурентной заработной плате, но и об административной нагрузке, об инфраструктуре университета и его технических ресурсах – библиотеках, лабораториях, центрах трансфера технологий и т. д. Оказавшись в новых условиях, многие отечественные университеты испытывают настоящий кризис, что сказывается и на качестве образования, и на уровне научных исследований, и, как следствие, на социально-экономической ситуации в регионе. Известный французский экономист Я. Мулье-Бутан в своей монографии «Когнитивный капитализм» подчеркнул, что в современном мире интеллектуальный капитал становится ведущей производительной силой общества [20]. Таким образом, потери региональных университетов становятся потерями региональной экономики. Конкуренция на рынке образовательных услуг выгодна, прежде всего, сильным игрокам. В свое время, бывший ректор Оксфордского университета Крис Паттен сравнил конкуренцию в сфере высшего образования с противостоянием между ведущими финансовыми и бизнес корпорациями [21].

Еще одним вызовом глобализации, тесно связанным с предыдущим, является *феномен «академического капитализма»*, вытекающий из приватизации образования и коммерциализации научных продуктов. Если говорить в терминологии И. Валлерстайна, то глобализация подразумевает либерализацию экономики, развитие мировой экономики в капиталистическом ключе. Университеты, как и другие организации, оказываются в условиях рыночных отношений, когда необходимо самостоятельно решать вопрос о привлечении денежных средств, а не ждать финансовой милости государства. Термин академический капитализм впервые использован Э. Хекеттом [22]. Он иллюстрировал важные структурные изменения в научном сообществе, произошедшие во второй половине XX в.

В 1997 г. этот феномен подробно исследовался в монографии «Академический капитализм» двух американских экономистов Ш. Слотер и Г. Родса, многократно переизданной впоследствии. Под академическим капитализмом авторы подразумевают рыночную или рыночно подобную деятельность университета и преподавателей по привлечению денежных средств. При этом не имеет значения форма такого поведения: будь то привлечение грантов, контрактов по целевым исследованиям, продажа патентов, увеличение платы за обучение, максимальный набор студентов и т. д. [23]. Казалось бы, такое поведение должно только приветствоваться обществом: переход университетов на самоокупаемость подразумевает послабление на бюджет государства. Тем не менее, далеко не все ученые разделяют эту точку зрения.

Как отмечает в своей работе отечественный философ Н. С. Ладыжев, университет, как генератор знания, должен служить истине, сохранению и распространению знания, а также решению гносеологических и социальных проблем [24, с. 23]. Только в этом случае университет сохранит за собой статус социального института, решающего проблемы общества и прогресса. Наука и образование, по мнению многих ученых, – это особые социальные институты и на них не должно распространяться лекало рыночных механизмов.

Известный американский ученый Н. Хомский утверждает, что приватизация высшего образования подрывает моральные принципы и искажает его цель [25]. Дальше в своих высказываниях заходит не менее известный американский социолог М. Буравой, размышляя о том, что подобный процесс ставит под угрозу социальную миссию университета, превращая его деятельность фактически в торговлю дипломами [26].

Образование становится товаром, который необходимо продать и сделать это в логике бизнеса: минимум вложений, максимум прибыли. Научные изобретения не станут достоянием общественности, если они не будут приносить доход создателю, так как создатель вынужден продавать изобретение как обычный рыночный продукт. Возникает опасность утраты академической свободы.

Исследователь, в поисках источников для заработка, обратится к тем организациям, которые будут оплачивать его деятельность. В финансовом менеджменте это называется зависимостью от источника ресурсов [27, с. 849]. У англичан по этому поводу есть пословица: тот, кто платит волынщику, тот и заказывает мелодию (“He who pays the piper calls the tune”). Следовательно, ни о какой чистой науке, организуемой для социально-экономического прогресса, не может идти речи. Университет превращается в обычную коммерческую компанию с тем лишь отличием, что предлагает специфический продукт. Следует сказать, в той же статье Э. Хекетт отметил, что Макс Вебер описывал медицину и естественные науки как предприятия государственного капитализма [12]. Позиция многих социологов в этом вопросе однозначна: если государство хочет социально-экономического развития, оно должно поддерживать образовательные проекты и научные исследования.

В нашей стране академический капитализм усугубился процессом реформирования страны в целом, ее перехода к рыночной экономике. В 1990-х гг. университеты испытывали двойную нагрузку – локальную и глобальную. Отсутствие законодательной базы для коммерческой деятельности университетов и профессуры привело к бездействию в вопросе трансфера технологий. Резкое снижение государственного финансирования в переходный период повлекло за собой техническое обветшание инфраструктуры университетов.

Пока остальной мир развивался в логике академического капитализма, университеты России оказались в некоем вакууме. Безусловно, это привело к тому, что по данным рейтинга ТНЕ на 2013/14 г. в список 500 лучших университетов мира попал только МГУ им. Ломоносова, оказавшись на 226–250-й позиции [28]. К тому же, как не без иронии говорят отдельные ученые, в отечественных университетах, как и в научных институтах, десятилетиями существовала практика удовлетворения любопытства за счет государства [19, с. 25]. Впрочем, как отмечает сам А. О. Грудзинский, не стоит подвергать резкой критике отечественную науку только потому, что в государстве существовала другая идеология. Отставание отечественных университетов – это лишь следствие политики, проводимой государством в 1990-х и начале 2000-х гг.

Следующим вызовом глобализации для высшего образования является *изменение контуров рынка труда*. Экономика знаний предъявляет особые требования к степени конкурентоспособности современной рабочей силы. Она ставит во главу угла такие характеристики, как образование, уровень квалификации и производительность труда [29, с. 5]. Для университетов это означает необходимость перестройки всех образовательных программ на новый уровень. Глобализация – это зона неопределенности. Если прежняя экономика, ориентированная на локальные нужды, давала университетам четкие ориентиры, так называемый социальный заказ, то сегодня определение уровня квалификации выпускника часто остается за рамками компетенции местных работодателей. Многие университеты в мире активно включились в процесс взаимодействия с глобальным рынком, в отличие от России, замкнутой на себя и ближайших соседей, бывших республик СССР. Ведущие университеты мира предоставляют услуги, не привязанные к месту их расположения в конкретном государстве. Эти услуги превращаются в товар для личного пользования, и его можно реализовать как в любой стране, так и в виртуальном пространстве [30, р. 111].

Существует даже идея создания глобального университета, метауниверситета (Meta-University) на основе глобальной сети в форме консорциума университетов и корпораций. Целью такого университета должно стать решение глобальных проблем, выходящих за рамки региональных и национальных приоритетов – здравоохранение, экология, международное взаимодействие и т. д. [31, р. 204].

Изменение контуров рынка труда наблюдается не только в масштабах мировой экономики, но и в рамках региональной. Произошло изменение в отношении к образованию: если прежде знание рассматривалось как аксиома, безбрежная ценность, то отныне владело понятие «полезного знания» (Useful Knowledge) [32, с. 152]. При этом проблема усиливается тем, что прогресс приводит к возникновению все новых феноменов в социально-экономическом пространстве, новых форм технологических продуктов, следовательно, возникает потребность в новых специалистах.

Еще один вызов, описываемый в работах ученых, – это *испытание идентичностью*, ее возможная утрата, либо серьезная трансформация. Если говорить о глобализации в социально-культурном контексте, то обычно говорят о глобальной культурной интервенции Запада, о столкновении цивилизаций. Существовали и подверженные резкой критике в научных кругах гипотезы об универсальной цивилизации, о глобальной культуре, о культуре транснациональных корпораций, имеющей наднациональное выражение [33, с. 128].

Как отметил в своей работе С. Хантингтон, суть западной цивилизации – это Magna Carta (Великая хартия вольностей 1215 г. – *Е. Н.*), а не Magna MacDonald's. Тот факт, что жители не-Запада могут укутить гамбургер, не подразумевает, что они примут первое [34, с. 76–77].

В плоскости высшего образования глобализация представляет угрозу утраты студентами своей национальной идентичности. Отечественные ученые высказывают опасения, что создание международного бакалавриата в России приведет к оттоку выпускников за рубеж, а то и переходу с 2-го и 3-го курса в университеты Европы. Глобальная парадигма провоцирует рост числа работников нового типа – фрилансеров (*freelancer* – вольный каменщик; в переносном значении – вольный художник), не привязанных к месту, не делающих карьеру и не обремененных ответственностью. Они всегда будут уходить туда, где выше оплата труда. Глобальная парадигма выгодна ведущим университетам мира, а отнюдь не регионам. Новые возможности карьерного роста молодежи из разных стран – это лишь красивый предлог для проявления корыстных неокOLONиалистских устремлений таких университетов [35, р. 289].

Отдельной темой обсуждения в глобальной парадигме является язык науки. С одной стороны, английский язык, выступая в качестве аналога латыни в Средние века в Европе, служит инструментом для интернационализации, решения проблем, расширения научного потенциала и т. д. Но с другой стороны, по мнению А. Торкунова, им нельзя увлекаться, так как наука на русском языке – это еще и развитие национального самосознания [36].

Безусловно, перечисленные выше вызовы вряд ли могут претендовать на исчерпывающий список проблем, стоящих перед университетом сегодня. Их классификация также может выглядеть иначе, поскольку часть проблем тесно взаимосвязаны между собой и вычленение какого-либо аспекта может изменить исследовательский ракурс, архитектуру гипотезы в целом. Тем не менее данные проблемы представляются ключевыми в контексте развития университетов и реализации ими не только образовательной политики, но и проведения научных исследований. И вполне возможно, что следствием этих процессов станет серьезное изменение институциональной формы университета, его облика.

Список литературы

1. Маркес, Г. Г. Сто лет одиночества [Текст] / Г. Г. Маркес. – М.: АСТ, 2011. – 480 с.
2. Маклюэн, М. Галактика Гутенберга [Текст] / М. Маклюэн. – М.: Академический проект, 2005. – 496 с.
3. Leander, A. The Globalization Debate: Dead-end and Tensions to Explore (Review Essay) [Текст] / A. Leander // Journal of International Relations and Development. – 2000. – No. 4/3. – P. 274–285.
4. Nayyar, D. Globalization: What Does It Mean for Higher Education? [Текст] / D. Nayyar // Economic and Political Weekly. – 2007. – Vol. XLII, No. 50. – P. 30–35.
5. Enders, J. Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory [Текст] / J. Enders // Higher Education. – 2004. – Vol. 47, No. 3. – P. 361–382.
6. Бек, У. Что такое глобализация? [Текст] / У. Бек. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.

7. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.etymonline.com/index.php?term=globalization> (дата обращения: 15.09.2015).
8. Online Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/globalization> (дата обращения: 15.09.2015).
9. Online Encyclopedia Britannica [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/1357503/cultural-globalization> (дата обращения: 15.09.2015).
10. *Welch, A.* The Professoriate. Profile of a Profession [Текст] / A. Welch. – Netherlands: Springer, 2005. – 221 p.
11. *Robertson, R.* Globalization: Social Theory and Global Culture [Текст] / R. Robertson. – UK: SAGE, 1992. – 224 p.
12. *Giddens, A.* The Consequences of Modernity [Текст] / A. Giddens. – Cambridge: Polity Press, 1991. – 186 p.
13. *Albrow, M.* Globalization, Knowledge and Society [Текст] / M. Albrow, E. King. – London: SAGE Publications Ltd., 1991. – 288 p.
14. *Добреньков, В. И.* Глобализация и Россия: социологический анализ [Текст] / В. И. Добреньков. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 445 с.
15. *Панарин, А. С.* Глобализация [Текст] / А. С. Панарин // Глобалистика: Энциклопедия. – М.: Радуга, 2003. – 214 с.
16. *Зеленов, Л. А.* Современная глобализация. Состояние и перспективы [Текст] / Л. А. Зеленов, А. А. Владимиров, Е. И. Степанов. – М.: Ленанд, 2010. – 304 с.
17. *Хагуров, Т. А.* Высшее образование: между служением и услугой [Текст] / Т. А. Хагуров // Высшее образование в России. – М.: Редакция журнала «Высшее образование в России», 2011. – № 4. – С. 47–57.
18. *Ашкеров, А.* Эксперткратия. Управление знаниями [Текст] / А. Ашкеров. – М.: Европа, 2009. – 132 с.
19. *Грудзинский, А. О.* Социальный механизм управления инновационным университетом [Текст]: дис. ... д-ра социол. наук / Нижегородский Государственный Университет. – Нижний Новгород, 2005. – 354 с.
20. *Moulier-Boutang, Y.* Cognitive Capitalism [Текст] / Y. Moulier-Boutang. – Cambridge: Polity Press, 2012. – 200 p.
21. Оксфорд и Кембридж будут бороться с США «за место под солнцем» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://top.rbc.ru/incidents/26/06/2003/61876.shtml> (дата обращения: 15.09.2015).
22. *Hackett, E. J.* Science as Vocation in 1990's: The Changing Organizational Culture of Academic Science [Текст] / E. J. Hackett // Journal of Higher Education. – 1990. – Vol. 61, No. 3. – P. 241–247.
23. *Slaughter, Sh.* Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education [Текст] / Sh. Slaughter, G. Rhoades. – Baltimore, MD: The John Hopkins University Press, 2009. – 384 p.

24. *Ладыжец, Н. С.* Развитие идеи Западного университета: социально-философский анализ [Текст] / Н. С. Ладыжец. – Ижевск: Филиал издательства Нижегородского университета при УдГУ, 1991. – 84 с.
25. *Хомский, Н.* Приватизация образования – подрыв солидарности [Электронный ресурс] / Н. Хомский // Скепсис: научно-политический журнал. № 3/4. – Режим доступа: http://scepsis.net/library/id_380.html (дата обращения: 15.09.2015).
26. *Буравой, М.* За публичную социологию [Текст] / М. Буравой // Общественная роль социологии / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. – М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2008. – С. 8–51.
27. *Ковалев, В. В.* Финансовый менеджмент [Текст] / В. В. Ковалев. – М.: Проспект, 2011. – 1024 с.
28. Times Higher Education. World University Rankings [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking/range/226-250/page/1/order/country%7Cdesc> (дата обращения: 15.09.2015).
29. *Ткаченко, М. Ф.* Трансформация мирового рынка труда в условиях глобализации (вопросы теории и методологии) [Текст]: дис. ... д-ра экон. наук / Российский университет дружбы народов. – М., 2011. – 367 с.
30. *Luijten-Lub, A.* Globalization, Internationalization, Europeanization and Higher Education [Текст] / A. Luijten-Lub // Reflecting on Higher Education Policy Across Europe. – University of Twente, 2006. – 270 p.
31. *Duderstadt, J.* Higher Education in the 21st Century: Global Imperatives, Regional Challenges, National Responsibilities and Emerging Opportunities [Текст] / J. Duderstadt // The Globalization of Higher Education. – London: Economica, 2008. – P. 195–207.
32. *Покровский, Н. Е.* Трансформация университетов в условиях глобального рынка [Текст] / Н. Е. Покровский // Журнал социологии и социальной антропологии. – СПб.: Интерсоцис, 2004. – Т. 7, № 4. – С. 152–161.
33. *Ожогина, Ю. В.* Культура и глобальные парадигмы современности: в поисках новой парадигмы гуманитарного знания [Текст] / Ю. В. Ожогина // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2008. – № 10, Ч. 1. – С. 128–131.
34. *Хантингтон, С.* Столкновение цивилизаций [Текст] / С. Хантингтон. – М.: АСТ, 2007. – 576 с.
35. *Rhoads, R.* Globalization, Social Movement and the American University: Implications for Research and Practice [Текст] / R. Rhoads, A. Liu // Higher Education Handbook of Theory and Research. – New York: Springer, 2009. – Vol. 24. – P. 273–315.
36. *Гришанков, Д.* Семь вызовов для русского университета [Электронный ресурс] / Д. Гришанков // Эксперт. – 2013. – № 47 (877). Режим доступа: http://expert.ru/expert/2013/47/sem-vyizovov-dlya-russkogo-universiteta/?fb_action_ids=10202829855491725&fb_action_types=og.likes&fb_source=other_multiline&action_object_map=%5B1435697646646111%5D&action_type_map=%5B%22og.likes%22%5D&action_ref_map=%5B%5D (дата обращения: 15.09.2015).

References

1. Márquez G. G. *Sto let odinochestva*. Moscow: AST, 2011. 480 p. (In Russian)
2. McLuhan H. M. *Galaktika Gutenberga*. Moscow: Akademicheskiy proekt, 2005. 496 p. (In Russian)
3. Leander A. The Globalization Debate: Dead-end and Tensions to Explore (Review Essay). *Journal of International Relations and Development*. 2000, No. 4/3, pp. 274–285.
4. Nayyar D. Globalization: What Does It Mean for Higher Education? *Economic and Political Weekly*. 2007, Vol. XLII, No. 50, pp. 30–35.
5. Enders J. Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory. *Higher Education*. 2004, Vol. 47, No. 3, pp. 361–382.
6. Beck U. *Chto takoe globalizatsiya?* Moscow: Progress-Traditsiya, 2001. 304 p. (In Russian)
7. Online Etymology Dictionary. Available at: <http://www.etymonline.com/index.php?term=globalization> (accessed: 15.09.2015).
8. Online Merriam-Webster Dictionary. Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/globalization> (accessed: 15.09.2015).
9. Online Encyclopedia Britannica. Available at: <http://global.britannica.com/EB-checked/topic/1357503/cultural-globalization> (accessed: 15.09.2015).
10. Welch A. *The Professoriate. Profile of a Profession*. Netherlands: Springer, 2005. 221 p.
11. Robertson R. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. UK: SAGE, 1992. 224 p.
12. Giddens A. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1991. 186 p.
13. Albrow M., King E. *Globalization, Knowledge and Society*. London: SAGE Publications Ltd., 1991. 288 p.
14. Dobrenkov V. I. *Globalizatsiya i Rossiya: sotsiologicheskii analiz*. Moscow: INFRA-M, 2006. 445 p.
15. Panarin A. S. Globalizatsiya. In: *Globalistika: Entsiklopediya*. Moscow: Raduga, 2003. 214 p.
16. Zelenov L. A., Vladimirov A. A., Stepanov E. I. *Sovremennaya globalizatsiya. Sostoyanie i perspektivy*. Moscow: Lenand, 2010. 304 p.
17. Khagurov T. A. Vysshee obrazovanie: mezhdru sluzheniem i uslugoy. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Moscow: Redaktsiya zhurnala "Vysshee obrazovanie v Rossii", 2011, No. 4, pp. 47–57.
18. Ashkerov A. *Ekspertokratiya. Upravlenie znaniyami*. M.: Europe, 2009. 132 p.
19. Grudzinskiy A. O. Sotsialnyy mekhanizm upravleniya innovatsionnym universitetom. *ScD Dissertation (Sociology)*, Nizhegorodskiy Gosudarstvennyy Universitet. Nizhniy Novgorod, 2005. 354 p.
20. Moulrier-Boutang Y. *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity Press, 2012. 200 p.
21. Oxford i Cambridge budut borotsya s USA "za mesto pod solntsem" Available at: <http://top.rbc.ru/incidents/26/06/2003/61876.shtml> (accessed: 15.09.2015).
22. Hackett E. J. Science as Vocation in 1990's: The Changing Organizational Culture of Academic Science. *Journal of Higher Education*. 1990, Vol. 61, No. 3, pp. 241–247.
23. Slaughter Sh., Rhoades G. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press, 2009. 384 p.

24. Ladyzhets N. S. *Razvitie idei Zapadnogo universiteta: sotsialno-filosofskiy analiz*. Izhevsk: Filial izdatelstva Nizhegorodskogo universiteta pri UdGU, 1991. 84 p.
25. Chomsky N. Privatizatsiya obrazovaniya – podryv solidarnosti. *Skepsis: nauchno-politicheskiy zhurnal*. No. 3. Available at: http://scepsis.net/library/id_380.html (accessed: 15.09.2015). (In Russian)
26. Burawoy M. Za publichnyuyu sotsiologiyu. In: *Obshchestvennaya rol sotsiologii*. M.: OOO “Variant”, TsSPGI, 2008. Pp. 8–51. (In Russian)
27. Kovalev V. V. *Finansovyy menedzhment*. M.: Prospekt, 2011. 1024 p.
28. Times Higher Education. World University Rankings. Available at: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking/range/226-250/page/1/order/country%7Cdesc> (accessed: 15.09.2015).
29. Tkachenko M. F. Transformatsiya mirovogo rynka truda v usloviyakh globalizatsii (voprosy teorii i metodologii). *ScD Dissertation (Economics), Rossiyskiy Universitet Druzhby Narodov*. Moscow, 2011. 367 p.
30. Luijten-Lub A. Globalization, Internationalization, Europeanization and Higher Education. *Reflecting on Higher Education Policy Across Europe*. University of Twente, 2006. 270 p.
31. Duderstadt J. Higher Education in the 21th Century: Global Imperatives, Regional Challenges, National Responsibilities and Emerging Opportunities. *The Globalization of Higher Education*. London: Economica, 2008. Pp. 195–207.
32. Pokrovskiy N. E. Transformatsiya universitetov v usloviyakh globalnogo rynka. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii*. St. Petersburg: Intersotsis, 2004. Vol. 7, No. 4, pp. 152–161.
33. Ozhogina Yu. V. Kultura i globalnye paradigmy sovremennosti: v poiskakh novoy paradigmy gumanitarnogo znaniya. *Almanakh sovremennoy nauki i obrazovaniya*. Tambov: Gramota, 2008, No. 10, Iss. 1, pp. 128–131.
34. Huntington S. *Stolknovenie tsivilizatsiy*. Moscow: AST, 2007. 576 p. (In Russian)
35. Rhoads R., Liu A. Globalization, Social Movement and the American University: Implications for Research and Practice. *Higher Education Handbook of Theory and Research*. New York: Springer, 2009, Vol. 24, pp. 273–315.
36. Grishankov D. 7 vyzovov dlya russkogo universiteta. *Expert*. 2013, No. 47 (877). Available at: http://expert.ru/expert/2013/47/sem-vyzovov-dlya-russkogo-universiteta/?fb_action_ids=10202829855491725&fb_action_types=og.likes&fb_source=other_multiline&action_object_map=%5B1435697646646111%5D&action_type_map=%5B%22og.likes%22%5D&action_ref_map=%5B%5D (accessed: 15.09.2015).

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ НИЗШИХ И СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В РОССИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В. (по материалам сборников по техническому и профессиональному образованию 1896–1905 гг.)

THE TRAINING OF TEACHERS FOR LOWER AND SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL
INSTITUTIONS IN RUSSIA IN THE LATE XIXTH – EARLY XX CENTURY

(on the materials of books on technical and vocational education, 1896–1905)

Гончаров Михаил Анатольевич

Заместитель заведующего кафедрой педагогики
«Высшая школа образования» Московского
педагогического государственного университета,
доктор педагогических наук, доцент

E-mail: rust20@yandex.ru

Goncharov Mikhail A.

Deputy Head of the department of pedagogy
“Higher school of education” Moscow State
Pedagogical University, Doctor of Education,
Associate Professor

E-mail: rust20@yandex.ru

Аннотация. В статье в историческом плане раскрываются проблемы подготовки педагогических кадров для низших и средних профессионально-технических учебных заведений. По материалам «Сборников по техническому и профессиональному образованию» анализируются вопросы численности преподавательского состава профессиональной школы, уровень их профессиональной подготовки, сословный состав, финансовое положение и статус. Особое внимание уделяется недостаткам в организации

Annotation. The article discloses the problem of training teachers for lower and secondary vocational educational institutions. Basing upon the materials “Books on technical and vocational education” the author focuses on the issues of the quantity of teaching staff of vocational schools, the level of their training, a class structure, financial position and status. Special attention is paid to the shortcomings in the organization of educational process and in teaching methods.

учебного процесса, в методике преподавания.

Ключевые слова: профессиональное образование, низшие и средние учебные заведения, педагогические кадры, торговые и коммерческие школы, учебники и учебные пособия.

Keywords: vocational education, lower and secondary educational institutions, teaching staff, trade and commercial schools, textbooks and manuals.

Многоплановый характер профессиональных учебных заведений, а также различная их ведомственная подчиненность – все это на протяжении длительного времени затрудняли создание единых правил их организации и деятельности. Попытки разработки таких нормативных документов делались Министерством народного просвещения (МНП) неоднократно, но, как правило, завершались утверждением организационных документов для конкретных учебных заведений или в лучшем случае для отдельной их группы. Отсутствие общих руководящих документов по подготовке педагогического корпуса для средних и низших профессиональных училищ и школ не позволяло установить единые организационные формы этих учебных заведений, определиться с их задачами, структурой управления, источниками финансирования, правилами приема учащихся, учебными планами и пр. Нерешенность этого вопроса становилось, в конечном итоге тормозом в развитии профессионального образования в стране.

Решительный поворот в этом отношении был сделан в конце 80-х – начале 90-х гг. XIX в. при утверждении «Основных положений о промышленных училищах» и их уставов. В 1889 г. они были утверждены Александром III и с этого времени вступили в законную силу. Позднее в 1893 и 1895 гг. уставы были утверждены для школ ремесленных учеников и низших ремесленных школ, состоявших в ведении Министерства народного просвещения, а также для сельских ремесленных учебных мастерских Министерства финансов. Это были самые дешевые профессиональные учебные заведения.

Учебные заведения других отраслей профессионального образования, подчиненные разным ведомствам, также к концу XIX в. имели, как отмечалось ранее, соответствующие законоположения, которые определяли их деятельность: «Положение о сельскохозяйственном образовании» (1878), «Положение о технических железнодорожных училищах» (1886), «Положение о коммерческих учебных заведениях» (1896) и др. На основе названных документов нами исследованы вопросы подготовки педагогических кадров для низших и средних профессионально-технических учебных заведений в России конца XIX – начала XX в.

Архивные материалы и историко-педагогическая литература бедны сведениями о педагогическом персонале низшей и средней профессиональной школы. В разбросанных по территории огромной российской империи сотнях училищ, школ, курсов и классов различной профессиональной направленности трудились тысячи учителей, имевших разное образование – от высшего и среднего до низшего. Среди последних, большинство которых были преподавателями практических работ, находились и вовсе неграмотные, пришедшие в учебные заведения непосредственно с фабрик и заводов, или самоучками.

Разная штатная численность преподавателей в одинаковых по основным функциям учебных заведениях, различная оплата труда, чины по штату, правила назначения на должность были главной причиной отсутствия систематических и подробных сведений о них, какие, например, существовали в отчетах Министерства народного просвещения о преподавательском корпусе высших учебных заведений. Играло роль и то, что уровень преподавателей этих учебных заведений не заботил власть, поскольку речь шла не столько о подготовке ими руководителей тех или иных работ на производстве, сколько об их исполнителях. Не случайно в штатных расписаниях средних и низших учебных заведений отсутствовали какие-либо требования к полу, национальности и сословной принадлежности учителей. Исключение составляли только мужские и женские курсы коммерческих школ, в которых был соответственно мужской и женский преподавательский состав. Отсутствие обобщающих сведений за разные периоды времени затрудняет анализ преподавательского состава профессиональной школы.

Одним из основных показателей деятельности профессиональной школы является численность ее преподавательского состава. О численности преподавательского корпуса средних и низших промышленных учебных заведений можно судить по данным за 1898 г. К этому времени в стране функционировало 80 профессиональных училищ и школ, из них: 8 средних и 10 низших училищ, 18 ремесленных училищ, 14 школ ремесленных учеников и 30 низших ремесленных школ. Число учащихся в этих учебных заведениях составляло 11 963 человека.

Численность административного аппарата и преподавательского состава составляла 1410 человек, в число которых входили:

- | | |
|---|-------------------------|
| • заведующие учебными заведениями | 152 чел.; |
| • законоучителя | 143 чел.; |
| • преподаватели общеобразовательных предметов | 258 чел.; |
| • преподаватели специальных предметов | 249 чел.; |
| • руководители практических работ | 256 чел.; |
| • прочие должностные лица | 352 чел. [1, с. 44–46]. |

Как видно из приведенных данных, преподаватели составляли около двух третей от общей численности тех, кто руководил учебными заведениями и обеспечивал обучение учащихся (906 чел. или 64,2%). Внутри преподавательского состава соотношение численности преподавателей общеобразовательных, специальных предметов и руководителей практических работ было почти одинаковым – около 250 человек, значительно меньше – 143 человека были законоучителями.

К началу XX в. численность технических и ремесленных учебных заведений резко возросла, соответственно изменилось и число работавших в них преподавателей (табл. 1).

В 22 средних технических учебных заведениях с общей численностью учащихся 4746 человек работало 268 преподавателей, т.е. на каждое училище приходилось в среднем чуть более 12 преподавателей, а на одного преподавателя – около 18 учащихся. Иные показатели были в низших технических училищах и школах. В 21 низшем учебном заведении с общей численностью учащихся 2316 человек работало 147 преподавателей, т. е. в среднем на каждое училище или школу приходилось только 7 учителей, а на одного учителя – около 16 учащихся.

Таблица 1

**Педагогические кадры средних и низших технических учебных заведений
в 1902-1903 учебном году [2, с. 196]**

Типы учебных заведений	Количество учебных заведений	Число преподавателей	Число учащихся
Технические:			
- средние;	22	268	4746
- низшие	21	147	2316
Ремесленные:			
- училища МНП;	25	158	2260
- училища вне ведомства МНП;	66	338	5562
- школы ремесленных учеников;	26	164	1872
- низшие ремесленные школы	91	288	2959
Итого	251	1363	19715

Что же касается всех типов ремесленных училищ и школ, общая численность которых составляла 228, то в них на каждое учебное заведение приходилось в среднем по 4,5 учителя, на одного учителя 13,3 учащихся. Таким образом, чем ниже был уровень технического учебного заведения, тем меньше было в нем преподавателей.

Такая же картина наблюдается в отношении численности учащихся в расчете на одного преподавателя. Наименьшей она была в ремесленных училищах – 13 учеников, наибольшей – 18 учеников в средних учебных заведениях. Причиной тому была немногочисленность учащихся в основной массе ремесленных училищ и необходимость иметь при этом укомплектованный штат преподавателей.

Близкая картина численности преподавателей на одно учебное заведение наблюдалась и в сельскохозяйственных училищах и школах. В 1902/03 учебном году в стране было 189 таких училищ и школ, где работало 797 преподавателей, из них в 11 средних учебных заведений этого профиля работало 144 преподавателя. Средняя численность преподавателей на одно такое учебное заведение составляла 13 человек, а на одного преподавателя приходилось около 13 учащихся, то есть на 5 человек менее, чем в средних технических училищах. В низших 178 сельскохозяйственных училищах было 653 преподавателя и 6678 учащихся. Здесь на одно училище приходилось около 4 преподавателей и на одного преподавателя – чуть более 10 учащихся.

В коммерческих учебных заведениях в зависимости от их типов существовала значительная разница как в численности учащихся на одного преподавателя, так и в числе преподавателей на одно учебное заведение (табл. 2).

В коммерческих училищах на одного преподавателя приходилось 12,8 учащихся, в торговых школах 13, в торговых классах – более 35, в коммерческих курсах 10. Наибольшее

Таблица 2

**Педагогические кадры коммерческих учебных заведений
в 1902–1903 учебном году [2, с. 204–205]**

Типы учебных заведений	Количество учебных заведений	Число преподавателей	Число учащихся
Коммерческие училища	53	1290	16505
Торговые школы	40	521	6825
Торговые классы	30	203	7223
Курсы коммерческих знаний	24	166	1698
Итого	147	2180	32251

число преподавателей на одно учебное заведение было в коммерческих училищах – 24, в коммерческих школах почти в 2 раза меньше 13, в торговых классах – 6,7, в курсах коммерческих знаний – 6,9.

Иной была численность преподавателей в таких учебных заведениях непромышленного профиля, как художественные училища, школы и курсы (табл. 3). Здесь в начале XX в. было в среднем 14 преподавателей на одно учебное заведение и 11 учащихся на одного преподавателя.

Численность педагогов в театральных учебных заведениях в значительной степени зависела от специфики обучения актерскому ремеслу. Индивидуальные формы обучения здесь были основными. Так, на драматических курсах при Императорском театральном училище в Петербурге на одного преподавателя приходилось всего три-четыре ученика. Еще меньше учеников – два-три человека на одного педагога приходилось в самом Императорском театральном училище.

В начале XX в. значительное число средних и низших профессиональных учебных заведений – находилось в ведении Министерства торговли и промышленности, в которых работало около 8000 преподавателей.

В табл. 3 представлены основные типы средних и низших профессиональных учебных заведений, подведомственных Министерству торговли и промышленности. Подавляющее их большинство – более 450 (65%) были коммерческими. В этих же учебных заведениях работало и большинство преподавателей – 84% от общей их численности. Приведенные в табл. 3 данные позволяют судить о таких средних показателях, как число преподавателей на одно профессиональное учебное заведение (11,3 чел.) и численность учащихся на одного учителя (13,7 чел.). Эти же показатели, если их рассматривать по отдельным типам учебных заведений, разумеется, будут иными. Например, наименьшее число учащихся на одного преподавателя – 10–11 человек было в частных коммерческих училищах и торговых школах (уровень образования в которых, в том числе и по этой причине, был достаточно высоким), наибольшее – около 23 человек в торговых классах, т. е. там, где обучали лишь элементарным навыкам коммерческого дела.

В профессиональных учебных заведениях всех типов работали штатные, сверхштатные и те, которые вели различные предметы, не являясь сотрудниками учебных

Таблица 3

Численность преподавательского состава в средних и низших профессиональных учебных заведениях Министерства торговли и промышленности в 1913 году [3, с. 16]

Типы учебных заведений	Количество учебных заведений	Число преподавателей	Число учащихся
Коммерческие училища			
общественные	135	2598	36 947
частные	93	1674	17 844
Торговые школы			
общественные	92	1071	14612
Торговые классы	25	265	6085
Курсы коммерческих знаний			
общественные	30	171	2285
частные	82	395	6524
Художественно-промышленные	81	433	6021
Технические и ремесленные	89	721	9265
Горные и технические	10	88	1302
Сельские ремесленные	58	нет сведений	2411
Итого	695	7416	103 296

заведений. Наибольшее число преподавателей – около 65% работало в коммерческих училищах, в которых также наибольшим было число штатных и внештатных преподавателей. Сверхштатные преподаватели для всех учебных заведений были исключением, поскольку это всегда было связано с дополнительными затратами. Численность внештатных преподавателей не регулировалась никакими законодательными актами и ограничивалась лишь финансовыми возможностями учебных заведений. Не случайно поэтому в большинстве штатных расписаний профессиональных училищ и школ, и не только коммерческих учебных заведений, в графе «Преподаватели» не указывалась их численность, а значилась лишь годовая сумма оплаты их труда. То есть заработная плата этой категории учителей полностью зависела от руководства учебного заведения, что открывало им целесообразную в организационно-педагогическом отношении свободу действий.

Средние и низшие профессиональные учебные заведения испытывали постоянный дефицит преподавательских кадров. Железнодорожные училища, считавшиеся для своего времени передовыми, не всегда были таковыми, в том числе и потому, что также испытывали острый недостаток в преподавательских кадрах. Особенно это касалось преподавателей

специальных дисциплин, которых практически никто не готовил. Более того, большинство из них не имели даже достаточного опыта работы на транспорте. В 1885/86 учебном году в 29 существовавших к тому времени железнодорожных училищ работало 319 преподавателей, из которых только 61 совмещали работу в училище с практической деятельностью на транспорте. Большинство училищ были малочисленными, число учащихся в них колебалась в пределах 50–100 человек и поэтому в них преподавали специальные дисциплины всего по несколько человек, вынужденно совмещая чтение не схожих между собой предметов.

Дефицит в квалифицированных преподавательских кадрах испытывали учебные заведения речного флота. В «Уставе Нижегородского речного училища» (1887) отмечалось, что «целью училища было сообщение речным и озерным капитанам и пароходным механикам научных сведений, необходимых для улучшения их практической деятельности» [4, с. 47–48]. Вместе с тем большинство преподавателей специальных предметов этого и в дальнейшем вновь открывшихся речных училищ составляли отставные моряки-практики, которые могли обучать будущих судоводителей и механиков лишь на основании своего личного опыта, а не на основе «научных сведений». Преподавателями специальных предметов в учебных заведениях водного транспорта были нередко находившиеся в отставке морские офицеры, которые были слабо знакомы со спецификой торгового мореплавания. Этим учебным заведениям было значительно проще организовать преподавание общеобразовательных предметов, поскольку их читали учителя местных гимназий и уездных училищ. Нехватка преподавателей приводила, в конечном счете, к неквалифицированному преподаванию дисциплин.

Многочисленные жалобы с мест о нехватке квалифицированных преподавательских кадров в технических учебных заведениях, особенно по специальным предметам и производственному обучению побудили Министерство народного просвещения принять меры по организации подготовки преподавателей. В 1892 г. министерством были изданы «Правила для приготавлиющихся в учителя специальных предметов и руководители практических занятий в средних и низших технических училищах». Правила предусматривали прием на должности преподавателей специальных предметов в средние и низшие технические училища тех, кто окончил курс по соответствующей специальности в высшем учебном заведении, а на должности руководителей практических занятий – имевших среднее техническое образование. Общим условием для тех и других была предварительная, до поступления в учебное заведение, практическая подготовка в течение одного-двух лет.

Реализовать эти «Правила» на практике большей частью не удавалось. Скорее это были пожелания, чем обязательные требования, поскольку в стране вообще не хватало специалистов с высшим и средним техническим образованием не только для преподавания, но и для промышленности, сельского хозяйства и других отраслей производства. При этом следует учитывать, что в сфере производства инженеры и техники получали более высокую зарплату, чем в учебных заведениях и поэтому отдавали предпочтение именно этому роду деятельности.

Дефицит преподавательского состава вынудил Министерство народного просвещения пойти на попятную и в виде временной меры снизить образовательный

ценз как для преподавателей специальных предметов, так и для руководителей производственного обучения. На эти должности было разрешено принимать лиц, даже не имевших технического образования, но «по своим техническим познаниям и подготовке, опытности могущих с успехом заведовать ремесленными заведениями, а также занимать в них должности преподавателей и руководителей практических работ» [5, с. 80–81]. Разумеется, такая обтекаемая формулировка лишь закрепляла прежние подходы к комплектованию учебных заведений учителями, не имевшими специального образования.

Свои особенности имела подготовка преподавательских кадров для художественно-промышленных учебных заведений. В XVIII в. первыми преподавателями художественных ремесел были народные умельцы, которые передавали секреты своего ремесла «по наследству». Позже некоторые из них получали образование в Академии художеств, за границей, а с середины 1920-х и в 1930-е гг. в открывшихся в России рисовальной школе и рисовальных классах С. Г. Строгонова. Выпускники этих учебных заведений работали на предприятиях или становились преподавателями рисования и черчения в реальных гимназиях, в уездных и других равных им училищах. Преподавателями художественных ремесел в низших технических училищах нередко становились выпускники Симбирского ремесленного училища графа Орлова-Давыдова, училища цесаревича Николая в Петербурге, Кулибинского ремесленного училища и др.

При разработке «Положения о художественно-промышленных учебных заведениях» (1902) вопрос о подготовке преподавательских кадров вновь был поставлен на повестку дня. При обсуждении «Положения» Академия художеств возражала против организации при художественно-промышленных училищах и школах педагогических курсов, поскольку их выпускники не смогут получить в этих учебных заведениях соответствующей подготовки. Министерство финансов наоборот считало, что «окончившие художественно-промышленное училище и школу в смысле общего художественного развития ни коем образом не будут стоять ниже уровня учителей рисования, в большинстве приобретающих права на основании правил от 5 июля 1832 г.» [6, с. 156].

«Положение» (1902) предусматривало, что преподавателями общеобразовательных и специально-художественных предметов, а также руководителями учебных занятий в мастерских в художественно-промышленных учебных заведениях всех разрядов могли быть выпускники художественно-промышленных училищ. В низших учебных заведениях этого же профиля – те, кто окончил художественно-промышленные школы и педагогические курсы при них. Однако, как и в случае с правилами 1892 г., новые правила не могли быть полностью внедрены в практику работы учебных заведений все по той же причине – из-за отсутствия необходимого числа преподавательских кадров. Осознавая это, разработчики правил внесли в него пункт, разрешающий «в исключительных случаях» принимать преподавателями художественных предметов и руководителями учебных занятий в мастерских тех, кто был известен своими художественными познаниями и деятельностью, что и так фактически делалось повсеместно.

Дефицит преподавателей художественных предметов так и не был преодолен. Попытка найти иные пути для решения этого вопроса была сделана участниками

III съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1903–1904). В резолюции съезда отмечалось: «...ввиду того, что наука и искусство прогрессируют, необходимо устраивать курсы для работающих учителей», а «для учителей общих предметов организовать курсы для введения рисования во всех начальных училищах» [7, с. 26–28]. Такие курсы были созданы в Одесском учебном округе, Таврической губернии, Екатеринославле и других местах. В 1904 г. Строгановское училище в Москве и училище барона Штиглица в Санкт-Петербурге добились права приглашать на должности преподавателей рисования, черчения и каллиграфии своих выпускников. Однако в целом, учитывая все более растущие потребности народного хозяйства страны, этого было явно недостаточно. Министерству финансов, в ведении которого находились профессиональные средние и низшие художественно-промышленные учебные заведения, так и не удалось создать сколько-нибудь удовлетворительную систему для подготовки учителей этого профиля.

Быстрый рост промышленности в конце XIX – начале XX в. и необходимость в связи с этим готовить соответствующих специалистов привели к тому, что для распространения профессионального образования начали внедрять в общеобразовательных школах обучение ручному труду. К началу 1900-х гг. в России насчитывалось около 300 таких школ. В 1896 г. для подготовки соответствующих учителей в ряде учительских институтов была введена должность преподавателя ручного труда. Это было сделано при учительских институтах в Петербурге, Москве, Вильно, Казани и Тифлисе, а также в учительских семинариях в Волчанске, Вельске и Благовещенске. Кроме того, при Петербургском и Московском учительских институтах были учреждены должности помощников преподавателей ручного труда [1, с. 44–46].

О том, насколько остро Россия того времени нуждалась хотя бы в сколько-нибудь грамотных работниках, писал российский педагог и деятель по техническому образованию А. Г. Небольсин: «Население наше не менее чем в агрономических и технических познаниях, нуждается в профессиональном обучении различным мастерствам, необходимым в сельском быту. Нынешние деревенские кузнецы, слесаря, столяры в общем представляют относительно мастерства лишь только то же, что знахарь или коновал относительно медицины или ветеринарии» [8, с. 174–175].

Серьезным препятствием в деле создания системы профессионального образования в России было не только отсутствие необходимого числа хорошо подготовленных преподавателей, но также учебников и учебных пособий. На это в частности было обращено внимание I съезда деятелей по техническому и профессиональному образованию, состоявшемуся конце в 1889 – начале 1890 гг. В «Трудах» оргкомитета этого съезда констатировалось: «Почти все технические и ремесленные училища заявляют, что отсутствие программ и учебников по специальным предметам, и, отчасти, – более или менее подготовленных к преподаванию этих предметов – учителей, немало замедляет целесообразное развитие училищ» [9, с. 27].

Не способствовали правильной постановке учебного дела в профессиональной школе и очевидные недостатки в организации учебного процесса, в методике преподавания. Сложившаяся в России многоликая ведомственная подчиненность учебных

заведений оказывала отрицательное влияние и на профессиональную школу. В частности, это выражалось в том, что учебные заведения, подчиненные различным ведомствам, не придерживались единых организационных форм учебной работы и определенных методов обучения.

Этот недостаток, в частности, обсуждался на совещании Министерства народного просвещения (1898) с руководителями промышленных учебных заведений. Как выяснилось, в большинстве промышленных учебных заведений применялась классно-урочная форма обучения, а в некоторых, особенно по специальным предметам, – лекционно-зачетная. Преподаватели переносили методы обучения в общеобразовательных школах на профессиональные учебные заведения и широко использовали словесные методы обучения. Специфика профессиональной школы, в которой важную роль играли активные методы и приемы обучения, такие как эвристический метод, лабораторные занятия, практические работы, экскурсии на производства применялись лишь отдельными педагогами.

Выяснение этого существенного недостатка на названном совещании не привело к каким-либо конкретным мерам со стороны Министерства народного просвещения. Министерство не занималось разработкой педагогических основ учебного процесса в профессиональных учебных заведениях. Не занимались этим и другие ведомства, которые имели в своем подчинении те или иные профессиональные учебные заведения.

Тем не менее жизнь заставила вернуться к этому вопросу еще раз. В 1906 г. Министерство народного просвещения вновь обсуждало его на совещании с представителями учебных заведений. В итоге предпочтение было отдано классно-урочной форме организации занятий. Лекционную форму как малопригодную было рекомендовано применять лишь при преподавании описательных предметов и преимущественно в старших классах средних технических училищ. Основной целью технической школы было признано «не только сообщать знания, но главным образом учить работать самостоятельно и применять полученные знания на практике» [5, с. 81–82].

К сожалению, мы не можем охарактеризовать сословный состав преподавателей профессиональных учебных заведений, так как он не фиксировался в отчетных документах министерств и ведомств, в подчинении которых находились те или иные училища и школы. Тем не менее интерес к этому проявляло Министерство внутренних дел (МВД), направившее в 1880 г. всем учебным профессиональным учебным заведениям «Вопросный листок», среди пунктов которого значился и вопрос о сословной принадлежности преподавателей учебного заведения. Более того МВД обязывало сообщить ему и такие сведения как: численность преподавателей, поименные сведения о них с указанием фамилии, имени и общества, года и места рождения, уровня образования, ученой степени, какие предметы преподает и проводит ли занятия в других учебных заведениях. В анкете указывалось, что эти сведения должны были писаться на «особом листе для каждого лица и скрепляться собственной подписью этого лица». К сожалению, результаты этого опроса не обнаружены, однако очевидно, что он проводился не столько с научными сколько с «фискальными целями» [10, с. XIV–XVI].

Финансовое положение начальствующего и преподавательского состава профессиональной школы было различным. В штатных расписаниях средних и низших

профессиональных учебных заведений заработная плата преподавателей специальных предметов не оговаривалась, а жалование тех, кто преподавал общеобразовательные предметы, указывались лишь эпизодически. Разброс в оплате труда был значительным. Так, директора средних учебных заведений, которые нередко преподавали отдельные предметы, получали от 1400 до 2500 руб. в год, низших училищ и школ – от 500 до 650 руб. Учитель основных предметов в земледельческом училище имел годовую зарплату в 1000 руб., а в низшей ремесленной школе – 150 руб. Мастер производственного обучения в низшей ремесленной школе получал 600 руб. В штате, как правило, указывалась зарплата законоучителя, которая в средних учебных заведениях колебалась от 350 до 1000 руб., а в низших от 90 до 200 руб. Разброс в оплате труда объяснялся не только уровнем учебного заведения, но и зависел от местных условий, в частности от тех взносов, которые делали земства, частные лица и общественные организации. В целом труд учителя в средних и особенно низших учебных заведениях оценивался крайне низко и понятие «учительская зарплата» было в то время синонимом нищенских доходов вообще.

Для руководящего состава профессиональных школ – директоров, инспекторов, а также преподавателей общеобразовательных предметов штатами предусматривались чины по «Табели о рангах»: для директоров средних учебных заведений – V класс, для низших учебных заведений – VI-VII класс, однако для большинства профессиональных низших училищ и школ чин по «Табели о рангах» и для директора не предусматривался. Чин учителя основных предметов колебался от VIII до X класса, а для преподавателя специальных предметов, как правило, не указывался [11, с. 112].

Нехватка преподавателей специальных предметов была хроническим недостатком практически всех низших и средних профессиональных учебных заведений России. Профессиональный уровень преподавателей далеко не всегда соответствовал потребностям специальной школы, поскольку в стране так и не была создана система их подготовки. Дефицит учительских кадров объяснялся также их низкой заработной платой. В этих условиях каждое ведомство и министерство решало этот вопрос самостоятельно, а предпринимаемые ими меры, направленные на создание тех или иных единых правил, в рамках которых должна была развиваться профессиональная школа, оказывались недостаточными. Работа преподавателей осложнялась тем, что во многих учебных заведениях организация и содержание учебного процесса находились на низком уровне, а отсутствие учебников и учебных пособий еще более осложняли их работу. Все эти недостатки являются дополнительной иллюстрацией к оценке того, в каком затруднительном состоянии находилась в России профессиональная школа.

Однако развитие низшего и среднего профессионально-технического образования, особенно в конце XIX – начале XX в., протекало весьма интенсивно, хотя в целом оно существенно отставало от насущных потребностей социально-экономического развития страны.

Список литературы

1. Максин, И. М. Очерк развития профессионального образования в России. 1888–1908 [Текст] / И. М. Максин. – СПб., 1909.

2. Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию [Текст]. – Вып. 1, Ч. 1. – СПб., 1904
3. Статистические сведения о состоянии учебных заведений, подведомственных учебному отделу Министерства торговли и промышленности. 1912–1913 гг. [Текст]. – Пг., 1914.
4. Торгово-мореходное образование, его задачи и организация // Техническое образование [Текст]. – 1900. – № 1.
5. *Веселов, А. Н.* Очерки по истории профессионально - технического образования [Текст] / А. Н. Веселов. – М., 1955.
6. Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию [Текст]. – Вып. 4, Ч. 2. – СПб., 1904.
7. *Степанов, М. С.* Некоторые вопросы подготовки педагогических кадров для средних и низших художественно-промышленных учебных заведений России (XIX – начало XX в.) [Текст] / М. С. Степанов // Актуальные проблемы профессионально-технического образования в СССР. – Горький, 1974.
8. *Небольсин, А. Г.* Историко-статистический очерк общего и специального образования [Текст] / А. Г. Небольсин. – СПб., 1884.
9. Труды организационного комитета I съезда деятелей технического и профессионального образования [Текст]. Секция III. – СПб., 1890.
10. Статистический временник Российской империи [Текст]. Издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел. Сер. II, Вып. 16. – СПб., 1879.
11. Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию [Текст]. Вып. 1. – СПб., 1902.

References

1. Maksin I. M. *Ocherk razvitiya professionalnogo obrazovaniya v Rossii. 1888–1908.* St-Petersburg, 1909.
2. Sbornik materialov po tekhnicheskomu i professionalnomu obrazovaniyu. Iss. 1. Part 1. St. Peterburg, 1904.
3. Statisticheskie svedeniya o sostoyanii uchebnykh zavedeniy, podvedomstvennykh uchebnomu otdelu Ministerstva torgovli i promyshlennosti. 1912–1913. Petrograd, 1914.
4. Torgovo-morekhodnoe obrazovanie, ego zadachi i organizatsiya. *Tekhnicheskoe obrazovanie.* 1900, No. 1.
5. Veselov A. N. *Ocherki po istorii professionalno-tekhnicheskogo obrazovaniya.* Moscow, 1955.
6. Sbornik materialov po tekhnicheskomu i professionalnomu obrazovaniyu. Iss. 4. Part 2. St. Petersburg, 1904.
7. Stepanov M. S. Nekotorye voprosy podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya srednikh i nizshikh khudozhestvenno-promyshlennykh uchebnykh zavedeniy Rossii (XIX – nachalo XX). In: *Aktualnye problemy professionalno-tekhnicheskogo obrazovaniya v SSSR.* Gorkiy, 1974.

8. Nebolsin A. G. *Istoriko-statisticheskiy ocherk obshchego i spetsialnogo obrazovaniya*. St. Petersburg, 1884.
9. *Trudy organizatsionnogo komiteta I syezda deyateley tekhnicheskogo i professionalnogo obrazovaniya*. Sec. III. St. Petersburg, 1890.
10. *Statisticheskiy vremennik Rossiyskoy imperii. Izdanie Tsentralnogo statisticheskogo komiteta Ministerstva vnutrennikh del*. Ser. II. Iss. 16. St. Petersburg, 1879.
11. *Sbornik materialov po tekhnicheskomu i professionalnomu obrazovaniyu*. Iss. 1. St. Petersburg, 1902.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 4

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ВАРИАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СОВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1917–1930 гг.).

DEVELOPMENT AND REALIZATION OF VARIABLE STRATEGIES FOR MODERNIZATION OF THE SOVIET EDUCATION SYSTEM (1917–1930)

Богуславский Михаил Викторович

Заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, Председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО.

E-mail: hist2001@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется научно-творческий потенциал вариативных стратегий модернизации советского образования в 1917–1930 гг.

Ключевые слова: стратегические основы образования, реформа образования, модернизация образования, советская система образования.

Boguslavsky Mikhail V.

Head of the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Doctor of Education, professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chairman of the Scientific Council on the history of education and pedagogical science of the RAE

E-mail: hist2001@mail.ru

Annotation. The article updates scientific and creative potential of various strategies for modernization of the Soviet education in 1917–1930.

Keywords: strategic foundations of education, education reform, modernization of education, the Soviet education system.

Социально-политические изменения, происшедшие в России после Октября 1917 г., при неоднозначности современных их оценок привели к реформированию всех сторон общественной жизни, причем на демократической, как тогда понималось, основе. Система народного образования и ее центральное звено – средняя школа – также перестраивались на демократических основах, как единое, светское, бесплатное учебно-воспитательное учреждение. Это предполагало решительное обновление всех звеньев системы образования, сторон школьной жизни. Но с самого начала, несмотря на декларации о разнообразии и индивидуальности, проявилась и тенденция к излишней унификации, однообразию учебно-воспитательного процесса, что осложнило реализацию личностно-ориентированной педагогики и обусловило доминирование ее социально-ориентированной направленности.

После победы Великой Октябрьской социалистической революции у руководства страны возникла насущная необходимость кардинального преобразования отечественной системы образования. Остро встал вопрос об идейных и педагогических источниках такой трансформации и выработки стратегии реформирования образования на социалистической основе.

В качестве идейных и методологических оснований стратегии социалистического образования выступали положения К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина, а также германских социал-демократов, в первую очередь, Клары Цеткин и Э. Гернлэ – известного деятеля детского коммунистического движения. Несомненно и влияние идей свободного воспитания Л. Н. Толстого, П. А. Кропоткина и К. Н. Вентцеля прежде всего в плане создания детских земледельческих общин и артелей.

Педагогическую основу во многом составили достижения американской прагматической педагогики, в первую очередь Дж. Дьюи. Коммунистически настроенных деятелей советского образования привлекали его идеи о создании школы, открытой к окружающему миру, строящейся на разнообразной активной детской жизнедеятельности.

К сожалению, педагогические подходы, выработанные дореволюционной российской педагогикой, официально решительно отвергались (кроме народнических идей и подходов выразителей демократического и социалистического направлений в образовании). Все, что было связано с дореволюционной педагогикой России, идеологией рассматривалось критически: как «старая школа», школа подавления детской личности, воспитания верноподданных рабов, школа схоластической учебы, оторванной от жизни, школа муштры и дрессуры.

Это было обусловлено тем, что для оправдания октябрьского переворота самодержавная Россия в целом характеризовалась в идеологической риторике большевиков крайне отрицательно. Она объявлялась отсталой страной черной реакции, тюрьмой народов, жандармом Европы, поэтому преемственность с ней разрывалась по всем позициям, в том числе и в сфере образования, и поэтому отечественная педагогическая традиция объективно не могла выступать как источник построения новой школы. Хотя, конечно, дореволюционная педагогика и система образования выступали как фундамент, на котором строилась советская школа, но традиционные подходы рассматривались крайне негативно.

Проблема заключалась в том, что корпус идей, с которыми российская педагогическая мысль подошла к ноябрю 1917 г., вобрал в себя наиболее передовые подходы,

выработанные западной и отечественной педагогикой. Руководству Наркомпроса было необходимо сформировать стратегию реформирования, которая была бы качественно прогрессивнее, чем уже воплощенные в отечественном образовании передовые идеи, создать принципиально новые образовательные учреждения.

Все это **объективно толкало руководство Наркомпроса РСФСР к радикализму**, потому что в рамках экстенсивного развития педагогики создать новую систему образования и новый тип школ было невозможно. Поэтому были определены следующие направления прорыва, гипертрафировавшие прежние подходы:

- до революции в школах, конечно, существовал ручной труд, в сельских школах учащиеся работали на приусадебных участках, но школа не была связана с производительным трудом, теперь такой труд вводился в школу;
- до революции школа не была непосредственно связана с политикой, считалось, что школа должна быть вне политики, теперь она активно втягивалась в политику;
- в отечественной школе были органы ученического самоуправления, но в не очень развитой форме, теперь они ставились над педагогическим коллективом и создавался общий школьный коллектив;
- учащиеся передовых школ регулярно ходили на экскурсии, но теперь экскурсионный метод становился одним из важнейших в преподавании.

Корпус **стратегических установок**, на основании которых должна была строиться советская система образования, как Единая трудовая школа, был достаточно определенным: аксиологию образования обуславливали марксизм, материализм и диалектика. Безусловным являлся светский характер школы, полное освобождение ее от всякого религиозного влияния. Также предусматривался классовый подход при формировании контингента обучающихся, пока на основании приоритета выходцев из рабоче-крестьянских слоев.

Базовой педагогической аксиомой выступало трудовое начало образовательного процесса, безусловным являлось, что школа должна быть тесно связана с общественно-политической жизнью Советской России, а школьники должны участвовать в революционном преобразовании окружающей действительности.

Бесспорным являлись такие принципы, как *совместное обучение*, модернизация учебного плана и содержания образования: исключение изучения латыни, существенное усиление изучения естественнонаучных дисциплин.

Общепризнанными являлись такие постулаты, как введение в образовательных учреждениях самого широко и действенного *самоуправления*, создание единого школьного коллектива из педагогов и учащихся. Предусматривалось существенное обновление педагогического корпуса, включение в него свежих молодых сил из выразителей революционного сознания, пусть и не имеющих никакого педагогического образования.

Однако в реальном управленческом и педагогическом сообществе системы советского образования в 1918–1921 гг. сложился ряд вариативных стратегических установок, связанных прежде всего с перспективами осуществления трудового начала образовательной деятельности.

В центре жестких дискуссий по проблемам выработки и осуществления стратегических направлений образовательной политики, по сути, оказались два важнейших и взаимосвязанных вопроса:

1. О миссии школы как социального института общества.
2. О трактовке трудового начала образовательной деятельности.

Были выдвинуты несколько установок, которые различались по направленности трудовой деятельности и форм осуществления единой трудовой школы. Конечно, здесь сказывались политические факторы и личные обстоятельства выразителей различных подходов, в том числе, педагогический опыт или наоборот его отсутствие. Несомненно, чем меньше было педагогического опыта или он отсутствовал вообще, тем больше был радикализм: деятели Наркомпроса, которые впервые пришли в педагогику только в 1918 г., отличались наибольшим радикализмом по отношению к тем, которые поработали в школе хотя бы несколько лет.

Период лета-осени 1918 г. в целом было временем перехода руководства Наркомпроса РСФСР от демократических иллюзий и абстрактных идеалов просвещенческой политики к жесткой стратегической линии на ее реальное осуществление; от разрушения старой школы и социалистической «маниловщины» к выработке и воплощению стратегии крупномасштабной реформы, предусматривающей трансформацию всех звеньев образования: низшей и высшей школы, профессионального обучения, подготовки педагогических кадров, деятельности органов управления. Эти проблемы рассматривались и решались в атмосфере ожесточенных и вместе с тем творческих дискуссий.

Охарактеризуем предложенные весной-осенью 1918 г. основные **альтернативные и вариативные образовательные стратегии**.

1. У выразителей **стратегии умеренной модернизации системы отечественного образования**, так называемого **«петроградского варианта»** (В. М. Бонч-Бруевич, Л. Р. Менжинская), базирующегося на достижениях передовой отечественной педагогики на первый план выходила задача стабилизации единой трудовой школы (существенно не отличавшейся от прежних учебных заведений), широком привлечении «старых учительских кадров», придании управленческих функций коллегии НКП РСФСР и концентрации деятельности Государственной комиссии по просвещению на стратегических вопросах образования. Трудовая деятельность школьников трактовалась в плане интеллектуального труда в процессе образования, организации ремесленных кружков и связи школы с жизнью в учебном ракурсе, преимущественно в виде образовательных экскурсий.

2. Умеренному и в тех условиях правильному «петроградскому варианту» кардинально **стратегически противостоял радикальный «московский вариант»**, активными сторонниками которого выступали сотрудники Отдела реформы школы Наркомпроса РСФСР, во главе которого стоял известный деятель революционного движения П. Н. Лепешинский, который до революции не имел отношения к образованию. Наиболее радикальную позицию занимали такие сотрудники отдела, как Н. А. Полянский, В. М. Познер и Л. Г. Шапиро. При этом они откровенно использовали близкого к В. И. Ленину пожилого П. Н. Лепешинского как авторитетное политическое прикрытие для продвижения своих радикальных взглядов.

Выразители «*московского* варианта» исходили из стратегической установки на развитие широкой самодеятельности масс и построение общества бестоварного социализма. Их подходы были *крайне радикальны*: традиционная школа разрушалась полностью, вместо нее должны были создаваться самоуправляющиеся школы-коммуны, по сути, это были трудовые детские коммуны, основанные на принципах самообслуживания и непрерывного труда педагогов и воспитанников.

В таких учебных заведениях, где педагогами могли быть только учителя-коммунисты, существенно снижался уровень общеобразовательной подготовки учеников, которые должны были быстро «перековываться в убежденных социалистов». Учебный год в школах-коммунах становился непрерывным в течение всех 12 месяцев без каких-то каникул. Менялись только виды труда, сельскохозяйственный или производственно-промышленный. Обучение должно было происходить непосредственно в процессе трудовой деятельности. В целом создавался новый тип школ-коммун как трудового учреждения, которое утрачивало свое главное предназначение воспроизводить культуру, знания и производить образованного и культурного человека, а не производить какие-то конкретные продукты труда.

Подчеркнем, что в то время эти абсурдные и опасные идеи были восприняты и горячо поддержаны в Союзе учителей-интернационалистов, который был создан руководителями советского образования, чтобы противостоять пользующемуся большой поддержкой педагогов Всероссийскому учительскому союзу, находившемуся в острой конфронтации с Наркомпросом РСФСР. Под обаяние этих радикальных подходов к стратегии реформирования советского образования летом 1918 г. попала даже всегда очень здравомыслящая Н. К. Крупская [1, с. 52–53].

Позднее эти положения получили воплощения в книге П. П. Блонского «Трудовая школа» (1919), которая являлась главным пособием для кардинальных реформаторов школы [2]. Талантливый футуролог категорически отрицал все основные элементы организации обучения в дореволюционной гимназии: урок, класс, предметное обучение, учебники, расписание уроков, учебные отметки, классные журналы, экзамены, домашние задания, что, конечно, приводило к разрушению традиционной школы и представляло собой большую угрозу для развития российской науки, отечественного просвещения и образования.

Вместе с тем П. П. Блонский дал теоретическое обоснование проекту школы труда I и II ступени и определил практические пути его реализации. Он исходил из цели создания *индустриально-трудовой школы*. Ведущей идеей являлось то, что «индустриально-трудовая школа в своих научных занятиях лишь подготавливает и использует тот материал, который дает подростку фабрика и завод. Настоящая школа – именно фабрика и завод, там учится подросток, в этой сокровищнице техники и социологии. На часах же особых научных занятий он лишь прозревает или резюмирует» [2]. По Блонскому, в индустриально-трудовой школе 75% времени учащиеся должны были посвящать различного рода трудовым процессам, и лишь оставшаяся четверть предусматривала научные общеобразовательные занятия в школе. Это, конечно же, приводило к разрыву теории и практики, существенно изменяло сам тип учебного заведения.

Данные подходы были затем воплощены в схемах и программах Государственного учебного совета (ГУС) 1922–1925 гг., на создание которых П. П. Блонский оказал наиболее сильное

влияние. Вместе с этим в идеях П. П. Блонского содержался ряд перспективных стратегических положений. Так, например, он, выступив против «современного калейдоскопического метода одновременного занятия различными науками», по сути, предложил выделение областей знаний, так называемую «студийную форму» организации школьных занятий. Вся учебная работа должна проводиться в пяти студиях: физико-математической, биологической, социально-исторической, литературно-философской и философско-географической. Учебно-воспитательный эффект такой организации занятий он видел в том, что ребенок «переживает несравненно полнее и цельнее метод, основные цели и характер системы данной науки» [2].

Его идея «вживания» в определенную область научных знаний заинтересовала в 1920-е гг. многих педагогов. Ее активно восприняли опытно-показательные школы Наркомпроса, пропагандирующие и активно реализующие принципы советской системы воспитания и обучения.

Кроме этого необходимо учитывать, что на протяжении 1918 г. еще была возможность разработки **альтернативной Наркомпросу РСФСР стратегии осуществления парадигмы трудовой школы**, которая нашла свое воплощение в деятельности Всероссийского учительского союза и в наиболее полном виде получила свое воплощение в решениях VII Делегатского съезда Всероссийского учительского союза (ВУС), который проходил в Москве в период с 8 по 16 июня 1918 г. [3]. Это было время жесткого противостояния Наркомпроса РСФСР и Всероссийского учительского союза. Как же относилось руководство Всероссийского учительского союза к просвещенческой политике Наркомпроса? Совершенно не приемля курс П. Н. Лепешинского и его сторонников, оно, по сути, солидаризировалось в основных пунктах с более умеренным «петроградским» проектом. Более того, как свидетельствует обсуждение этого проекта на VII съезде Всероссийского учительского союза, многие члены ВУСа вообще не могли понять, в чем заключается его новизна и чем идеи предшествующего съезда ВУСа отличаются от программных положений «петроградцев».

Вместе с тем, конечно, направленность политики образования деятелей Всероссийского учительского союза и руководства Наркомпроса РСФСР (классовое воспитание и приоритет в образовании рабоче-крестьянским слоям) была кардинально различна. Стратегические установки руководства ВУСа рельефно передал В. П. Вахтеров: «Чтобы правильно выполнить задачу национального воспитания народа, школа не должна быть классовой, воспитывающей классовый эгоизм, классовые предрассудки, рознь, нетерпимость и ограниченность, а должна быть построена на широких демократических началах и быть школой общенациональной, стоящей выше сословий и классов, объединяющей все классы на почве общенародных и общечеловеческих идеалов» [4, с. 3].

Однако в 1918 г. эти призывы замечательного отечественного педагога, как, впрочем, и другие правомерные предложения Всероссийского учительского союза, не были восприняты. В обстановке разраставшейся гражданской войны постановлением ВЦИК 23 декабря 1918 г. ВУС был распущен, а его печатные органы закрыты. С ликвидацией ВУСа была устранена общенациональная демократическая педагогическая организация, которая постоянно оппонировала вначале Министерству народного просвещения царской России, а потом и Наркомпросу.

Подчеркнем, что деятельность ВУСа, хотя и вызывала сильное раздражение властей, объективно стимулировала позитивную работу государственных органов просвещения по модернизации отечественного образования. Несомненно, реформа, начатая Наркомпросом летом 1918 г., во многом корректировалась параллельными реформаторскими усилиями Всероссийского учительского союза, позитивно повлиявшими на позиции Государственной комиссии по просвещению и, в конечном счете, смягчившими ее первоначальный радикально-разрушительный запал.

Однако «драма взаимной нетерпимости» привела к тому, что реальная возможность для плодотворного реформирования российской школы одновременно «сверху» и «снизу» оказалась упущенной [1, с. 58].

Итак, можно констатировать **объективное сосуществование в рассматриваемый период нескольких внутренних и внешних стратегических подходов к построению единой трудовой школы в Советской России.**

Вместе с тем руководство Наркомпроса РСФСР и, в первую очередь, А. В. Луначарский понимали необходимость выработки более умеренной стратегии развития образования, чем предлагаемая отделом реформы школы, но более радикальной, чем «петроградский вариант» и тем более стратегия образования, предложенной ВУСом.

Были достаточно четко отрефлексированы два противоречия в выработке и реализации социалистической стратегии образования. Это были противоречия между:

1. Необходимостью реализовать стратегические марксистско-ленинские установки в сфере образования – и невозможностью их адекватно воплотить в жизнь в конкретно-исторических условиях (было очевидно, что предпринятые попытки их реализации приводили к достаточно тяжелым последствиям).

2. Провозглашенной руководством ВКП(б) задачей построения абсолютно нового общества, а значит, создания новой, самой прогрессивной системы советского образования, что предусматривало полный разрыв с дореволюционными, во многом демократическими традициями в педагогике – и невозможностью осуществить этот прорыв, удержавшись в прогрессивной траектории развития без утраты школой своего предназначения как образовательного института общества.

Перспективная попытка разрешения этих противоречий была предпринята А. В. Луначарским и Н. К. Крупской в стратегическом документе «Основные принципы единой трудовой школы» (Декларация), опубликованном от имени Комиссии по народному просвещению. Для законодательного оформления этой стратегии реформирования образования ВЦИК издал Декрет (Положение) «О единой трудовой школе», который был разработан М. Н. Покровским. Симптоматично, что оба документа были обнародованы одновременно 16 октября 1918 г.

«Основные принципы единой трудовой школы» являются полноценным **стратегическим документом**, который удачно аккумулировал в себе идеи передовой педагогики. Характерно, что авторы «Основных принципов» уже в самом начале подчеркивали его стратегический характер, направленность на осуществление «коренной и плодотворной реформы, реформы настолько всеобъемлющей, что она поставила бы русскую школу, по крайней мере, по принципам, положенным в ее основу, на первое место в цивилизованном мире». При этом

признавалось, что «если реальная реформа школы по необходимости будет частичной (что не мешает ей, как доказывают уже вышедшие декреты, быть все же наиболее радикальной из всех имевших до сих пор место), то тем более необходимым, считает Комиссариат, установить ту цель, к которой он стремится, и рядом с перечнем отдельных реформ, подлежащих осуществлению, немедленно нарисовать картину той школы, к которой мы будем идти и которую единственно мы можем признать нормальной в обновленной России» [5, с. 137–138].

В декларации подчеркивался подлинно народный характер новой школы, ее бесплатность и доступность на всех ступенях. Главное содержание стратегии модернизации образования состояло в создании в Советской России единой и трудовой школы. Для этого предусматривался ряд прогрессивных и новаторских подходов: создание системы непрерывного образования, вариативное образование («глубочайшее единство при максимальном разнообразии»), индивидуализация обучения [5, с. 138].

Особое значение придавалось знакомству учащихся «с земледельческим и промышленным трудом во всех его разновидностях». Для этого предусматривалось преподавание своеобразной энциклопедии, концентрирующейся вокруг трудовых процессов на I ступени (от 8 до 13 лет), которая разделялась на два цикла или концентратора, различающихся расположением материалов и методом преподавания. В школах II ступени изучение трудовой энциклопедии соединялось «с систематическим изучением истории науки, тесно связанной с хозяйственной жизнью как в происхождении своих воззрений и методов, так и в качестве источника дальнейших изменений экономики». При этом осуществлялось изучение отдельных предметов. Подчеркивалось, что эти «занятия, в свою очередь, должны быть проникнуты трудовым способом усвоения» [5, с. 140].

Центральным положением стратегии выступал постулат о том что «труд, на котором покоится преподавание в новой школе, должен быть производительным настоящим трудом, настоящим участием учеников в хозяйственной жизни страны» [5, с. 141].

Законодательно закреплял эти стратегические положения Декрет ВЦИК «О единой трудовой школе», который вводил ряд принципиальных постулатов. Так, Статья 12-я предусматривала, что «основой школьной жизни должен служить производительный труд, не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но, именно, как производительный общественно-необходимый труд. Он должен быть тесно, органически связан с обучением, освещающим светом знания всю окружающую жизнь. Постоянно усложняясь и выходя за пределы непосредственной обстановки детской жизни, производительный труд должен знакомить детей с самыми разнообразными формами производства, вплоть до самых высших».

При этом школа характеризовалась как школьная коммуна, тесно и органически связанная по своим трудовым процессам с окружающей жизнью. Коллективный производственный труд и организация всей школьной жизни должны были «воспитывать будущих граждан Социалистической Республики».

Статья 13-я предусматривала, что «обучение в трудовой школе носит общеобразовательный политехнический характер на обеих ступенях, причем физическому и эстетическому образованию отводится видное место». Наряду с этим предусматривался ряд новаций, существенно трансформирующих привычный образ школы:

Согласно Статье 15-й, «школы открыты для учащихся в течение 7-ми дней». При этом один день «является совершенно свободным от обычных занятий и должен быть использован для чтения, экскурсий, спектаклей и других самостоятельных детских занятий, для чего привлекаются новые педагогические силы. Другой день является полурабочим днем с обычным педагогическим персоналом и используется для клубных и лабораторных занятий, рефератов, экскурсий, ученических собраний».

Статьи 17–20 содержали ряд радикальных мер: не допускалось «задавание обязательных уроков и работ на дом», в школе «не допускались никакие наказания». Отменялись все экзамены – вступительные, переходные и выпускные, а «деление на классы по мере возможности должно быть заменено делением на группы по степени подготовленности учащихся к соответствующему роду занятий» [6].

В целом, по прошествии почти века с издания этих стратегических документов, несомненно их **футурологическое значение, гуманизм и демократизм**. Существенно, что в них декларировались ряд прогрессивных принципов: вариативности, регионализации и индивидуализации, субъектного, активно-деятельностного характера образовательного процесса.

Своеобразной стратегией модернизации образования стала находящаяся во внутренней оппозиции курсу НКП РСФСР «Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании» (1 июля 1920 г.) [7]. Декларацией предусматривалось соединение обучения с позитивной социализацией личности, т. е. труд подчинялся воспитанию и социализации. Таким образом, трудовая деятельность детей не объявлялась самоценностью, а выступала как важный фактор воспитания и социализации. Для этого в колониях должна была осуществляться непрерывная трудовая сельскохозяйственная деятельность учащихся (на Украине еще до революции был накоплен достаточно богатый опыт деятельности таких колоний) [7, с. 306–307].

В 1920-е гг. на основании этой программы социального воспитания Наркомпроса УССР на Украине были организованы многочисленные трудовые колонии и трудовые коммуны, наиболее известная из которых колония им. А. М. Горького, созданная А. С. Макаренко.

В 1920-е гг. **стратегию модернизации советского образования формировала научно-педагогическая секция Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР (НПС ГУСа)** – общественно-государственный научно-теоретический орган, созданный в середине 1921 г. При формировании состава НПС Н. К. Крупская исходила из двух принципов: включение авторитетных педагогов – специалистов по отечественной и зарубежной трудовой школе (П. П. Блонского, А. Г. Калашникова, С. А. Левитина, А. К. Жукова, С. Т. Шацкого), а также руководителей подразделений НКП – отдела Единой трудовой школы В. Н. Шульгина и Главсоцвоса Г. О. Гордона и М. М. Пистрака. Они также были известны как знатоки трудовой школы. Позднее эти принципы отбора сохранялись. В целом состав секции, с одной стороны, символизировал единение коммунистов и «старых» педагогов на платформе создания трудовой школы, а с другой – представлял удачный сплав опыта и молодости: например, А. Г. Калашникову и В. Н. Шульгину в то время не было и тридцати лет.

Стратегия модернизации образования НПС ГУСа не формулировалась в каком-то одном документе, а была воплощена в ряде программных документов. Ее сущность состояла в формировании в процессе учебно-познавательной деятельности инициативной и активной личности школьника, готового к творческому участию в социальном преобразовании мира. Руководителей Наркомпроса и членов НПС ГУСа педагогика, направленная на развитие детской личности, привлекала своей принципиальной новизной, внешней созвучностью с постулатами марксизма и кажущейся аполитичностью по отношению к буржуазной педагогике.

Научно-психологической основой стратегии НПС ГУСа стали теории формирования личности, развиваемые в 1920-е гг. Л. С. Выготским и С. Л. Рубинштейном. Члены НПС ГУСа синтезировано опирались как на культурно-историческую концепцию развития человека, так и психологическую теорию деятельности, не дифференцируя их [8].

Важнейшие положения стратегии модернизации образования НПС ГУСа включали в себя: творчески-преобразующий подход к определению направленности учебно-воспитательного процесса; приоритетность средств познавательной деятельности исследовательского характера над материальной стороной содержания образования; субъектно-субъектные отношения педагога и воспитанника; трактовку различных видов и форм трудовой деятельности как ведущего фактора для интеграции содержания общего среднего образования и др.

Эта стратегия модернизации образования получила свое воплощение в схемах и школьных программах 1922–1927 гг., также созданных в НПС ГУСа. При этом новому содержанию в гусовских программах соответствовала необычная логико-структурная форма, что нашло свое воплощение в переходе *на комплексный метод*. В основе программ лежало стремление приблизить содержание образования к жизни ученика, преодолеть его отчуждение от самого учебного процесса, что нашло наиболее емкое и четкое отражение в одном из главных принципов гусовских программ: «От ребенка к миру, от мира к ребенку». То есть процессу образования придавалась личностно-ориентированную направленность.

Большое значение в современных условиях, в связи с развивающейся тенденцией интеграции знаний, приобретает разработка НПС ГУСа комплексных курсов и предметов, представляющих первую в отечественной педагогике попытку реализации *идеи интегрирования школьных дисциплин в различных формах*: корреляция, аккордность, комплексность и др. Актуален заключенный в программах ГУСа опыт создания *дифференцированных программ по отношению к разнообразным типам школ* (ФЗС, ШКМ, рабфаки, общеобразовательная городская и сельская), учитывающих местную и национальную специфику, насыщающих образовательный материал мироведческими и краеведческими знаниями [9].

Таким образом, на основании приведенных выше положений, есть основания для вывода, что **стратегия модернизации образования НПС ГУСа имела новаторский и перспективный характер**. Она была связана с прогрессивными направлениями мировой и отечественной педагогики, направленными на развитие личности ребенка в соответствии с новыми общественными потребностями, основывалась на личностно-ориентированных принципах. Признание членами НПС ГУСа самоценности общего образования как неотъемлемой человеческой ценности приводило к последовательному усилению

общеобразовательных знаний в Программах, принципиальному отстаиванию школы II ступени как общеобразовательного учебного заведения, не сводимого к задачам профессиональной подготовки и трудового обучения.

Однако в конкретно-исторических условиях Советской России 1920-х гг. новая стратегия образования, направленная на развитие личности учащегося, неизбежно сочеталась с коммунистической идеологией, в которой ребенок рассматривался инструментально, а образовательные процессы формирования личности трактовались как механизмы, обеспечивающие осуществление общественно-исторических тенденций. Возникали две плоскости разработки и реализации стратегии, в значительной мере сходящиеся и в известной степени расходящиеся в своих контрапунктах. В качестве интегрирующего компонента выступала трудовая деятельность как стержень образовательного процесса. Это, с одной стороны, несло необходимую идеологическую нагрузку, а с другой – отвечало как сущности парадигмы трудовой школы, так и удачно опредмечивало философию развития личности.

Вместе с тем концепция развития вошла в явное противоречие с идеологическими партийно-классовыми установками, которые маскировались под образовательные цели. Наряду с внешней идеологизацией, концепция НПС ГУСа имела и более глубинное противоречие, которое заключалось в принципиальной невозможности свести искусственный мир к социальному, т. е. учебный к реальному. Стремление как можно теснее связать школу с жизнью, а обучение с практикой, построить весь учебно-воспитательный процесс на марксистском материализме, на задаче преобразования действительности противоречило «идеализированной» сущности педагогики как сферы общественного сознания. Этим во многом и объясняется внешнее, каркасное внесение марксизма в содержание общего среднего образования и его отторжение при попытках как использовать в качестве основы учебной деятельности, так и превратить во внутренний структурообразующий фактор.

Ориентация на прагматизм, утилитаризм, подготовку к «жизни» и «производству», недооценка общеобразовательных ориентиров педагогической деятельности особенно проявилась в 1929–1931 гг. в условиях «борьбы за досрочное выполнение первой пятилетки». В этот период новым руководством Наркомпроса во главе с А. С. Бубновым был взят стратегический курс, во многом воспроизводящий радикальные подходы, предложенные в 1918 г. отделом реформы школы. Предусматривался переход на проектно-комплексный метод преподавания, превращение школы в «отделение колхоза» и «цех завода». Происходило систематичное участие школьников в производительном труде, втягивание их в общественно-политические компании, в осуществление коллективизации [10].

Конец этому курсу на разрушение (или, как тогда писали, «отмиранию «школь») был положен циклом партийно-правительственных постановлений 1930-х гг., стратегически возвращавших школу в русло традиционной классно-урочной системы.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. Драма взаимной нетерпимости [Текст] // Свободная мысль. – 1992. – № 8. – С. 51–58.
2. Блонский, П. П. Трудовая школа [Текст] / П. П. Блонский. – Ч. 1–2. – М., 1919.

3. VII-ой Делегатский съезд Всероссийского учительского союза с 8 по 16 июня 1918 г. [Текст]. – М.: Тип. К. Л. Меншова, 1918. – 96 с.
4. Известия Всероссийского учительского союза [Текст]. – 1918. – № 10.
5. Основные принципы единой трудовой школы [Текст] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 137–145.
6. Декрет «О единой трудовой школе» [Текст] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974.
7. Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей [Текст] // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – С. 306–310.
8. *Богуславский, М. В.* Преемственность и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке (конец XIX–XX вв.) [Текст]: моногр. / М. В. Богуславский, Т. Н. Богуславская, В. М. Лобзаров, К. Ю. Милованов, К. Е. Сумнительный; под ред. М. В. Богуславского. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 500 с.
9. *Богуславский, М. В.* История отечественной педагогики (первая треть XX века) [Текст] / М. В. Богуславский. – Томск: Изд-во НТЛ, 2005. – 312 с.
10. *Константинов, Н. А.* Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет [Текст] / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский. – М.: Учпедгиз, 1948. – 472 с.

References

1. Boguslavskiy M. V. Drama vzaimnoy neterpimosti. *Svobodnaya mysl*. 1992, No. 8, pp. 51–58.
2. Blonskiy P. P. *Trudovaya shkola*. Part. 1–2. Moscow, 1919.
3. VII Delegatskiy syezd Vserossiyskogo uchitelskogo soyuza s 8 po 16 iyunya 1918 g. Moscow: Tip. K. L. Menshova, 1918. 96 p.
4. Izvestiya Vserossiyskogo uchitelskogo soyuza. 1918, No. 10.
5. Osnovnye printsipy edinoi trudovoy shkoly. In: Abakumov A. A., Kuzin N. P., Puzyrev F. I., Litvinov L. F. (Comp.) *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola: sb. dok. 1917–1973*. Moscow: Pedagogika, 1974. Pp. 137–145.
6. Dekret “O edinoi trudovoy shkole”. In: Abakumov A. A., Kuzin N. P., Puzyrev F. I., Litvinov L. F. (Comp.) *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola: sb. dok. 1917–1973*. Moscow: Pedagogika, 1974.
7. Deklaratsiya Narodnogo komissariata prosveshcheniya USSR o sotsialnom vospitanii detey. In: Kalenichenko N. P. (Comp.) *Antologiya pedagogicheskoy mysli Ukrain-skoy SSR*. Moscow: Pedagogika, 1988. Pp. 306–310.
8. Boguslavskiy M. V., Boguslavskaya T. N., Lobzarov V. M., Milovanov K. Yu., Sum-nitelnyy K. E. *Preemstvennost i novatorstvo v razvitii osnovnykh napravleniy v otechest-vennoy pedagogicheskoy nauke (konets XIX–XX): monogr*. Moscow: FGNU ITIP RAO, 2012. 500 p.

9. Boguslavskiy M. V. *Istoriya otechestvennoy pedagogiki (pervaya tret XX)*. Tomsk: Izd-vo NTL, 2005. 312 p.
10. Konstantinov N. A., Medynskiy E. N. *Ocherki po istorii sovetskoy shkoly RSFSR za 30 let*. Moscow: Uchpedgiz, 1948. 472 p.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 4

СТРУКТУРА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ И ОБРАЗОВАНИЕ

STRUCTURE OF SOCIAL AND CULTURAL SPACE OF RUSSIA AND EDUCATION

Булкин Алексей Петрович

Профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Московского института открытого образования, доктор педагогических наук

E-mail: bulkinap@yandex.ru

Bulkin Alexey P.

Professor of the chair of socio-humanitarian subjects of Moscow Institute of Open Education, Doctor of Education

E-mail: bulkinap@yandex.ru

Шабанова Вероника Петровна

Доцент кафедры германской филологии Московского государственного областного университета, кандидат филологических наук

E-mail: vp.shabanova@mgou.ru

Shabanova Veronika P.

Assistant professor of the chair of Germanic Philology MRSU (Moscow Region State University), PhD (Philology)

E-mail: vp.shabanova@mgou.ru

Аннотация. В статье раскрывается комплекс взаимосвязей и взаимозависимостей (обозначаемый как тип культуры или культурная система), базирующийся на доминирующей в определенный исторический период культурной ценности. В отечественном историко-культурном процессе IX–XXI вв. выявляется пять комплексов, каждому из которых соответствовала определенная система образования.

Annotation. The article reveals a complex of interconnections and interdependences (defined as a type of culture or a cultural system) based on the predominant value at a definite period of history. All in all there were five complexes in the historical and cultural process of our country in IX–XXI centuries and there were definite systems of education which corresponded to each of them.

Ключевые слова: образование, культура, ценности, педагогический закон культуросообразности, система, история отечественного образования.

Keywords: education, culture, values, pedagogical law of cultural congruity, system, history of the Russian education.

Цель настоящей статьи – представить динамику становления и развития образования в России в контексте отечественной культуры, предопределяющей структуру, содержание, субъекты и все прочие компоненты образования как системы и как процесса.

В статье обосновывается следующий тезис: **культурными детерминантами образования является комплекс связей и отношений (обозначаемый как тип культуры или культурная система), базирующийся на доминирующей в определенный исторический период культурной ценности.** В отечественном историко-культурном процессе мы выделяем пять таких периодов (типов культуры), в каждом из которых образование занимает присущее ему место и выполняет соответствующую роль. Культурное пространство составляет контекст образования каждого конкретно-исторического периода развития России.

Соотношение «культура – образование» рассматривается как соотношение системы и подсистемы. Мы опираемся на определение системы, сформулированное французским философом Э. Кондильяком, который утверждал, что «всякая система не что иное, как расположение различных частей какого-нибудь искусства или науки в известном порядке, в котором они все взаимно поддерживают друг друга и в котором последние части объясняются первыми. Части, содержащие объяснения других частей, называются принципами, и вся система тем более совершенна, чем меньшее число ее принципов; желательно даже, чтобы число их сводилось к одному» [1, с. 6].

Анализируя проблемы (в нашем случае – теории и практики образования в России), мы их связываем с тремя педагогическими принципами – природосообразности, культуросообразности и самодеятельности [2]. Мы рассматриваем особенности формирования культурного пространства нашей страны и образования, опираясь на закон культуросообразности, сформулированный А. Дистервегом в 1832 г.: «Обучай культуросообразно! <...> В воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика. Раньше это часто упускалось из вида» [3, с. 189–190].

Мы рассматриваем формирование «культурного пространства России», начиная с IX в. (времени крещения Руси) и завершая началом XXI в. Теоретической базой исследования служит теория культурных суперсистем П. А. Сорокина, в соответствии с которой динамика культуры любой европейской страны представляет циклическое восхождение от одного типа культуры (идеационального, религиозного к чувственному, светскому через промежуточный интеграционный, смешанный тип). Как утверждает П. А. Сорокин, цикл состоит из трех типов культуры. По завершении одного цикла начинается следующий, основанный на иной базисной ценности.

Мы полагаем, что Европа прошла два полных цикла и сейчас вступила в третий культурный цикл. Наша страна прошла один цикл и сейчас находится во втором. По П. А. Сорокину, все составные части «великой культуры» представляют собой «не просто конгломерат разнообразных явлений, сосуществующих, но никак друг с другом не связанных, а есть единство, или индивидуальность, все составные части которого пронизаны одним основополагающим принципом и выражают одну, и главную, ценность... Именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры. По этой причине важнейшие составные части

такой интегрированной культуры также чаще всего взаимозависимы: в случае изменения одной из них остальные неизбежно подвергаются схожей трансформации» [4, с. 429].

Работая в представленной парадигме исследования, мы можем продуктивно структурировать культурное пространство России, выявить культурные детерминанты образования и динамику самого образования как системы и как процесса.

В этом качестве выступает комплекс связей и отношений, базирующийся на главной культурной ценности. В истории отечественного образования мы насчитываем пять педагогических периодов в соответствии с пятью периодами историко-культурного процесса, в каждом из которых образование занимает определенное место и играет отведенную ему роль.

- *первый период* – X-XVII вв., от крещения Руси до реформ Петра Великого – культура сверхчувственного («идеационального» – по терминологии П. Сорокина) типа, религиозная культура, к которой относилось лишь то, что входило в сферу православной религии и церковнославянского языка;
- *второй период* охватывает весь XVIII в., от Петра I до начала XIX в., период культуры религиозно-светского («интегрального» – по терминологии П. Сорокина) типа, базирующийся на ценностях религии и государства;
- *третий период* – XIX – начало XX в. – культура светского типа («чувственная» – по терминологии П. Сорокина), в котором ценности государства постепенно уступают доминирующие позиции ценностям человека;
- *четвертый период* – эпоха Советской России, начало нового цикла, поворот к сверхчувственному типу культуры, социалистической культуре, в которой место идеи Бога заняла коммунистическая идея, доминирующие ценности – государственные;
- *пятый, текущий период* – это интегральный тип культуры, в котором рядом с ценностями государства приобретают значимость ценности отдельного человека.

В религиозном типе культуры, доминировавшем в России до начала XVIII в. (в странах Европы его окончание относится к XII–XIII вв.), у государства и общества практически отсутствовала потребность в систематическом обучении. Нормативный тип личности, соответствующий этой культуре, основан на служении Богу. Культура развивалась строго в рамках религиозных ценностей: архитектурные произведения – «Библия в камне» (Софийский собор, Владимирский Кремль), живопись посвящена религиозным темам (иконопись), литература – жития святых и религиозно-нравоучительные произведения («Житие Феодосия Печерского», «Сказание об иноческом чине»). Все светское исключалось из культуры, в том числе и русский язык. Вся сфера мирской, обыденной жизни оказывалась выведенной за рамки культуры. Поэтому грамотность (умение читать и писать), по меткому замечанию В. О. Ключевского, «причислялась к техническим промыслам и рукоделиям, к “механическим хитростям”... и нужна была только на некоторых житейских поприщах, например, для духовного и приказного чина» [5, с. 14].

Древнерусское воспитание направлено на усвоение детьми житейских правил; в нем отсутствует установка на обучение грамотности или передаче научных знаний.

В период господства религиозного типа культуры термин «воспитание» (как это видно на примере главной книги XVI в. – «Домостроя») применялся в значении социализации, обозначал подготовку к выполнению социальных ролей и ориентацию в них. В

этом значении понятие «воспитание» вбирает в себя широкий спектр значений – «учить», «наставлять», «поучать»; «формировать нравственные качества», «передавать правила поведения, приличия». Все эти значения сохранены в русском языке и позднее зафиксированы в словаре В. Даля в понятии «воспитание».

Педагогический термин «воспитание» зафиксирован в научной литературе двумя столетиями позже – во второй половине XVIII в. Но он менее популярен, чем его синоним «наставление».

В целом период религиозного типа культуры отличается главенствующим положением церкви и ее догматов в жизни общества. Нормативный тип личности определяется религиозной идеей. Человек не выделен из коллектива (семьи, прихода, государства), является объектом социализации. Церковь и семья жестко контролируют движение человека по социальной лестнице. Обучение носит религиозно-нравственный характер. Школа, знание и книги концентрируются в монастырях. Знания и наука не востребованы обществом в целом и отдельным человеком.

Период религиозно-светской культуры продолжается в течение XVIII в. (специфика России в том, что она вступила в этот интегральный тип культуры почти на пять веков позже Европы, но прошла его в четыре раза быстрее: четыре века в Европе и чуть более одного в России).

Основные характеристики периода – постепенное обмирщение культуры; ориентация государства и верхних слоев общества на культуру Европы (вступившей в следующий, светский тип культуры), заимствование ее технических и научных достижений; утверждение приоритета интересов государства в деле обучения, подготовки специалистов с опорой на религию и церковь в государственных, гражданских и духовных делах, в воспитании подданных. В этот период появляются профессиональные государственные учебные заведения, готовившие специалистов для нужд государства, армии и флота.

Обучение соответствовало нормативному типу личности данной культуры – государственный человек, преданный вере, царю и отечеству. Религия и церковь признают знания, но знания «безопасные», вне сферы гуманитарной, «технократические» знания.

Требования, предъявляемые к учению, отвечают утилитарным нуждам государства. Многие слои общества, в первую очередь привилегированное сословие, потребности в обучении не испытывало длительное время. Так, оказалось, что в учрежденной по распоряжению Петра I в 1725 г. Академии наук с гимназией и университетом, куда были приглашены немецкие профессора, не нашлось желающих учиться. Пришлось выписать из Германии и учеников (всего было семнадцать преподавателей и восемь студентов).

Немногим лучше обстояли дела в основанном по инициативе М. В. Ломоносова Московском университете. Лишь отдельные курсы велись на русском языке, большинство лекций читалось на латинском и немецком языках. Для подготовки будущих студентов при университете были созданы две гимназии – для дворян и для разночинцев. Оканчивали университет очень немногие: подавляющее большинство студентов уходило на военную и гражданскую службы, не завершив студенческого курса (как, например, братья Денис и Павел Фонвизины), а некоторые – и гимназического учения (Н. И. Новиков, Г. А. Потемкин и др.). К 1770 г. полный курс обучения прошли лишь два студента, а триста человек ушли из университета, прервав учение. Екатерина II, зная о таком положении дел, предпочитала

посылать молодых людей на учебу за границу: так, для изучения юридических наук в 1766 г. было отправлено в Лейпциг 12 человек (в том числе А. Н. Радищев), для изучения богословия русских студентов посылали в Оксфорд.

При Петре I учебные заведения изначально создавались для подготовки специалистов для нужд армии и флота. Доминирование профессионального, «технократического» (выражаясь современным языком) обучения, упор на инженерные, морские, артиллерийские и прочие специальности в первой половине века, ориентация на европейскую науку, привлечение европейских ученых к работе в Академии наук, преподаванию в российском университете, гимназиях, училищах – все это имело культурное значение, но, в конечном счете, затрагивало лишь внешнюю сторону, поверхность быта дворянского общества, не «окультуривая» его.

По мере развития профессиональной школы (подготовка специалистов) все острее ощущается нехватка общего образования и соответственно у государства возникает потребность в общеобразовательной школе (в это время терминов «общее образование», «специальное образование», «профессиональное образование», «подготовка» еще не было, как не существовало и соответствующих понятий; школу не подразделяли на начальную, среднюю и высшую, профессиональную и общеобразовательную).

Отсутствие общеобразовательной школы затрудняло развитие национальной науки и культуры, становление новых административных учреждений, промышленности. В первой половине XVIII в. в России, несмотря на «прорубленное в Европу окно», через которое в страну проникала европейская культура, в том числе педагогические труды Я. А. Коменского и Дж. Локка, термин «педагогика» все еще оставался экзотическим, употреблялся его дословный перевод на русский язык – «детоводец».

Ко времени появления в 60-х гг. XVIII в. собственно педагогической терминологии в стране все еще отсутствовали культурные и социальные потребности в систематическом обучении. Новая культура России находилась на перепутье, на этапе становления (русский литературный язык все еще был в процессе формирования, национальная наука и философия представлены лишь трудами М. В. Ломоносова; национальная литература еще только формировалась и была представлена произведениям немногочисленных литераторов – Д. И. Фонвизина, А. Н. Радищева и др.). У ведущей силы общества того времени – дворянства – отсутствовала потребность в обучении; существовали разрозненные и не связанные друг с другом учебно-воспитательные заведения.

Становлению образования Россия обязана Екатерине II и ее соратникам (в первую очередь И. И. Бецкому), усматривавшим причину всех пороков людей в недостатке воспитания – «корень всему злу и добру воспитание» (слова И. И. Бецкого). Была введена установка на «создание новой породы людей», что, по существу, означало обмирщение культуры, отступление от всепоглощающих претензий религии, церкви, возрастание роли светской школы. Эта установка появилась вследствие изменений в отечественной культуре второй половины XVIII в. и способствовала активизации процесса введения элементов светской культуры и их преобразования в собственные ценностные образцы и нормы.

Идея «создания новой породы людей» знаменовала начало коренного поворота в истории русской школы – переориентацию на образование, формирование человека, развитие личностных качеств.

При этом впервые появилось понятие «цель воспитания» как культурно-философское основание педагогической деятельности. Одновременно преувеличение возможностей государственного образовательного учреждения (школы) способствовало формированию педагогики авторитарного типа, которая задачи по формированию и развитию ребенка перекладывала с семьи и церкви на государственного чиновника (учителя) и государственное учреждение (школу).

Затем в отечественную педагогику благодаря деятельности Н. И. Новикова был введен термин «образование». Введение нового термина свидетельствовало о набирающем силу становлении новой культурной парадигмы и формировании канала ее трансляции – системы образования.

Следующий *период – светской культуры* – охватывает весь XIX и начало XX в. (в Европе он начался в XV–XVI вв.). Новый тип культуры воплощается в русском литературном языке, литературе, музыке, живописи, изобразительном искусстве, философии, исторической науке, литературоведении, социологии, педагогике, языкознании. Утверждается и развивается система образования.

Учреждение в России системы народного просвещения опережало потребности социально-экономического и культурного развития страны. К началу XIX в. Россия была крепостнической державой (т. е. находилась на этапе феодального развития: господствовали отношения личной зависимости); не было развитых товарно-денежных отношений (единого рынка товаров и рабочей силы); социальная структура общества была сословной; гуманитарное и естественнонаучное знание только начало складываться; отечественная философия, литература делали первые шаги.

Одновременно с учреждением системы народного просвещения в русский язык и педагогику прочно вошло слово «образование» как символ этой системы, не предназначенной для удовлетворения конкретных потребностей в знаниях и специалистах (этих потребностей у общества еще не было). Процесс обучения конкретным знаниям, умениям и навыкам ради утилитарных, прагматических целей обозначается другим термином – «подготовка». Система образования не создается под какую-то определенную общественную потребность, она избыточна по отношению к сиюминутным нуждам общества. В этом ее сила, залог того, что образование является ресурсом любого развития.

Заслуга самой системы народного просвещения заключалась, прежде всего, в том, что она дала мощный импульс переходу отечественной культуры к признанию ценности человека, стимулировала развитие всех институтов, «работавших» на систему образования, и главное – сформировала в своих учебных заведениях плеяду деятелей культуры мирового масштаба, среди которых Пушкин, Дельвиг, Мей, Кюхельбекер, Пущин, Салтыков-Щедрин, Головин, Д.А. Толстой, Грот, Веселовский, князь Горчаков (Царскосельский лицей); Гоголь, Редкин, Кукольник (Нежинский лицей).

Следует учитывать, что через систему образования правящий класс предлагает обществу свои ценности и нормы. В России образ дворянина в определенной мере стал если не объектом притязаний, то, по крайней мере, культурным ориентиром для многих сословий.

Итак, в первой половине XIX в. в русской педагогике появляется новый термин – «образование», который отражает новые цели, стоящие перед школой, – становление и

развитие в учащемся личностных качеств, мышления, способностей, нонконформизма, индивидуальности. Знаменательно, что новый термин в официальных документах употребляется в значениях «формирование», «развитие», «просвещение». Не случайно слова «образованный» и «культурный» отождествляются в общественном сознании.

С началом промышленного развития страны нарушается сложившееся сословное разделение труда, стимулируется процесс социальной дифференциации общества, создаются новые сферы трудовой деятельности. Возрастает необходимость в специальном обучении рабочей силы, в подготовке трудовых ресурсов. Светский тип культуры в кратчайшие сроки «перерабатывает» общественные заказы, оформляет их в виде ценностей и норм, которые аккумулируются в соответствующем типе человека (в жизни это предприниматели Рябушинский, Морозовы; в литературе – образы Штольца у И. А. Гончарова, Лопахина у А. П. Чехова, ряд героев пьес А. Н. Островского).

После реформы 1861 г. значение понятия «образование» все более связывается с систематическим учением, передачей знаний, с профессиональным обучением. Наряду с гимназиями, появляются реальные училища, ориентированные на последующую подготовку по конкретным специальностям. Складывается система профессионального образования различных ведомств. Ценность учения и знаний признается всеми классами и социальными слоями общества.

В этих условиях школа приобретает первостепенное значение в удовлетворении социальных и экономических потребностей общества в соответствующей квалификации трудовых ресурсов. Помимо обучения, на школу возлагаются социальные функции («тестирующая, дистрибутивная, селекционирующая» – П. Сорокин), ранее осуществлявшиеся церковью, семьей, сословием. Исходные значения понятия «образование» – становление, формирование, развитие дополняются значениями информационно-знаниевого характера – «обучение», «подготовка», «передача знаний». Одновременно воспитательная функция школы отходит на второй план.

Этот процесс был прерван Октябрьской революцией (первый культурный цикл самостоятельно не изжил себя). Начался *четвертый период* (в общей периодизации, формально – первый период второго цикла) культурного развития страны, перед образованием была поставлена практически в тех же формулировках, что во времена Екатерины II, но с иными целями, соответствовавшим масштабам революционных преобразований, задача по формированию «новой породы людей».

Во втором десятилетии XX в. в России сменилась культурная парадигма – произошел переход от светского типа культуры к социалистическому, была провозглашена «культура нового, высшего типа» – пролетарская культура, политической основой которой была советская власть, идеологической основой – марксизм-ленинизм.

В системе образования новой, *пролетарской формы идеационального типа культуры* доминировало идеологическое воспитание. Воспитание – основная цель школы, ориентированной на привитие норм и правил поведения, на «отесывание» (В. Даль) ребенка под параметры пролетарского образца человека, подготовку к выполнению отведенной социальной роли.

Главную задачу школы определяла идеология, направленная на формирование идейно-преданного, коммунистически верного, непримиримого к врагам, к «пережиткам

прошлого» гражданина. Образовательные задачи школы были связаны с усвоением учащимся определенного набора знаний, умений и навыков.

Тестирующая, селекционирующая и дистрибутивные функции школы перекладывались на другие социальные институты (партию, комсомол, общественные организации, социальную структуру общества). Все то, что выходило за рамки пролетарской культуры, воспринималось как ненормальное, было заведомо обречено, изживалось, объявляясь наследием прошлого или результатом влияния враждебных сил.

Школа, основанная на марксистской педагогике, рассматривалась как важнейшее звено общества. Становление личности ребенка представлялось исключительно как результат воздействия извне: со стороны общества, семьи, школы, учителей, родителей. Целесообразность учебы определялась не ребенком, не родителями, а государством и проводимой им образовательной политикой. Процесс внутреннего духовного роста и саморазвития, свобода выбора со стороны самого ребенка в расчет не принимались. Жизненный путь школьника рассматривался через призму существовавших в обществе социальных норм, ролей и функций, требований различных социальных институтов (семьи, школы, производственных предприятий), стандартизацию знаний, личностных качеств, деятельности и поведения, усвоение обязанностей перед обществом.

Объектом педагогического воздействия был класс, а воспитание через коллектив – важнейшей задачей школы и главной темой педагогических построений (А. С. Макаренко). Отсюда противопоставление социальных и индивидуальных качеств личности, ориентация исключительно на социальную однородность школьников через формирование социально-типичных черт личности.

Пятый, текущий период (интегральный тип культуры), в котором рядом с ценностями государства приобретают значение и ценности человека. В сегодняшнем культурном периоде переплетаются как минимум две противоположные тенденции.

Первая тенденция – возврат, без вербального акцентирования, к советским, шире – традиционным национальным ценностям, принижающим самостоятельность человека и противопоставляющим его государству. В образовании предпринимаются попытки унификации содержания образования и ориентации школы на «воспитание» и «подготовку» гражданина, преданного Отечеству, православным ценностям и политическому руководству.

Вторая тенденция – разрушение ценностей «советской социалистической культуры», формирование новой культурной парадигмы и новой системы ценностей, сопутствующих рыночной экономике, демократической политике, социальным, технологическим, информационным изменениям, сопровождаемые сменой образа жизни, как всего общества, так и его социальных групп, сменой типа ориентации общества в целом. На этом пути значение школы в становлении индивидуальной культуры учащихся увеличивается, а сама школа превращается в мощный социальный институт формирования человеческого капитала.

Таким образом, раскрываются закономерности развития культурной жизни нашей страны в каждый из пяти рассматриваемых периодов и отражение этих закономерностей в образовании. При этом динамика культуры предстает в виде спирали и соответствующая ей динамика наблюдается в образовании: наблюдается своеобразное повторение характеристик первого и четвертого, второго и пятого периодов. В каждом из них доминирует

одно педагогическое понятие: в сверхчувственном типе (религиозная и социалистическая формы) – воспитание; во второй половине религиозно-светского и в светском типах – образование, в значениях «подготовка», «формирование», «развитие»; в смешанном пятом периоде – воспитание и образование в значениях «обучение», «подготовка».

Представленное исследование культуросообразной динамики отечественного образования обладает всеми категориальными характеристиками методологии (универсальность, инструментальность, аксиологичность и интегративность). Полагаем, что предлагаемая методология как инструмент анализа способна оказаться эффективной при решении стратегических проблем педагогики, и может быть с успехом использована при прогнозировании изменений в сфере отечественного образования.

Список литературы

1. Кондильяк, Э. Сочинения [Текст]: в 3 т. / Э. Кондильяк. – М.: Мысль, 1982. – Т. 2.
2. Булкин, А. П. «Царь, раб, друг», или Законы педагогической деятельности [Электронный ресурс] / А. П. Булкин, Н. Н. Локтюшин, А. В. Шатров // Проблемы современного образования. – № 1. – 2014. – С. 12–30. – Режим доступа: http://www.pmedu.ru/res/2014_1_6.pdf (дата обращения: 09.11.2015).
3. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956.
4. Сорокин, П. Человек, цивилизация, общество [Текст] / П. Сорокин. – М.: Республика, 1992.
5. Ключевский, В. О. Сочинения [Текст]: в 9 т. / В. О. Ключевский. – М.: Наука, 1990. – Т. 9.

References

1. Condillac E. *Sochineniya*: in 3 vol. Vol. 2. Moscow: Mysl, 1982. (In Russian)
2. Bulkin A. P., Loktyushin N. N., Shatrov A. V. "Tsar, rab, drug", ili Zakony pedagogicheskoy deyatelnosti. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2014, No. 1, pp. 12-30. Available at: http://www.pmedu.ru/res/2014_1_6.pdf (accessed: 09.11.2015).
3. Diesterweg A. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya*. Moscow: Uchpedgiz, 1956. (In Russian)
4. Sorokin P. *Chelovek, tsivilizatsiya, obshchestvo*. Moscow: Respublika, 1992.
5. Klyuchevskiy V. O. *Sochineniya* in 9 vol. Moscow: Nauka, 1990. Vol. 9.

О КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ДИДАКТИКИ

ON CONSTRUCTIVE AND TECHNICAL FUNCTION OF DIDACTICS

Осмоловская Ирина Михайловна

Заведующая лабораторией общих проблем дидактики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук
e-mail: irmos77@list.ru

Osmolovskaya Irina M.

Head of the Laboratory for General Issues of didactics of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Doctor of Education

e-mail: irmos77@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрена конструктивно-техническая функция дидактики. В качестве ее центрального звена представлено моделирование дидактических объектов. Рассмотрены модели сущего, должного, дидактические проекты, системы и модели. Показана базовая модель процесса обучения и ее трансформация применительно к различным условиям. Выделены статические и динамические модели.

Annotation. Constructive and technical function of didactics is considered in article as modeling of didactic objects. The author considers models of real, due, hierarchy of didactic systems and models. The basic model of process of educating and its transformation are shown as they apply to different terms. Static and dynamic models are distinguished.

Ключевые слова: дидактика, конструктивно-техническая функция дидактики, дидактические модели, проекты, программы, системы.

Keywords: didactics, constructive and technical function of didactics, didactic models, projects, programmes, systems.

Дидактика – наука о процессе обучения, следовательно, дидактическое знание – научное. Как любому научному знанию, ему присущи описательная, объяснительная, предсказательная функции, называемые научно-теоретическими. Однако объект дидактики – процесс обучения – специально конструируемый и реализуемый объект, который без и вне человека, организующего его, не существует. Конструируется и осуществляется процесс обучения по нормам, определяемым дидактикой, поэтому ей присуща также конструктивно-техническая функция. Дидактика изучает сущее, реализуя научно-теоретические функции (описывает, объясняет, прогнозирует), выявляет дидактические закономерности, на основе которых формулирует должное – указывает, как должен быть построен процесс обучения в целом или отдельные его элементы (содержание образования, формирование понятий, формирование умений и навыков и т. д.), определяет норму по отношению к процессу обучения. Нормативная деятельность исследователя в дидактике и есть реализация конструктивно-технической функции.

Традиционно в научном познании выделяются два уровня, соответственно, два типа научных исследований: эмпирическое и теоретическое. Эмпирическое исследование непосредственно связано с окружающей действительностью, его результатом являются факты, выявленные устойчивые связи в форме эмпирических закономерностей. Теоретическое исследование дополняет и опережает эмпирическое, способствует осознанию сущности процессов, вскрывает закономерности развития. В нем отсутствует непосредственное практическое взаимодействие с объектами, они сначала идеализируются, а затем исследуются.

Однако в дидактике можно выделить еще один тип исследований, обусловленный специфичностью самого объекта дидактики – процесса обучения, который, как указано выше, создается в деятельности человека и вне его деятельности не существует. Этот тип исследования можно назвать научным проектом.

В ходе исследования, проводимого как научный проект, создается новая образовательная практика (тьюторство, коммуникативное обучение, мыследеятельностная педагогика и т. д.). Положенные в ее основу теоретические идеи в ходе реализации развиваются, конкретизируются, дополняются, т. е. происходит слияние теории и практики, решение насущной практической задачи в «полевых условиях». Можно также судить в данном случае об интеграции научно-теоретических и конструктивно-технической функций дидактики. Так, в разработке идей тьюторского сопровождения, в научном проекте, реализуемом под руководством Т. М. Ковалевой, основой выступил принцип индивидуализации обучения, представленный исследовательской группой по-новому, не так, как он понимался длительное время.

Традиционно принцип индивидуализации заключался в том, что единое для всех учащихся содержание образования, которое нужно усвоить, трансформировалось, изменялся способ его освоения, исходя из особенностей учащегося. В новой трактовке принцип индивидуализации представляется как необходимость каждому ученику (в зависимости от его потребностей, интересов, склонностей) самому сконструировать собственное содержание образования, воспользовавшись ресурсами образовательной среды. А для этой деятельности необходима педагогическая поддержка выбора ученика, его проб в различных областях познавательной деятельности, которая и осуществляется тьютором.

Разрабатывая специфику тьюторской деятельности, исследовательский коллектив разработал и специальные ее средства: ресурсное картирование, проведение тьюториалов, рефлексия по определенным правилам и т. д. Практическая реализация тьюторства дает оригинальные находки, которые обогащают формирующуюся концепцию [1].

К научным исследованиям-проектам правомерно отнести и рассмотренные с дидактических позиций системы Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, М. Монтессори, Вальдорфскую школу. Обратим внимание на то, что все указанные исследования – это не построение новой образовательной практики вслепую, это ее четкое конструирование и выстраивание на основе концептуальных идей, которые зачастую выходят за рамки дидактики, включая философские, психологические концептуальные построения. Исследование-проект не тождественно эмпирическому исследованию, так как в нем практика не только изучается, но прежде всего создается.

Если реализуется какой-либо дидактический проект, то он реализуется на основании разработанных дидактических оснований, представляющих собой концептуальную основу проекта. Такие дидактические основания можно выделить и в коммуникативной дидактике (Ю. Л. Троицкого), и в мыследеятельностной педагогике (Ю. В. Громыко), и в корпоративном обучении (М. В. Кларин) и других инновационных практиках.

Дидактические основания служат отправным пунктом для построения дидактической модели того процесса обучения, который будет реализован в проекте. Для реализации разработанной дидактической модели в практике создается дидактическая система, которая, с одной стороны, нормирует цель, содержание образования, методы и формы обучения, а с другой стороны, включает ресурсное обеспечение процесса (дидактические материалы для учителей, разработки уроков, обучение педагогов).

Если речь идет о предметной системе обучения, то дидактическая система становится основанием для разработки системы методической, нормирующей обучение конкретному учебному предмету. Методическая система, как любая система, характеризуется целостностью и включает цели обучения предмету, содержание учебного материала, методы, формы, средства обучения. Содержание учебного материала фиксируется в учебных программах и учебно-методических комплексах. Методические рекомендации учителям регламентируют используемые методы и формы обучения.

В табл. 1 приведены определенным образом упорядоченные дидактические системы.

Все они строятся на основе определенных теоретических положений – оснований системы, которые позволяют сформировать модель процесса обучения, реализуемого в дидактическом проекте. Для примера рассмотрим коммуникативную дидактику Ю. Л. Троицкого.

Концептуальные ее положения можно изложить следующим образом. В традиционном дидактическом подходе господствует авторитарно-ролевая коммуникативная стратегия, которая отводит учителю роль передатчика, а ученику – роль приемника, а весь урок сводится к ритуалу передачи и приема некоторой информации (а также контроля ее усвоения). Коммуникативная дидактика ориентирована на преодоление исходной авторитарности отношения учитель–ученик. Для этого на смену уроку-ритуалу приходит урок, являющийся *коммуникативным событием* для всех его участников. На смену

Таблица 1

Дидактические системы

Основания системы	Наименование
Психологические	Система развивающего обучения Л. В. Занкова
Культурологические, психологические	Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова
Культурологические	Школа диалога культур (В. С. Библер)
Философско-методологические	Мыследеятельностное обучение (Ю. В. Громыко)
Философско-психологические	Коммуникативная дидактика (Ю. Л. Троицкий)

информированию и управлению (процессом усвоения информации) должны прийти *общение* (неформальная коммуникация) и организация учителем *эффективного контекста понимания*.

Коммуникативная дидактика – это такая образовательная стратегия, которая предполагает диалогизацию учебного процесса, постановку сознания обучающегося в креативную (смыслообразующую позицию).

Принципы (приоритеты) коммуникативной дидактики:

- приоритет коммуникации над информацией;
- приоритет понимания над знанием;
- приоритет диалога согласия над дискуссией.

Таким образом, центром дидактической системы является *коммуникация*, которая направлена на понимание и актуализацию смысла.

Приведенные концептуальные основания системы реализуются в событийной модели. Основная форма реализации идей, заложенных в рассматриваемой системе – *событие*, урок – коммуникативное событие. Урок – текст, инициированный учителем. Функции его: креативная (у текста есть инициатор высказывания), референтная (у текста есть смысл), рецептивная (у текста есть потенциальный адресат).

На уроке ядром являются коммуникативные стратегии – определенные типы действий учащихся по достижению понимания в учебном диалоге: развитие, толкование, переоформление, отрицание, применение, оценивание, переопределение, комментирование [2]. Научно-исследовательским коллективом под руководством Ю. Л. Троицкого разработаны образцы уроков, созданы школьные учебники.

Все вышеназванное (за исключением методических компонентов) формируется в ходе реализации дидактикой конструктивно-технической функции. Основным звеном конструирования процесса обучения является дидактическое моделирование. Рассматривая процесс дидактического исследования, В. В. Краевский показал, что он начинается с эмпирического изучения педагогической действительности, продолжается исследованием сущности изучаемых объектов и в сфере изучения сущего заканчивается построением теоретической модели. Эта модель далее соотносится с педагогической действительностью и трансформируется в модель нормативную, дающую педагогу

ориентиры построения процесса обучения. На основе модели должного, прошедшей опытно-экспериментальную проверку, разрабатывается проект ее реализации в педагогической практике и осуществляется реализация [3]. Таким образом, моделирование в дидактике является средством осуществления ее конструктивно-технической функции, осуществляющей «выход в практику».

По мнению В. В. Краевского: «Моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют моделью первого» [3, с. 211]. Далее он подчеркивает, что модель воспроизводит некоторые стороны, связи, функции объекта исследования. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью.

К признакам модели можно отнести:

- существование объекта, замещением которого является модель;
- упрощение объекта на основе абстрагирования от несущественных признаков;
- отражение сущностных свойств объекта.

Модели «жесткие» и «мягкие» выделяет В. А. Тестов. Он указывает, что в педагогике возможны разные модели и схемы одной и той же системы, соответствующие различным концепциям и парадигмам. Опасность «жестких» моделей в том, что в них все предопределено и, следовательно, исключается вариативность. В педагогике, как и в науке в целом, длительное время преобладала детерминированность, строгая предопределенность конструкций. Множество раз предпринимались попытки организовать образование как идеально функционирующую машину. В последние десятилетия, как отмечает В. А. Тестов, на основе открытий в естествознании (И. Пригожин, Г. Хакен и др.) произошли изменения во всем стиле мышления: был осуществлен переход от образов порядка к образам хаоса. Наука более не отождествляется с определенностью, развились идеи недетерминированности, непредсказуемости путей эволюции сложных систем.

В педагогике сущность педагогической системы отражается в модели, водоразделом между «жесткой» и «мягкой» моделями служат цели. В «жесткой» модели цели ставятся конкретно и должны обязательно достигаться заданным путем, а в «мягкой» цели носят более общий характер, к ним можно стремиться, причем разными возможными путями, порой не достигая их полностью [4].

В дидактике модель может выступать как проект обучения, еще не реализованного, а только конструируемого, и как результат идеализации педагогической практики, абстрагирования от несущественных ее элементов.

Развивая идеи В. В. Краевского, Е. В. Бережнова показала, что в ходе дидактического исследования происходит построение не одной модели, а нескольких: описательной, теоретической, оценочной, нормативной и проектной.

Описательная модель создается в ходе эмпирического изучения практики, эта модель служит основой построения теоретической модели. Как отмечает Е. В. Бережнова далее, в прикладном исследовании теоретическая модель строится в рамках уже существующей научной теории. В фундаментальном исследовании теоретическая модель отражает новую создающуюся теорию.

Оценка теоретической модели и ее корректировка происходит в ходе второго обращения к практике. Оценка теоретической модели задает общие ориентиры построения нормативной модели. Третье обращение к практике позволяет проверить в ходе опытно-экспериментальной работы нормативную модель. Новые знания, достоверность которых обоснована помимо других способов и экспериментальным путем, могут служить основой построения проектной модели [5]. Таким образом, в дидактическом знании мы имеем дело с разными моделями, выполняющими различные функции: моделями сущего (научно-теоретическую функцию) и моделями должного (конструктивно-техническую).

По определению В. В. Краевского «главным признаком модели сущего – теоретической модели – является то, что она представляет некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности» [3, с. 213].

Четко фиксированная связь элементов присутствует и в модели должного, но эта модель не отражает существующую реальность, потому что этой реальности пока нет, а определяет направления, пути и способы ее проектирования и последующей реализации. Можно сказать, что дидактическая модель должного входит составной частью в образовательный проект и строится на определенных концептуальных принципах, нормативная сущность которых формируется на основании закономерностей, выявленных в ходе реализации дидактикой своей научно-теоретической функции.

В классической дидактике разработана базовая модель процесса обучения, показано, что существует его мельчайшая клеточка, в которой структурно отражаются основные взаимодействия в процессе обучения. Это – взаимодействие учителя и ученика через содержание образования. В классической дидактике показано, что учитель, излагая фрагмент содержания образования, добивается его усвоения учеником, т. е. через содержание воздействует на ученика, а ученик средствами обратной связи сообщает о степени усвоения учебного материала учителю.

Схематически это выглядит так (рис. 1).

В условиях классического дифференцированного обучения базовая модель изменяется и приобретает следующий вид (рис. 2):

В модели дифференцированного обучения единое содержание разделяется на инвариантное и вариативное, ориентированное на интересы, способности, склонности групп учеников (или отдельного ученика в предельном случае дифференциации – индивидуализации).

Базовая модель в условиях организации процесса обучения в информационно-образовательной среде (ИОС) примет следующий вид (рис. 3).

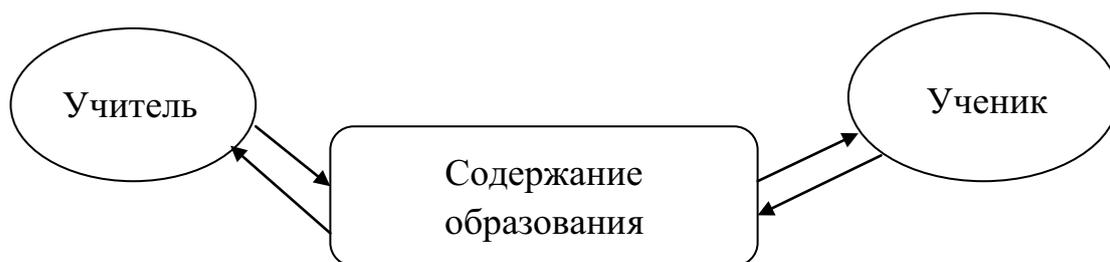


Рис. 1. Базовая модель процесса обучения

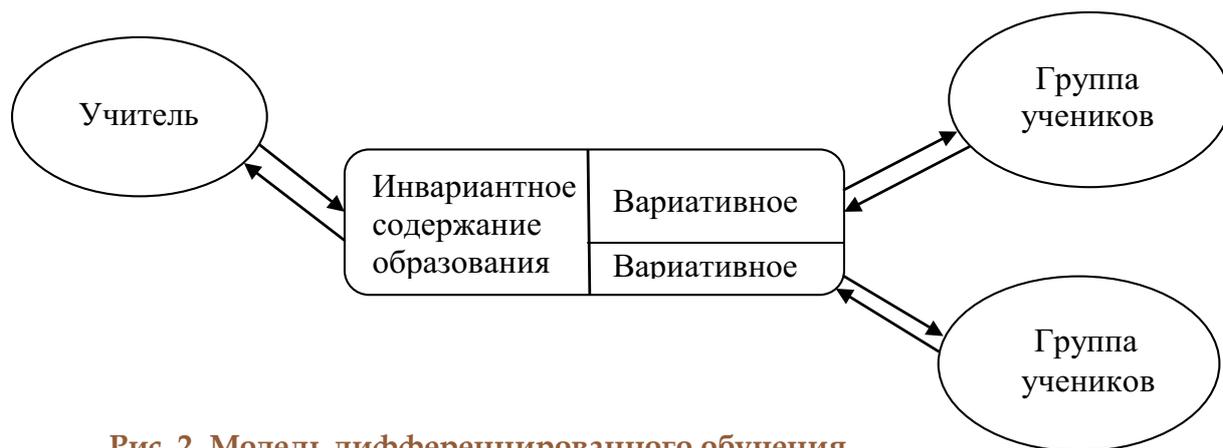


Рис. 2. Модель дифференцированного обучения

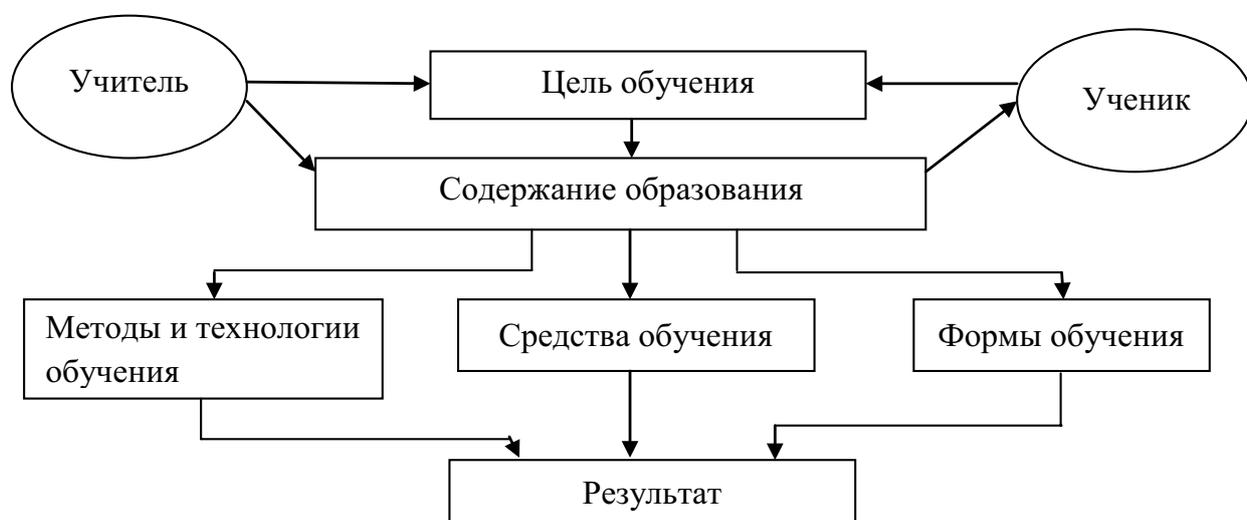


Рис. 3. Модель процесса обучения в ИОС

Процесс обучения, протекающий в ИОС, полностью погружен в эту среду, и учитель, и ученик находятся внутри среды, активно действуют в ней, взаимодействуют с информационными объектами, которые и составляют в ИОС содержание образования. В этом случае содержание оказывается распределенным по информационным объектам (электронным учебникам, электронным приложениям к учебникам, электронным тренажерам, созданным в среде, источникам дополнительной информации по проблеме). Усиливается активность самого ученика во взаимодействии с информационными объектами и другими учениками.

Базовую модель процесса обучения можно конкретизировать, введя в нее цель, содержание образования, средства его реализации, результат. И тогда схематически модель процесса обучения будет выглядеть следующим образом (рис. 4).

Длительное время мы разрабатывали характеристики процесса обучения в условиях различных дидактических подходов, и они также укладываются в представленную модель. Покажем специфику, которую приобретает модель процесса обучения в условиях компетентностного подхода.

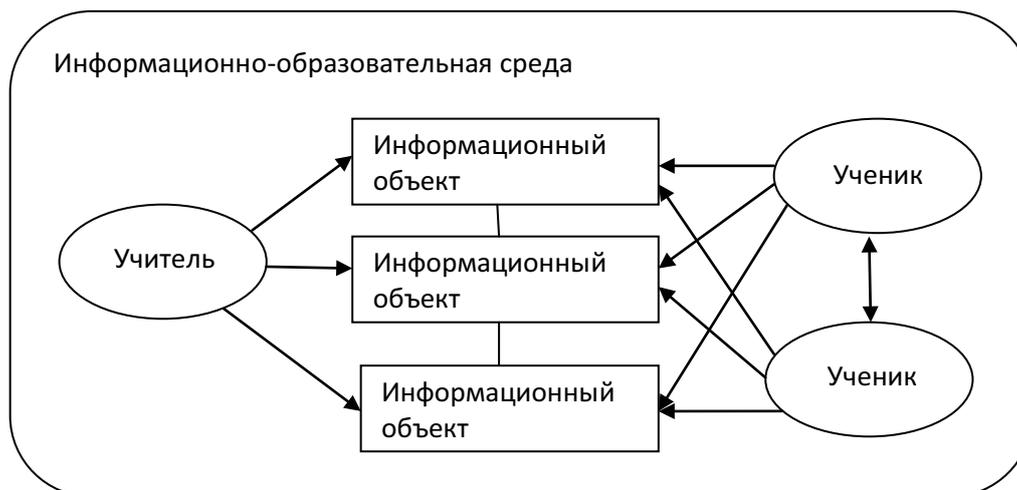


Рис. 4. Модель процесса обучения

Цель образования в условиях компетентностного подхода – формирование компетентной личности, т. е. личности, способной решать разнообразные проблемы, используя имеющиеся у нее знания и умения. Содержание образования в этом подходе отбирается на основе выделения компетенций, которые необходимы каждому человеку. Соответственно, вычлняются проблемы, которые ученик должен научиться решать, и учебный материал группируется вокруг этих проблем.

Методы обучения в условиях данного подхода базируются на самостоятельной деятельности, комбинирующейся с различными видами совместной деятельности обучающихся (практические методы, дискуссии, совместный поиск решения проблем, игровые методы). На уроке преобладающими становятся индивидуальная и групповая формы работы.

Все современные новшества (МООКи, перевернутый класс, смешанное обучение) базовую модель кардинально не меняют, только определенным образом корректируют.

Если процесс обучения протекает в ИОС и обучающийся изучает курс из серии массовых открытых онлайн-курсов (МООК), мы наблюдаем то же самое взаимодействие обучающегося с содержанием образования и через него с преподавателем. Преподаватель в процессе может физически не участвовать, но косвенно именно он определяет процесс, так как проектировал данный курс, продумывая систему управления познавательной деятельностью обучающегося. Точно так же, модель процесса обучения «перевернутый класс», в которой новый материал ученики изучают сами, а в классе происходит активная коммуникация по поводу него с педагогом и друг с другом, в основе имеют ту же базовую модель – взаимодействие учителя и учащихся по поводу и через содержание образования.

Исследования М. В. Кларина, выявляющие специфику обучения взрослых и явно показывающие их центральное звено – перестройку имеющегося личностного опыта профессиональной деятельности, позволяют увидеть в основе такого процесса обучения ту же базовую модель, наиболее явные изменения в которой касаются субъекта (который может быть коллективным – обучающаяся организация) и содержания образования – освоение новых способов действий в тех или иных профессиональных ситуациях, и на этой основе перестройка личностного опыта [6].

Необходимо отметить также, что все представленные выше модели являются статическими, показывая структурно-функциональные зависимости между компонентами процесса обучения. Может быть разработана динамическая модель процесса обучения, в которой выделяются этапы процесса обучения и их последовательность, т. е. процесс обучения разворачивается во времени. В качестве динамической модели правомерно рассмотреть дидактический цикл, в свое время разработанный Л. Я. Зориной. Дидактический цикл – единство взаимосвязанных элементов процесса обучения, его структурная единица, обладающая всеми качественными характеристиками процесса. Он представляет собой функциональную систему, основанную на совместной работе всех звеньев процесса обучения и служащую для организации усвоения учащимися содержания образования и реализующую специальные дидактические задачи. По мнению Л. Я. Зориной, дидактический цикл включает следующие этапы:

1-й этап. Постановка общей дидактической цели (познавательной задачи), создание у школьников положительной мотивации к ее решению, принятие задачи учащимися.

2-й этап. Предъявление нового фрагмента учебного материала и создание условий для его осознанного восприятия и первичного усвоения.

3-й этап. Организация и самоорганизация учащихся в ходе осмысления и дальнейшего усвоения учебного материала до требуемого и возможного в данном цикле уровня.

4-й этап. Организация обратной связи, контроль за усвоением содержания учебного материала и самоконтроль.

5-й этап. Подготовка учащихся к работе вне школы [7, с. 146–161].

Дидактический цикл как динамическая модель процесса обучения приобретает специфику в условиях обучения учащихся в ИОС, в условиях смешанного обучения, когда традиционное обучение интегрируется с дистанционным, в условиях различных дидактических подходов. Но основные структурные элементы ее, приобретая специфику, изменяя свою последовательность, обязательно присутствуют в любом процессе обучения.

Попытаемся теперь ответить на вопрос, каких же моделей ждет от дидактики практика. Прежде чем это сделать, отметим, что чаще всего в условиях предметного обучения непосредственного взаимодействия дидактики с практикой не происходит, взаимодействие носит опосредованный характер через методику преподавания отдельных предметов.

Наш вопрос тогда трансформируется: каких моделей ждет от дидактики методика преподавания. Представляя модель процесса обучения в целом, дидактика отвечает на вопросы, каковы составные компоненты процесса обучения, как они связаны между собой, каковы этапы процесса обучения и их последовательность, какова модель процесса обучения в различных дидактических подходах: традиционном «знаниевом», деятельностном, компетентностном, культурологическом, личностно-ориентированном, технологическом. Разработка модели в технологическом подходе предполагает решение вопросов о целеполагании: как ставить цели, как в соответствии с целью конструировать процесс обучения, как проверить достижение цели, как добиться того, чтобы цель ученика была адекватна цели учителя.

Модель процесса обучения в целом может быть конкретизирована применительно к различным уровням обучения (начальное, основное, среднее, высшее образование), различным образовательным организациям (лицеям, гимназиям, школам-интернатам и т. д.).

Правомерно говорить о моделях процесса обучения в Вальдорфской школе, системе М. Монтессори, мыследеятельностном обучении Ю. В. Громыко, коммуникативном обучении Ю. Л. Троицкого, т. е. существующие образовательные практики в ходе теоретического исследования могут быть представлены в виде моделей.

Дидактика разрабатывает модели содержания образования, которые дают ответы на вопрос о составе и структуре содержания образования, алгоритме его отбора, представлении об учебном предмете, типологии учебных предметов, их составе и структуре, специфике в различных дидактических подходах.

Модель метода обучения, разработанная И. Я. Лернером, дает возможность представить структуру метода, типологии методов, требования к применению методов [8, с. 34].

Модели средств обучения дают их типологию, дидактические требования к ним (в частности, к учебникам, учебно-методическим комплексам, информационно-образовательным предметным средам).

Применительно к классно-урочной системе, которая всячески модифицируясь, остается ведущей системой в современной школе, дидактика разрабатывает модель урока, выявляя его специфику для различных возрастных групп обучающихся, в условиях различных дидактических подходов. Модель урока строится на основании представлений о процессе обучения, т. е. его теоретической модели. Если на модель урока накладывается специфика преподаваемого учебного предмета, можно говорить о методической модели урока.

Дидактика строит частные модели, например, модель формирования понятий, универсальных учебных действий, познавательных компетенций, развития творческой деятельности обучающихся и т. д.

Отметим, что методика преподавания отдельных предметов не только опирается на дидактические идеи, но зачастую самостоятельно поднимается до дидактических обобщений, черпая для них материал из практики.

Выше упоминалось, что для реализации разработанной модели обучения необходима дидактическая/методическая система, в которой содержание образования фиксируется в учебных программах. Однако в настоящее время в общеобразовательных учреждениях разрабатываются и реализуются различные виды программ: образовательная, программа развития образовательного учреждения, программа деятельности по направлениям (например, программа выявления, поддержки и развития одаренных детей, программа развития информационно-образовательной среды школы), программы реализации дидактических (образовательных) проектов.

Рассмотрим с дидактических позиций образовательные программы школы. Это основная образовательная программа начального общего образования, основная образовательная программа основного общего образования, основная образовательная программа среднего общего образования. Указанные программы разрабатываются общеобразовательными учреждениями на основе примерных образовательных программ. Включают три раздела: целевой, содержательный и организационный¹.

¹ Материал рассматривается на примере примерной основной образовательной программы начального общего образования. – И. О.

Дидактические компоненты присутствуют во всех разделах. В целевом разделе в формулировании дидактических целей, определении планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы, системе оценки достижения планируемых результатов. В содержательном разделе – в программе формирования универсальных учебных действий у обучающихся, программах отдельных учебных предметов. В организационном разделе – в учебном плане.

Целевой раздел включает пояснительную записку, планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы и систему оценки достижения планируемых результатов.

Поскольку образовательный стандарт, который вводится сейчас в общеобразовательную школу, основывается на системно-деятельностном подходе, то и система планируемых результатов описывает и характеризует обобщенные способы действий с учебным материалом, позволяющие ученикам успешно решать учебные и учебно-практические задачи.

Планируемые результаты отражаются: 1) в междисциплинарной программе «Формирование универсальных учебных действий», а также ее разделах «Чтение. Работа с текстом» и «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся»; 2) программах по всем учебным предметам.

В планируемых результатах обучения отдельным учебным предметам выделяются два блока: выпускник научится, выпускник получит возможность научиться.

Дидактическое содержание явно проявляется в ряде личностных универсальных учебных действий, например, учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой задачи; способность к оценке своей учебной деятельности и т. д.

Регулятивные универсальные учебные действия, имея психологический характер, формируются дидактическими средствами: принимать и сохранять учебную задачу, планировать действия в соответствии с поставленной задачей, осуществлять пошаговый и итоговый контроль. Эти учебные действия формируются на уроках, в ходе усвоения учебного материала, определенным образом структурированного и имеющего специфику его преподнесения учителем по сравнению с традиционным объяснительно-репродуктивным обучением. В основе лежит модель обучения, реализующая субъект-субъектное взаимодействие учителя и ученика. Учитель пошагово формирует учебную деятельность, управляя процессом самостоятельного решения учебных задач учеником.

Познавательные универсальные учебные действия представляют собой перечень общих учебных умений и навыков (осуществлять поиск необходимой информации, использовать знаково-символические средства, осуществлять анализ объектов, сравнение, сериацию и классификацию и т. д.), т. е. носят явную дидактическую направленность.

Если проанализировать содержание примерной основной образовательной программы начального общего образования, то прежде всего обратит на себя внимание то, что это документ на 338 страницах.

Далее, конкретные перечни различных групп универсальных учебных действий столь объемны и подробны, что педагог не может мысленно охватить их одновременно для решения вопроса, на каком действии сосредоточиться на том или ином уроке.

В практике наблюдается следующая ситуация: на основе примерной образовательной программы в школе составляется собственная программа, мало отличающаяся от примерной. Этой программой школа отчитывается перед вышестоящими органами и больше к ней не обращается. Ознакомиться с ней родителям также не представляется возможным из-за большого ее объема и значительного количества непонятных большинству родителей слов и выражений. Само понятие «универсальные учебные действия», не являясь дидактическим понятием, осмысливается педагогом в контексте системно-деятельностного подхода, психологических концепций формирования учебной деятельности, что недоступно родителям, не являющимся профессиональными педагогами или психологами.

Содержательный раздел включает программу формирования у обучающихся универсальных учебных действий, а также основное содержание учебных предметов. Сюда же входит программа духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся, программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, программа коррекционной работы.

Примерные программы учебных предметов включают следующие разделы:

- 1) пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели начального общего образования с учетом специфики учебного предмета, курса;
- 2) общую характеристику учебного предмета, курса;
- 3) описание места учебного предмета, курса в учебном плане;
- 4) описание ценностных ориентиров содержания учебного предмета;
- 5) личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, курса;
- 6) содержание учебного предмета, курса;
- 7) тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся;
- 9) описание материальнотехнического обеспечения образовательной деятельности.

Организационный раздел содержит примерный учебный план начального общего образования, план внеурочной деятельности, систему условий реализации основной образовательной программы [9].

Таким образом, образовательная программа общего образования (мы рассматривали ее на примере программы начального образования) содержит значительное количество дидактических аспектов, т.е. тоже является примером реализации конструктивно-технической функции дидактики. Однако в случае ФГОС начального образования произошло прямое перенесение психологических идей в практику работы школы, минуя дидактическую интерпретацию.

Это привело к затруднениям в работе педагогов, в неспособности их построить урок так, чтобы выделенные в образовательной программе универсальные учебные действия формировались. Кроме того, произошло наложение традиционного «знаниевого» подхода к обучению, согласно идеям которого разработаны учебники, и системно-деятельностного, эти два подхода вошли в противоречие друг с другом.

Если процесс обучения реализуется в системно-деятельностном подходе, учебники должны быть написаны по-иному, простая доработка прежних учебников проблемы не

решает. И уроки должны строиться по-другому, не так, как в традиционном «знаниевом» подходе, однако посещение уроков в начальных классах показывает, что в большинстве случаев перестройки процесса обучения на деятельностной основе не произошло. Легко перешли на работу по стандартам второго поколения учителя, которые до этого работали в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, остальные испытывают значительные трудности и до сих пор не понимают, как им формировать у обучающихся универсальные учебные действия.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что конструктивно-техническая функция дидактики является не менее важной, чем ее научно-теоретические функции. И для успешного решения проблем модернизации общего среднего образования, вводя в школу определенные новшества, необходимо соотнести их с дидактическими идеями, принципами, требованиями, дать дидактическую интерпретацию.

Список литературы

1. Ковалева, Т. М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности [Текст] / Т. М. Ковалева // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 51–56.
2. Троицкий, Ю. Л. Школа понимания – коммуникативная дидактика [Текст] / Ю. Л. Троицкий, В. И. Тюпа // Образовательные системы современной России. – М., 2010. – С. 248–251.
3. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [Текст]: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М.: ИЦ «Академия», 2003.
4. Тестов, В. А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения [Текст] / В. А. Тестов // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 35–39.
5. Бережнова, Е. В. Отношение к педагогическому опыту как одна из составляющих позиции педагога-исследователя [Текст] / Е. В. Бережнова // Основные тенденции развития дидактики: инновационный потенциал дидактического знания: материалы международной науч.-практ. конф. / под ред. И. М. Осмоловской, И. В. Шалыгиной. – М. – Ярославль, 2012. – С. 19–25.
6. Кларин, М. В. Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики [Текст] / М. В. Кларин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 4 (19). – С. 54–62.
7. Теоретические основы процесса обучения в советской школе [Текст] / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989.
8. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М., 1981.
9. Примерная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/проекты/фгос-и-поп> (дата обращения: 12.11.2015).

References

1. Kovaleva T. M. Antropologicheskiy vzglyad na sovremennuyu didaktiku: printsip individualizatsii i problema subyektivnosti. *Pedagogika*. 2013, No. 5, pp. 51–56.
2. Troitskiy Yu. L., Tyupa V. I. Shkola ponimaniya – kommunikativnaya didaktika. *Obrazovatelnye sistemy sovremennoy Rossii*. M., 2010. Pp. 248–251.
3. Kraevskiy V. V. *Obshchie osnovy pedagogiki: ucheb. dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy*. M.: Izdatelskiy tsentr “Akademiya”, 2003.
4. Testov V. A. “Zhestkie” i “myagkie” modeli obucheniya. *Pedagogika*. 2004, No. 8, pp. 35–39.
5. Berezhnova E. V. Otnoshenie k pedagogicheskomu opyту kak odna iz sostavlyayushchikh pozitsii pedagoga-issledovatelya. *Osnovnye tendentsii razvoitiya didaktiki: innovatsionnyy potentsial didakticheskogo znaniya: materialy mezhdunarodnoy nauch.-prakt. konf.* (Ed. I. M. Osmolovskaya, I. V. Shalygina). M. – Yaroslavl, 2012. Pp. 19–25.
6. Klarin M. V. Innovatsionnoe obrazovanie: kontseptualnye vyzovy dlya didaktiki. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2014, No. 4 (19), pp. 54–62.
7. Kraevskiy V. V., Lerner I. Ya. (Ed.). *Teoreticheskie osnovy protsessa obucheniya v sovetskoy shkole*. Moscow: Pedagogika, 1989.
8. Lerner I. Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. Moscow, 1981.
9. Primernaya obrazovatel'naya programma nachalnogo obshchego obrazovaniya. Available at: <http://minobrnauki.rf/proekty/fgos-i-poop> (accessed: 12.11.2015).

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 4

ДИНАМИКА ШКОЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ОТ МИМЕСИСА К КАТАРСИСУ

DYNAMICS OF THE SCHOOL ART EDUCATION: FROM MIMESIS TO CATHARSIS

Алиев Юлий Багирович

Заместитель заведующего лабораторией общих проблем дидактики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, профессор

E-mail: nerutit@mail.ru

Aliev Yuliy B.

Deputy Head of the Laboratory for General Issues of Didactics, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Doctor of Education, professor

E-mail: nerutit@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется оптимальный путь приобщения современных школьников к искусству на уроках художественного цикла. Автор настаивает на следующей последовательности процесса освоения основ искусства – от мимесиса (понимания художественного творчества как попытки подражать природе и социальной действительности) к катарсису (как стремлению добиться облагораживающего и возвышающего воздействия искусства на молодого человека).

Annotation. This article analyzes the optimal path of initiation of modern students to the art lessons cycle. The author insists on the following sequence of the process of mastering the foundations of art: from mimesis (understanding of artistic creation as an attempt to imitate nature and social reality) to catharsis (as the quest to achieve the ennobling and exalting impact of art on the young person).

Ключевые слова: художественное образование школьников, мимесис, катарсис как категории, активизирующие процесс приобщения к искусству.

Keywords: art education of schoolchildren, Mimesis, catharsis as categories, activating the process of initiation to the arts.

Искусство в школе существовало – в разных формах – испокон веков, равно как и сама творческая деятельность художников, направленная на создание эстетически выразительных форм, т. е. художественных произведений.

Сегодня наиболее актуально социокультурное понимание школьного художественного процесса. Почему именно подобное понимание так актуально?

Во-первых, потому что для нашего времени характерно ускоренное развитие искусства: быстрая смена тематических и стилистических тенденций, растущее разнообразие форм художественного производства и потребления.

Во-вторых, потому что сегодня более заметны интегративные процессы в художественной культуре, интенсификация «межцехового» взаимодействия – от расширения контактов между представителями отдельных видов искусств до появления новых синтетических форм творчества, в особенности музыкального и литературного.

И наконец, в-третьих, потому, что в современной России принципиально изменились взаимоотношения между искусством и его школьной аудиторией. Возросло значение искусства в деле овладения родным русским языком; благодаря действию средств массовой информации художественные произведения стали достоянием миллионов школьников, и их вкусы, пристрастия и устремления теперь во многом определяют направленность школьного художественного процесса не только опосредованно, но и непосредственно, потому что вкусы и художественные предпочтения школьников все больше становятся для деятелей искусства своеобразным «коллективным заказчиком».

В художественную жизнь учащихся сегодня включены не любые и не наиболее значительные произведения, а в основном те, что актуализированы и наиболее доступны в обществе: изданные, выпущенные на экран, показанные по телевидению, помещенные в Интернет и т. д.

Анализируя художественный быт современного школьника, а также желаемый уровень его вкуса, можно сделать обоснованный вывод, что художественная культура молодого человека определяется вовсе не правильным, с точки зрения учителя-художника¹, ответом ученика на вопрос: хорошее или плохое произведение «Война и мир», а способностью школьника культивировать в себе восприимчивость к самым разным образцам и формам художественной культуры. В этом смысле одинаково нецивилизованным оказывается и юный гражданин, увлекающийся только последней сенсацией отечественного или мирового рока, и увенчанный различными лаврами преподаватель-художник, который не приемлет никого, кроме Саврасова, Бетховена, Толстого и самого себя.

В поисках ответа на вопрос о желаемой динамике становления и развития художественной культуры современного школьника обратимся к понятию мимесиса и катарсиса.

Сначала о мимесисе, характеризующем пропедевтический этап приобщения школьников к искусству. Мимесис (др.-греч. μίμησις – подобие, подражание) – один из основных принципов эстетики, в самом общем смысле – подражание. В V в. до н. э. слово «мимесис» из языка культа перешло в язык философии. Для Демокрита это скорее технический, чем

1 В нашем случае речь идет об учителе, ведущем школьный курс художественного цикла. – Ю. А.

эстетический термин: люди, занимаясь ткачеством подражают пауку, строя дома подражают ласточке, а в пении – лебедю и соловью.

У Платона под влиянием Сократа понятие мимесис начинает применяться по отношению к скульптуре, живописи и поэзии; характерно, что мимесис у Платона становится актом пассивного копирования внешней стороны (видимости) вещей. И потому с его точки зрения, подражание не может стать путем, который ведет к истине. Аристотель – философ, ученик Платона и воспитатель Александра Македонского, создавший понятийный аппарат, который до сих пор пронизывает философский лексикон и сам стиль научного мышления, изменил платоновское понимание мимесиса. Он утверждал, что, подражая вещам, искусство может представить их более красивыми или отвратительными, чем они есть. Согласно представлениям Аристотеля, существует три вида подражания, которые позднее пришли в эстетику европейского искусства. Он отмечал, что поэт, как и художник, или «...должен изображать вещи *так, как они были или есть, или как о них говорят и думают, или какими они должны быть*» [1, с. 157].

В эпоху Возрождения подражание стало основным понятием теории искусств, а теория подражания достигла своего апогея.

Наш краткий экскурс в существо понятия «мимесис» необходим лишь для пояснения того, что он вполне может быть использован к сфере дидактических представлений о **начале приобщения** современных школьников к искусству. Начинать с подражания (учителю-художнику, лучшему исполнителю в классе, образцу изобразительного искусства и т. д.) естественно и объяснимо. Однако дальнейшее продвижение школьников по пути к освоению искусства призвано проходить на базе познания духовного начала ценностей, в изобилии представленного в явлениях высокого искусства. Как справедливо отмечает М. В. Богуславский: «...Ориентация школьников на духовно значимые ценности, являясь органичной частью целостного учебно-воспитательного процесса, реализует сущностные потребности личности в познании и преобразовании окружающего мира...» [2, с. 222].

Эффективная организация учебного процесса в сфере искусства едва лишь закончился его первоначальный (пропедевтический) этап, становится возможной лишь при соблюдении актуальной совокупности дидактических принципов школьного художественного образования, представляющих базовую систему научных положений, характеризующих современное понимание процесса приобщения к искусству. На первое место учителями, ведущими уроки художественного цикла, выносится принцип воспитывающего обучения, имеющий важнейшее значение в развитии системы художественно-образовательного процесса. Разработка воспитывающих принципов первоначального и последующих этапов организации учебного процесса на уроках искусства служит необходимой основой для формулирования требований к конструированию моделей и программ, актуальных для сегодняшней практики школьного художественного образования. Вот почему работа по раскрытию воспитывающих принципов организации обучения и активных действий, учащихся в сфере искусства на основе мимесиса, как подражания ценному и воспитательно-значимому, является **базовым основанием** пропедевтического этапа приобщения к искусству.

Успешное освоение учащимися предмета изучения – основ художественного творчества – становится возможным лишь в так организованном учебном процессе, который

предполагает организацию «на равных» совместной деятельности учащихся и учителя. На помощь школьному учителю в этом случае приходит дидактика как часть общей педагогики, охватывающая теорию образования и обучения и раскрывающая пути совместной деятельности участников художественно дидактического процесса.

Рациональной основой оптимальной организации обучения на уроках по искусству служат базовые дидактические принципы, такие, к примеру, как уже упоминавшийся принцип воспитывающего обучения, а также принципы научности и систематичности, последовательности и доступности, сознательности и активности, прочности усвоения и наглядности. Особое значение в сфере приобщения к искусству приобретает дидактический принцип проблемности обучения.

Активизируют процесс обучения в сфере искусства специфические принципы дидактики художественного образования, такие как:

- принцип опоры на актуальные виды искусств и разновидностей художественной деятельности;
- принцип комплексного воздействия видов искусств в возрастной динамике учащихся;
- принцип опоры на художественную деятельность в ее национально окрашенном претворении;
- принцип освоения различных отраслей и сфер художественного творчества при овладении конкретным видом искусства: музыки и живописи при освоении литературы, кино и театра при освоении музыки, литературы и музыки при освоении изобразительного искусства.

Для конкретизации высказанных общих положений обратимся к эстетическим закономерностям, связанным с приобщением учащихся к изобразительному искусству. Это может помочь в выявлении дидактических оснований для формулирования требований к конструированию моделей, проектов и программ, актуальных для современной практики художественного образования учащихся младшей и средней школы.

Изучение в школе основ изобразительного искусства имеет специфику в определении принципа воспитывающего обучения, а кроме того, и само по себе является необходимой и важнейшей частью воспитания личности. Выдающийся художник и теоретик искусства И. Н. Крамской писал в свое время, что «искусство должно обладать силой гармонично настраивать человека. Если этого качества нет, то искусство дурно исполняет свою главную задачу».

Важнейшим методом приобщения к изобразительному творчеству является работа с натуры. Этому методу отводится ведущая роль в реализации принципа воспитывающего обучения. При рисовании и живописи с натуры учащийся познает мир во всем его многообразии и гармоничном единстве, не просто получая знания о нем, но и испытывая под его воздействием влияние на становление своих нравственных и эстетических принципов.

Рисование и живопись по памяти и воображению – важнейшая часть образовательного процесса, поскольку соответствующие упражнения имеют большое воспитывающее значение, развивая мировоззрение ученика, его эстетические представления, наблюдательность и фантазию.

Не меньшее значение имеют беседы по истории искусств и самым различным вопросам теории и практики изобразительного творчества. В рамках этих занятий происходит знакомство не только с историей культуры, но и с жизнью и деятельностью выдающихся художников, их методами работы.

Процесс художественного образования средствами изобразительного искусства включает в себя и такой вид деятельности, как рисование по образцам или копирование. Задача таких «мимесисных» занятий – на примере выдающихся произведений изобразительного искусства сообщить ученикам знания об эстетических представлениях художников конкретного времени и передать практические навыки по технологии и технике создания композиций. Воспитательное значение копирования состоит не только в получении новых знаний и умений, но и в привитии уважения к художественному опыту прошлого, оно формирует эстетический вкус.

В процессе школьного обучения изобразительному искусству образовательный процесс должен строиться таким образом, чтобы реализация принципа научности проходила по двум взаимодополняемым направлениям. Первое – признание дуализма² науки и искусства как важнейшего в деле овладения научными представлениями об искусстве и умениями в сфере изобразительного творчества.

Второе – организация учебного процесса таким образом, чтобы у учащегося выработывалась потребность научного, системного подхода к решению поставленных задач, без умаления собственно задач художественных.

Решение этих проблем находится не только в плоскости изменения отношения к предмету «Изобразительное искусство» со стороны педагогического сообщества. Как известно, статус его в системе среднего образования необоснованно низок. Большое значение имеет методическая работа преподавателей именно по научной организации своей работы. Проектирование учебного процесса должно основываться на научных положениях дидактики, психологии и физиологии детей.

Из изложенного выше естественным образом следует, что перечисленные категории художественного образования должны находить свое выражение в работе преподавателя изобразительного искусства в школе, а также в системе дополнительного образования.

Чему же *общему* в художественном образовании школьников учит нас опора на *индивидуальный* вид художественного творчества?

Перечислим эти общие закономерности приобщения к искусству.

Искусство и школьное знакомство с ним призвано:

- гармонизировать эстетическое сознание молодого человека;
- развивать стремление юной личности к духовному и нравственному совершенствованию средствами художественной деятельности;
- познавать мир во всем его многообразии и гармоничном единстве, испытывая под воздействием искусства влияние на становление своих нравственных и эстетических принципов;

2 Дуализм (от лат. dualis – двойственный) – философское представление, исходящее из признания равноправности и несводимости друг к другу двух основных начал – материального и духовного. – Ю. А.

- приобретать на основе практических действий необходимые навыки создания художественных ценностей, что развивает мировоззрение ученика, наблюдательность и фантазию.

Оптимально спроектированные школьные занятия в сфере искусства постепенно обуславливают переключение внимания учителя-художника с вопросов об информационной основе искусства, рассматриваемых в первоначальный период знакомства с художественным творчеством в качестве своеобразного элемента подражания явлениям действительности (мимесис), на его формирующую сторону.

Главная, с точки зрения дидактики художественного образования, направленность искусства на духовное саморазвитие учащегося, приобщение индивида к опыту рода человеческого определяется функционально. С этих позиций искусство, вписываясь в процессы жизнедеятельности, для творца-художника оказывается специфической формой самовыражения личности, а для воспринимающего субъекта (в нашем случае – ученика) может служить ведущим способом формирования и развития эстетического чувства и необходимым дополнением к процессам познания или средством компенсации острого дефицита, скажем, в развлечении (подобно тому как занятия физкультурой могут рассматриваться как метод преодоления гиподинамии в современной жизни).

В различных педагогических исследованиях даются разные по составу перечни функций искусства. Не будем поэтому поддаваться искушению построения «своей» типологии жанров и видов искусства. Списки эти никогда не бывают полными и тем более бесспорными: вспомним приведенное выше высказывание М. В. Богуславского о необходимости ориентации школьников на духовно значимые ценности. Отметим только, что большинство авторов, анализирующих художественно-педагогические проблемы, прямо или косвенно пытаются не вполне обоснованно выстроить иерархию функций искусства, где в верхней части оказываются познавательная и воспитательная функции, а в нижней – развлекательная и гедонистическая.

Такое понимание социального функционирования искусства представляется неправомерным по трем причинам. Во-первых, если следовать логике классиков в систематизации свободного времени, то досуговые потребности – отдых и развлечение – являются базисными, первичными, выступают необходимым условием развития личности, а отнюдь не свидетельством «низкого культурного уровня».

Во-вторых, согласно этому положению, общение с искусством в целом, независимо от высказываемых мотивировок, может быть отнесено к «возвышенной деятельности».

И в-третьих, нет никаких теоретических оснований, кроме сложившейся традиции, в противопоставлении художественно-познавательной ориентации с одной стороны и рекреативной – с другой. Эти функции искусства в их реальном бытовании в среде школьников неразрывно связаны между собой. Развлекаясь, учащийся познает, а познание, особенно в художественной форме, служит для него источником наслаждения. Вместе с тем потребность и в познании, и в отдыхе, и в развлечении может найти и находит у массы школьников удовлетворение далеко за пределами собственно искусства.

Кроме того, не стоит забывать, что «нешедевро» нужны не только творцам-художникам, но и широкой аудитории. Вспомним знаменательное в этом плане суждение

В. Г. Белинского (в записи П. В. Анненкова): «Великие, образцовые произведения искусства и науки были и останутся единственными пояснителями всех вопросов жизни, знания и нравственности, но до появления таких произведений, заставляющих иногда ждать себя подолгу, беллетристика – дело необходимое. В эти долгие промежутки она предназначена занимать, питать и поддерживать умы, которые без нее обречены были бы на праздность или на повторение старых образцов и преданий» [3, с. 280]. Сказанное В. Г. Белинским имеет прямое отношение и к текущей продукции всех других видов искусств.

Если говорить о приобщении подготовленного индивида к явлениям искусства, то в этом случае наслаждение читателя, зрителя и слушателя можно трактовать как соприкосновение двух художественных личностей: творца и воспринимающего. Если творчество – выражение художественной личности, то наслаждение – это отыскание этой личности и соприкосновение с нею. Художественное становление юного любителя искусства происходит в процессе активизируемой учителем сотворческой деятельности, что позволяет ученику обрести духовный смысл бытия, поделиться которым стремился автор произведения. В ходе этой, подлинно человеческой, деятельности все чаще и чаще ученик испытывает высокое чувство духовного удовлетворения. Получение подобного образовательного результата – важнейшая, хотя и труднейшая задача учителя-художника.

Попробуем взглянуть на эту проблему с другой стороны. Забудем на некоторое время об аристотелевском мимесисе – подражании искусства действительности, и вспомним о катарсисе – загадочном духовном очищении, которое лежит в основе потребностей человека в искусстве.

Об этом нередко забывают педагоги-художники, сформированные классической литературой и эстетикой минувшего века, когда все функции искусства порой сводились к прямому отражению внешних примет реальности. В результате даже специалисты стали судить о произведении по воплощенным «фактам», а не по образной системе.

Итак, понятие «катарсис». Катарсис (от греч. katharsis – очищение) – понятие эстетики, раскрывающее один из сущностных моментов эстетического, а именно результат эстетического опыта, эстетического восприятия, эстетического воздействия искусства на человека. Категория катарсиса возникла еще в античной культуре. Пифагорейцы разработали теорию очищения души от вредных страстей (гнева, вожделения, страха, ревности и т. п.) путем воздействия на нее специально подобранной музыкой. Платон не связывал катарсис с искусствами, понимая его как очищение души от чувственных устремлений, от всего телесного, затеняющего и искажающего красоту идей. Непосредственно к искусству концепцию катарсиса впервые применил Аристотель.

В эстетике Возрождения имело место как «этическое», так и гедонистическое понимание катарсиса.

В отечественной эстетике понимание катарсиса, как завершающей стадии психического процесса, лежащего в основе эстетического восприятия искусства, обосновал Л. С. Выготский в монографии «Психология искусства». Воздействуя на психику человека, произведение искусства, по его мнению, возбуждает «противоположно направленные аффекты», которые приводят к взрыву, к разряду нервной энергии. В этом превращении аффектов, в

их самосторании, во взрывной реакции, приводящей к разряду тех эмоций, которые тут же были вызваны, и заключается, по Выготскому, катарсис эстетической реакции.

Заключая анализ динамики становления и развития художественной культуры школьников перечислим принципы (на большее не может быть рассчитан формат статьи!) приобщения современных школьников к искусству. Принципы о которых сейчас пойдет речь, – это своеобразные способы преодоления противоречий сферы художественного образования, актуальные на современном этапе становления художественной культуры школьников среднего и старшего звена. Они были проверены нами в опыте московской Детской школы искусств № 16 и во многом способствовали развитию у учащихся истинно человеческой способности – время от времени испытывать катарсис при общении с образцами искусства.

1. Принцип «сведения» и «разведения» искусств.

Показ учащимся того, как одна и та же тема решается, в зависимости от языка данного искусства. Привлекались произведения изобразительного искусства, поэзии, прозы, кино, танца. Возможности здесь многообразны, но малоиспользуемы в школе.

2. Принцип опоры на возрастные возможности учащихся.

Этот принцип чаще декларируется, нежели претворяется в практике работы школ. Приведем тонкое замечание П. Я. Гальперина, писавшего, что в науке, лишенной знания психологических механизмов деятельности ребенка, обычно прибегают к аргументации двоякого рода: ссылаются на анатомо-физиологические особенности или апеллируют к логике профессиональных категорий той области, в которой действует ученик. Оба подхода оставляют в тени сущность развития учебно-художественной деятельности ученика.

3. Принцип единства обучения и творчества.

Это один из самых «болезненных пунктов» современной теории и практики школьной художественной работы. Мнение многих методистов и практиков заключается в том, чтобы сначала научить, а уж потом разрешать творить. Чаще всего до творческих задач дело в школе не доходит. Существует и половинчатая позиция: уроки искусства делятся на две серии: уроки, на которых учат, и уроки, специально посвященные творчеству, чаще всего вокальной, «рисовальной», стихотворной импровизации. Здесь совмещается несовместимое: строгая логичная система обучения художественной деятельности с темным интуитивизмом в деле приучения к творчеству.

4. Принцип оптимального сочетания активной исполнительской деятельности и восприятия искусства.

Ранее в школьном художественном образовании превалировала опора на активную художественную деятельность. При этом игнорировались средства приобщения к искусству через восприятие его образцов. Сегодня на школьных уроках художественного цикла много разговоров об искусстве (особенно на занятиях по мировой художественной

культуре) и мало прикладывается сил к практическому обучению конкретной художественной деятельности. Думается, что со временем удастся сбалансировать эти два основных вида работы по искусству.

5. *Принцип учета психолого-физиологических механизмов различных видов художественной деятельности: творчество, исполнение, импровизация, художественный анализ, атрибуция.*

Все эти виды деятельности имеют свой психолого-физиологический механизм, и если дело вести на научной основе, с этим обстоятельством необходимо считаться.

Итак, искусство – это рожденный обществом способ обобщения, ценностного переживания и конкретно-чувственного воплощения явлений действительности. В школьной практике это обобщение совершается с целью приобретения учащимися общественно значимого опыта, ценного в эстетическом и нравственном содержании индивидуальных чувств и мыслей, во имя их духовного обогащения.

Характерным для искусства является наличие в нем особой формы, рассчитанной на организацию квазиобщения, на вызов проникновенного диалога душ, переживаний. Вот почему объединяющая функция искусства служит тем исходным началом, которое образует и организует всю его систему. Искусство призвано утверждать человеческое в человеке, обогащать и возвышать его душу. И тем оно чрезвычайно ценно.

Но в этом его определении еще не выражена уникальность художественного творчества, отличие его от других форм влияния на человека вообще и на ребенка (школьника) в частности. Своеобычность искусства начинается с того, что для выполнения своей широкой общегуманистической цели оно воплощает социальное и общечеловеческое в индивидуально неповторимом, субъективированном виде. А это требует специфического, художественно-обусловленного общения. В организации такого ценного квазиобщения заключена сама суть воспитательной ценности искусства, представляющего собой особую форму, специфический способ приобщения школьников к богатству творческого и нравственного содержания художественного человеческого опыта.

Завершая, хочется подчеркнуть, что если в истории искусства точка отсчета – гений, то в школьном художественном процессе – профессионал. Поэтому и цели художественного роста школьников призваны формулироваться предметно, как подъем уровня художественного творчества на основе удовлетворения имеющихся или разбуженных учителем предметно осязаемых художественных потребностей. А посему и перспективная задача наша – не опираться лишь на *мимесис* как подражание искусства материальному миру, а вести процесс художественного образования школьников к тому, чтобы возникла возможность при занятиях в сфере искусства добиваться *катарсиса* – облагораживающего и возвышающего воздействия образцов художественного творчества на сегодняшних российских школьников.

Список литературы

1. *Аристотель. Об искусстве поэзии* [Текст] / Аристотель. – М., 1957.
2. *Богуславский, М. В. Методология и технология образования (историко-педагогический контекст)* [Текст]: монография / М. В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, 2007. 236 с.
3. *Анненков, П. В. Литературные воспоминания* [Текст] / П. В. Анненков. – М.: Искусство, 1980.

References

1. Aristotle. *Ob iskusstve poezii*. Moscow, 1957. (In Russian)
2. Boguslavskiy M. V. *Metodologiya i tekhnologiya obrazovaniya (istoriko-pedagogicheskiy kontekst): monografiya*. Moscow: ITIP RAO, 2007. 236 p.
3. Annenkov P. V. *Literaturnye vospominaniya*. Moscow: Iskusstvo, 1980.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 4

СИСТЕМА Л. В. ЗАНКОВА: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ (на примере музыкальной общеобразовательной профессиональной организации)

L. V. ZANKOV'S SYSTEM: NEW OPPORTUNITIES (UPON THE EXAMPLE OF MUSICAL
PROFESSIONAL ORGANIZATION OF THE GENERAL EDUCATION)

Перминова Людмила Михайловна

Профессор ГОУ ВПО «Московский
государственный областной университет»
(МГОУ), доктор педагогических наук

E-mail: lum1030@yandex.ru

Perminova Ludmila M.

Professor, Moscow State Regional University,
Doctor of Education

E-mail: lum1030@yandex.ru

Аннотация. Инновационность дидактической системы Л. В. Занкова в условиях надвигающейся стагнации советских социальных институтов в 1970-е гг., включая образование, была заявкой на возможность преодоления ситуаций риска в развитии отечественной школы. Однако противоречия теоретического и практического характера стали препятствием к инновационному обновлению школы. Необходимость инновационного развития общеобразовательных профессиональных организаций, современные дидактические разработки позволяют решить ряд вопросов методологического, теоретического и практического плана, связанные с применением системы Л. В. Занкова.

Annotation. Innovative character of L. V. Zankov's didactic system under the condition of the impending stagnation of the Soviet social institutions in 1970-s, including education, turned out to be the claim for the opportunity to overcome risk situations in the development of the Soviet school. However, antagonisms of theoretical and practical character hampered innovative renovation of school. The necessity of innovative development of the professional organizations of the general education, modern didactic elaboration allow solving certain problems of methodological, theoretical and practical character, connected with the application of L. V. Zankov's system.

Ключевые слова: дидактическая система Л. В. Занкова; теоретическая и конструктивно-техническая функции дидактики; общеобразовательная (с 1-го по 11-й класс) профессиональная организация; инновация; дидактическая модель.

Keywords: L. V. Zankov's didactic system, theoretical and constructive-technical function of didactics, general (from the 1st to the 11th form) professional organization, didactic model.

1. Ретроспективный анализ образовательной ситуации и постановка проблемы

Период времени, охватывающий рубеж XX–XXI вв., характеризуется в образовании волнами «возвратной модернизации». Это и возврат в российскую систему образования гимназий, лицеев и кадетских корпусов (кадетских школ), деятельный интерес к педагогическим системам М. Монтессори, Р. Штайнера, Вальдорфской школы и разнообразие технологий обучения, выработанных на основе систем обучения В. В. Давыдова – Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова.

Система обучения по Л. В. Занкову пустила глубокие корни в отечественном образовании, так как принципы ее организации наиболее отражали миссию образовательных учреждений, которые в документах Министерства образования и науки России назывались образовательными учреждениями «повышенного уровня» – речь идет о гимназиях и лицеях.

Дидактическая система Л. В. Занкова [1] входит в инновационный фонд отечественной системы образования, являя собой замечательный пример взаимосвязи психологической теории, дидактических разработок, экспериментальной работы и практики обучения. Наряду с практико-ориентированными исследованиями В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, дидактическая система Л. В. Занкова открывала путь к системной реализации культурно-исторических идей выдающегося ученого-психолога мирового значения – Л. С. Выготского, которые заключались в том, что:

1) педагогика должна ориентироваться на завтрашний день развития ребенка (этот тезис стал основанием для выделения двух уровней в психическом развитии ребенка: уровня актуального развития и зоны ближайшего развития);

2) педагогическое сотрудничество взрослого и ребенка есть возможность (является условием, где есть место общению и предметно-практической деятельности последнего) поднимать ребенку на высшую ступень интеллектуального развития, «потому что то, что ребенок сегодня делает вместе со взрослым, завтра он сделает самостоятельно» (Л. С. Выготский);

3) в совместной деятельности осуществляется переход интерпсихической функции деятельности (коллективного) в интрапсихическую (индивидуальную, внутреннюю, выражающую факт присвоения коллективного опыта), – что выражает фундаментальный закон культурно-исторической теории – *закон интериоризации*.

Эти идеи были не только выдающимися для своего времени, но и сейчас актуальны (являются фундаментальным методологическим основанием современных школьных ФГОСов); они выступают научно-психологическим основанием развивающего обучения, – что и было продолжено В. В. Давыдовым, Д. Б. Элькониним, П. Я. Гальпериним, Л. В. Занковым и др.

Система обучения по Занкову оказала наибольшее влияние на развитие отечественной школы, однако, несмотря на ее существенные достоинства, не закрепились в образовательной практике, но оставила глубокий след, – о чем сказано далее.

Современные тенденции в развитии общего среднего и профессионального образования (интеграция содержания образования, интегративная сущность образовательных

технологий, необходимость полноценного развития задатков и способностей ребенка в дошкольном возрасте и тем более – в школе, наличие элитного образования – гимназии, лицеи, кадетские корпуса) заставляют нас обратиться к научным идеям и разработкам Леонида Владимировича Занкова и его школы, в которых отражены ключевые культурно-исторические позиции развивающего обучения, ответить на ряд вопросов научного и практического характера и предложить решение некоторых из них.

Эта попытка связана с обсуждением стратегии обучения в общеобразовательных профессиональных организациях в условиях внедрения образовательных стандартов системы непрерывного (с 1-го по 11-й класс) образования в сфере искусств. Этому вопросу уделил специальное внимание Президент РФ В. В. Путин: «...принять меры, направленные на сохранение в общеобразовательных организациях при внедрении образовательных стандартов системы непрерывного (с 1-го по 11-й класс) профессионального образования в сфере искусств» [2].

Отметим, что в данной статье в качестве примера подобной образовательной организации выступает Центральная музыкальная школа при консерватории имени П. И. Чайковского (ЦМШ), много лет практикующая трехлетнюю ступень начального обучения, отметившая в 2015 г. 80-летие своей образовательной деятельности. Это событие получило широкий общественный резонанс.

Для решения столь важного вопроса – организация профессионального образования со ступени начальной школы – необходимо выяснить, имеются ли психологические и дидактические ресурсы в школьном образовании, и насколько реально их использование в современном образовательном процессе, основанном на взаимосвязи теоретической и конструктивно-технической (нормативной) функций дидактики [3], – так как необходимо дидактическое обоснование инновационного обучения, ибо всякая система обучения как направленная на образование, воспитание и индивидуально-личностное развитие обучающихся, должна быть научно обоснована, прежде всего, с дидактической точки зрения (дидактика – наука об обучении).

Обратимся к недавнему историческому прошлому в нашей стране и за рубежом, наиболее насыщенному инновациями в обучении и воспитании. В мировом и государственном масштабах того времени – 1960–1970-е гг. – эпохальные инновации (запуск искусственного спутника Земли, полет человека в космос – в СССР, освоение компьютерных технологий, технологизация школьного обучения – Япония, США и др.) решающим образом стимулировали интенсификацию НТП в мире, отразившись в первую очередь на стратегии развития образования, в котором произошла первая волна мировых реформ (1958 г.).

Именно в это время в странах Запада был выбран путь компьютеризации и технологизации образования и гуманитаризации содержания образования (в учебных планов школ и высших учебных заведений должно было быть не менее 51% гуманитарных предметов). Этот факт отмечен в отечественных и зарубежных исследованиях. Результаты этой реформы вполне явно обозначились к началу-середине 1970-х гг.: стремительный рост научно-технической информации и в сфере культуры привел к необходимости интенсификации школьного образования и обучения (переход к 11-летнему среднему образованию, сокращение начальной ступени обучения до трех классов, дифференциация в обучении с помощью факультативов

и школ с углубленным изучением отдельных предметов; разработка усовершенствованных программ – 1971–1972 гг.). Также происходило активное развитие воспитательной системы И. П. Иванова (г. Ленинград), известной как Фрунзенская коммуна, из которой наиболее широкое распространение получила система коллективных творческих дел (КТД), хорошо известных теоретикам и практикам воспитания (Л. И. Новикова, В. А. Караковский и др.). Эта воспитательная система была основана на идеях педагогического сотрудничества (о ней рассказывалось на страницах «Учительской газеты» 18 октября 1986 г., – хорошо известные 18 идей учителей-новаторов, получивших название «педагогика сотрудничества», описанные в книгах Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой и др.).

В этих условиях наибольший интерес представляла начальная школа, поскольку если реформа коренным образом затрагивает систему обучения в начальной школе – это в первую очередь указывает на глубину реформирования образования: ибо от того, какие условия для развития ребенка создаются новым для него видом ведущей деятельности – **учением** – в начальной школе, зависят успешность и смысл дальнейшего обучения.

К середине 1970-х гг. в психологической науке были разработаны новые теории, концепции и технологии обучения, которые успешно прошли апробацию в начальной школе (теория обобщающего обучения – В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин; система обучения на высоком уровне трудности – Л. В. Занков; теория поэтапного формирования умственных действий – П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), доказав эффективность трехлетней начальной ступени обучения.

Обобщенно говоря, результаты обучения в условиях этих – инновационных – систем заключались в достижении высокого развивающего результата для каждого ученика класса (притом, что дети специально не отбирались в класс), и это доказывалось устойчивой познавательной мотивацией, активностью учебной деятельности, высокой успеваемостью (качеством знаний), выражающей более высокий уровень интеллектуального развития в сравнении со сверстниками, успешностью обучения в следующей образовательной ступени. Эти результаты подробно описаны в психологической и педагогической литературе, они стали классикой.

В. В. Давыдов экспериментально доказал возможность более раннего обучения учащихся начальной школы математическим обобщениям как абстрактному знанию в овладении математическими действиями и разработал психологическую теорию развивающего обучения. Однако наибольшие перспективы для практики обучения имела дидактическая система Л. В. Занкова, поскольку была «подхвачена» и развита специалистами в области обучения – дидактами, чьи работы оставили глубокий след в методиках преподавания практически всех дисциплин. По ряду причин, о чем будет сказано далее, ее можно отнести к тому универсальному знанию, которое эффективно именно в условиях новых информационных нагрузок, неизбежных в процессе реформирования школы и образования в целом.

Не вдаваясь в описание психологических подробностей дидактической системы Л. В. Занкова, назовем принципы обучения, развиваемые в ней:

1) *принцип обучения на высоком уровне трудности*; 2) *ведущая роль теоретических знаний*; 3) *идти вперед быстрым темпом*; 4) *осознание учеником процесса учения* (что колоссально

усиливает рефлексивное начало в обучении, открывая путь к диалогу, сотрудничеству, самоуправлению в учении, а в итоге – индивидуально-личностному развитию, самопознанию. – Л. П.); 5) принцип свободного выбора, 6) интеграция как принцип.

Принцип обучения на *высоком уровне трудности* предполагает внимание к *теоретическим знаниям, научным обобщениям* (принцип ведущей роли теоретических знаний), которые при соответствующей организации учебного материала и способа обучения, могут быть выведены самими учащимися, – а не правил, требующих выполнения работы (заданий, задач, упражнений) по образцу или в знакомой ситуации, – именно на последнее ориентирована массовая школа.

Расширение объема заданий, требующих эвристической, творческой деятельности, креативности (когда в условии задачи не содержится подсказка), опора на дедуктивный метод (от общего к частному) – вот что было опорой в учебной деятельности по системе Л. В. Занкова. В этих условиях оказывается возможным *идти вперед быстрым темпом, поскольку сформулированные обобщения могут быть мысленно перенесены на множество однородных объектов*. «Дать простор индивидуальности» – стержневая идея Л. В. Занкова.

Кстати, работу по мысленному переносу обобщений могут облегчить специальные/ готовые методические и дидактические опоры (структурно-логические схемы – СЛС), описания видов научного знания – понятий, явлений, законов, научных теорий [4; 5], которые облегчают изучение и обобщение учебной и внеучебной информации, – однако разработанные и апробированные много лет назад (например, в советской школе это 1930–1980-е гг.), они так и не стали достоянием учебников и используются инициативно.

Однако не в этом дело. Важно то, что успехи в обучении и развитие по системе Л. В. Занкова достигались еще и работой учащихся по *осмыслению процесса учения, т. е. рефлексией*, что чрезвычайно способствует развитию и укреплению мотивации учебной деятельности. Смысл *выбора* в обучении (принцип свободного выбора) в том, что *свободный выбор* – он же и мотивированный – закрепляет и развивает мотивацию деятельности, поскольку мотив становится ее регулятором и стимулом [6]. Использование целостной совокупности принципов как ядра системы обучения давало высокий развивающий и обучающий результат. Главное, что в этих условиях ученик овладевал обобщенными способами действий как общеучебными умениями и навыками, о взаимосвязи которых мы уже писали [7], умениями внутри – и межпредметного переноса, что и давало возможность осуществить прорыв в обучении на более высокий уровень.

Периодически возникающие разговоры о перегрузке школьников и учебных программ связаны именно с тем, что в учебниках не обращается внимание на организацию учебного материала – доминируют задания на описание явлений, процессов и значительно меньше заданий на объяснение и тем более на предсказание – типа «что будет, если...», о чем свидетельствуют многочисленные специальные исследования или хотя бы эти [8; 9].

Обращаем специальное внимание на принципы системы Л. В. Занкова, поскольку, как показывает многолетний опыт работы ЦМШ – общеобразовательной профессиональной организации, в ее деятельности находит системное отражение совокупность этих положений как *неизбежно необходимое условие решения сложных задач двуединого характера – общего и профессионального образования (1–11-й класс) в сфере искусств*.

Закономерно возникает вопрос: почему же дидактическая система Л. В. Занкова не стала всеобщей для начальной школы системой обучения до настоящего времени? Этот вопрос неоднократно освещался в литературе, – тем не менее при организации гимназий и прогимназий (1990-е гг.) и в дальнейшем система Л. В. Занкова одна из первых была востребована в начальном звене, она и по сей день сохраняет свое развивающее значение, являясь составной частью деятельности отдельных школ и многих учителей. Однако, действительно, в массовой школе система Л. В. Занкова не стала общепринятой: требовалась большая работа по перестройке концепции обучения, новые учебники и новая подготовка учителя с принципиально новой методической подготовкой. Этого не произошло, так как довольно скоро обнаружилась необходимость новой реформы образования – не только в нашей стране, но и в мире – реформы 80-х гг. (в нашей стране – реформа общеобразовательной школы 1984 г.): как известно, скорость обновления информации в мире нарастает с ускорением, и это, естественно, требует обновления – в первую очередь – школьного образования, на которое приходится самый длинный временной промежуток обучения, в течение которого ученик переживает несколько возрастных периодов и кризисов (а здесь необходимы педагогическое руководство, психолого-педагогическое сопровождение и поддержка обучающихся). Этот факт и экспериментальные результаты обучения по системе Л. В. Занкова сыграли определенную роль в том, что начальная ступень школьного обучения стала трехлетней.

В 1970–1980-е гг. в стране не было тех социально-экономических и культурных условий, которые бы способствовали развитию информационных и коммуникационных технологий в школьном образовании, тех средств обучения, – в частности, компьютеров в их позитивном дидактическом значении, – которые бы стимулировали эмоциональное и интеллектуальное развитие школьников. Это означает, что школа теряла свои развивающие позиции в отношении обучающегося. Попытаемся дать научное объяснение данному факту.

2. Анализ проблемы и дидактические ориентиры к ее решению

Одним из следствий внедрения системы Л. В. Занкова, как сказано, стал переход с четырехлетней начальной школы на трехлетнюю ступень, причем из третьего класса сразу в пятый. Это мотивировали усовершенствованными программами, построенными на принципах новой системы обучения. Однако при положительных результатах экспериментальных исследований система Л. В. Занкова вступила в противоречие с дидактическими требованиями теоретического (а значит, нормативного) характера, поскольку теоретическое знание в дидактике выступает нормативным требованием в организации и осуществлении образовательного процесса. Дидактический подход предполагает следующие условия решения проблемы [3].

1. Сначала необходимо было: а) рассмотреть, как изменяется процесс обучения на теоретическом уровне его представления через призму его закономерностей, б) построить дидактическую модель этой системы, в которой выделить доминирующие принципы

обучения из имеющихся и то их содержание, которое обращено к конструированию учебного материала, отбору методов обучения, сохраняя их общую систему, которая должна была быть сориентирована на доминирующие принципы (к последним следует отнести принцип систематичности, принцип активности и сознательности обучения, принцип научности, направленность обучения на комплексное решение задач образования, воспитания и развития учащихся).

2. Сохранить четвертый класс, пересмотрев его функционально-целевое и ценностное значение для сохранения систематичности и преемственности обучения между начальной и основной школой, однако разместить его в структуре основной школы (согласно принципу системы «идти вперед быстрым темпом»). О психофизиологической стороне целесообразности четырехклассного обучения следует сказать особо – здесь имеется корреляция между четырьмя видами ассоциаций – по Ю. А. Самарину, однако 4-й класс как замыкающий начальную школу и 4-й класс в структуре основной школы, перед 5-м классом – это не одно и то же, – хотя бы по той совокупности целей, которые характерны для начальной и основной школы.

Основная задача начальной школы связана, в первую очередь, с достижением элементарной/общей грамотности как основы дальнейшего обучения, несмотря на всю совокупность задач, касающихся разно- или всестороннего развития ребенка. На это указывают не только документы советской школы, но и недавно начавшаяся работа по стандартизации образования (1990-е гг., ФГОС 2004 г., 2010 г.).

Проблема грамотности населения всегда была в поле внимания ЮНЕСКО, и сейчас она остается актуальной – на это нацелены события культуры: поддержка русского языка как государственного, Год литературы, Концепции гуманитарного и математического образования [10, с. 20] и др. Начальное образование завершается формированием элементарной научной картины мира в сознании четвероклассника, в основе которой – обобщенное знание гуманитарного, математического, естественнонаучного, художественно-эстетического содержания в виде научных идей, обобщенных способов деятельности. В условиях обучения, по Л. В. Занкову, ученик овладевал необходимым арсеналом как общеучебного, так и методологического характера значительно раньше, и традиционная программа обучения была для него уровнем актуального, а не ближайшего, развития, т. е. традиционная система была тормозящей, в ней не было места ни высокому уровню трудности, ни ведущей роли теоретических знаний, и выбор не представлял собой стимулирующего познавательную деятельность значения.

Именно к освоению целей многопредметного обучения (перенос обобщенных способов деятельности в новые ситуации), какое имеет место в основной школе у же с 5-го класса, был готов ученик – «занковец», и не только этим арсеналом: сформированная активность есть предпосылка лидерских качеств, умение идти вперед быстрым темпом, т. е. оптимально распределять время, интегрируя и обобщая учебное содержание, сознательное отношение к учению, осознанность выбора, – вот что было важно и тогда, и сейчас.

Одно бесспорно: именно в 4-м классе получают оформление необходимые образовательные универсалии как целостности (как это имело место уже во ФГОС 2004 г.): элементарная научная картина мира, основные общеучебные умения и навыки (организационные,

информационные, интеллектуальные, коммуникативные). В традиционной начальной школе, как показано ранее, для этого недостаточно условий (на это указывают не только специальные исследования, но и документы о ФГОСах), а вот система Л. В. Занкова создавала условия, чтобы ученик мог «прыгнуть» с имеющимся арсеналом знаний, умений, навыков, способов деятельности) в новую ступень, не «перепрыгивая» через 4-й класс, который выполнял бы адаптивную функцию для той ступени, к которой он ближе расположен структурно, т. е. для основной школы.

Недостаточная теоретическая/дидактическая проработка вопроса, недостаточная внятность дидактической модели в контексте связи традиционного и инновационного стала одной из причин, на мой взгляд, того, что породило проблемы практического характера.

3. Следствием недостаточности теоретической дидактической проработки вопроса стали трудности в разработке школьных программ и учебников в логике сохранения систематичности и преемственности между начальной и средней школой: имелись известные лакуны в содержании учебного материала (в программах и учебниках 5-го и 6-го классов), которые не просто было своевременно ликвидировать учащимся. И эти лакуны были связаны именно с недостаточной сформированностью общеучебных умений и навыков (в частности, таких, как целеполагание, самоконтроль, рефлексия, анализ, генерализация/выделение главного – слова, мысли; умение строить связный рассказ и др.), т. е. западала инструментальная сторона в обучении.

4. Отмеченные позиции проблемного характера делали трудновыполнимой задачу подготовки массового учителя к обучению детей в новых условиях.

5. Наконец, возвращение 4-го класса в общую вертикаль общего среднего образования является наилучшим доказательством его необходимости (хотя здесь имели место и другие причины).

Таким образом, отсутствие теоретической/дидактической модели системы Л. В. Занкова приводило к затруднениям дидактического/нормативного характера и, соответственно, к затруднениям индивидуально-практического содержания, – т. е. с дидактической точки зрения система Л. В. Занкова была эмпирической. Сказанное означает, что эмпирически построенные системы обучения или системы, построенные на иных научных основаниях (нейрофизиологических, психологических, кибернетических и др.), необходимо экспертировать на предмет их соответствия дидактическим моделям обучения. Однако опыт включения 4-го класса в структуру основной школы имеется, – здесь мы и имеем в виду опыт ЦМШ, – но к этому привели другие причины.

3. Современная общеобразовательная профессиональная (музыкальная) организация и ее специфика как условие инновационного развития: новый ракурс системы Л. В. Занкова

Переоснащение образования в стране с развитием эпохальных инноваций – информатизации, компьютеризации и цифровых технологий, сопровождающих реформационные процессы, межкультурное сотрудничество оказали громадное влияние на раннее

развитие подрастающих поколений, пришедших не только в общеобразовательную массовую школу, но и в специализированные школы – музыкальные, изобразительного искусства и др. Стало общепризнанным мнение о клиповости мышления современных учеников, умения даже младших школьников быстро объединяться вокруг проблемы и, используя ИКТ, самостоятельно, без помощи учителя (т. е. минуя заготовленное педагогическое объяснение) находить решение. Такие качества мышления, как быстрота, оригинальность, дивергентность, характеризующие творческое мышление, становятся распространенными. На них надо опираться, их надо использовать не эпизодически, а системно. А что же в музыкальном образовании? Но ведь и сюда приходят те же самые дети, с теми же качествами и особенностями восприятия, мышления. Однако что же еще?

Первое. Занятия музыкой (музыкальная деятельность) требуют участия обеих рук практически в равной степени. Согласованное музыкальным содержанием и им же дифференцированное движение рук (правой и левой) требует распределенного, но «согласованного» внимания к их действиям, высочайшего уровня точности исполнения при столь же высокой степени самоконтроля, ориентировки в пространстве и времени. Музыкант, как никто другой, находится в постоянном диалоге с самим собой. В этих условиях музыкальное образование максимально развивает и правое, и левое полушарие головного мозга работой со специальными Знаками (чтением музыкального/нотного текста, его исполнением – специфическими операциями и действиями), имеющими значение не только для музыкальной/профессиональной деятельности, но и общеобразовательное значение, существенно облегчая запоминание необходимой информации. Здесь предметное тесно переплетается с метапредметным (как управляющим основной деятельностью).

Умственные действия со специальными Знаками (нотным текстом) являются универсальными, формой их выражения являются общеучебные умения и навыки, им специально учат, они занимают центральное место в содержании ФГОС 1-го и 2-го поколений (см. «Метапредметные результаты», а также п. 18.2.1 «Программа развития универсальных учебных действий (программа формирования общеучебных умений и навыков» ФГОС 2010 г.). К ним относятся: организационные/рефлексивные умения (базовые в структуре деятельности), информационные умения (ориентировочные), интеллектуальные (собственно технологические, инструментальные) умения, коммуникативные (показательные) умения [9; 11]. Таким образом, музыкальная деятельность выполняет «двойную» задачу: обеспечивает специальное/профессиональное и общее развитие обучающегося, «экономя» на ресурсах личности, т. е. без дополнительных учебных и личностных затрат. **Важнейшим моментом является тот факт, что в этих условиях гармонично, своевременно и целостно формируется организационная культура личности – психологическая основа любой деятельности,** – к началу обучения в основной школе (4–9-й класс) выпускник начальной ступени ЦМШ оказывается *внутренне подготовленным* личным опытом использования организационной культуры при изучении общеобразовательных и профессиональных предметов. Это сохраняет здоровье, эмоционально-чувственную сферу, интеллектуально обогащает ребенка в условиях смены видов деятельности регулярно, в течение дня, недели, в течение всех лет обучения, так как сознательно формируется системная связь специальных и общеучебных умений.

Второе. В этих условиях (трехлетняя начальная школа) общеобразовательная подготовка никак не может по своей продуктивности отставать от профессиональной, когда общие способы интеллектуальной деятельности (те же общеучебные умения), операции обобщения, анализа, синтеза уже «заточены» на определенной динамике: специальное/ профессиональное обучение помогает решать общеобразовательные задачи, существенно облегчая учащимся их достижение. Мысль не новая, если учесть вывод Б. М. Теплова – известного специалиста в области психологии музыкальных способностей, – о развивающей роли музыкальной среды, о тесной связи музыкальных способностей и способности к обучению [12]. Между ними имеется глубокая связь, и применение соответствующих образовательных технологий (которых в настоящее время достаточно разработано) могут эту связь поддерживать.

Учитывая, что в ЦМШ сложившаяся и успешно действующая общеобразовательная профессиональная система обучения при наличии начальной ступени (1–3-й класс) в течение почти полувека зарекомендовала себя как устойчивая, необходимо серьезнейшим образом принять этот факт во внимание. Что значит «устойчивая»?

Согласно последним исследованиям в области устойчивости систем, система является устойчивой, если имеет возможность точной ее копии при некотором изменении составляющих элементов [13]. Но трехклассная структура начальной школы в ЦМШ при консерватории им. П. И. Чайковского изменялась в соответствии с теми изменениями, которые были целесообразны в условиях государственных реформ и внутренних обстоятельств и детерминант – целей, содержания, направлений и др. При этом результаты обучения всегда отличались высоким качеством, – свидетельством чего являются итоговые оценки, творческие успехи, трудоустройство и успешная профессиональная деятельность ее выпускников, известные имена пианистов, скрипачей, виолончелистов и т. д.

Таким образом, сохранение 4-го класса в школьной вертикали общеобразовательной профессиональной организации, но перевод его в более высокую ступень обучения выполняет адаптивную функцию для учащихся при переходе из одной ступени обучения в другую, сохраняя сложившуюся гармонию (согласованность общеобразовательного, профессионального, личностного и социального) в развитии ребенка, учитывая и тот факт, что на успешную социализацию детей влияют и конкурсы, и презентации, имеющие обязательный и массовый характер в подобных организациях. В этих условиях сохранение традиционной структуры обучения или исключение 4-го класса из школьной вертикали становится тормозом личностно-профессионального развития будущего специалиста, поскольку содержание образования (дидактический фактор) вступает в противоречие с зоной ближайшего развития ученика (психологический фактор), не давая должного результата от финансово-экономических затрат.

Собственно говоря, современная структура ЦМШ при консерватории им. П. И. Чайковского или другой общеобразовательной профессиональной организации является некоторым аналогом структуры российских лицеев XIX в., которые впервые явили миру особую форму интеграции начального, среднего и высшего образования (общеобразовательного и профессионального содержания), осуществив прорыв в «сумерках российского просвещения», и поставив Россию к концу века вровень с просвещенной Западной

Европой [3]. Этот пример говорит в пользу устойчивости, возможно, универсальности структуры общеобразовательных профессиональных организаций в сфере искусств, где основу оптимально выстроенной стратегии учебного процесса должны составлять принципы дидактической системы обучения на высоком уровне трудности **или аналогичные им**.

Третье. Важным условием успешности общеобразовательных профессиональных организаций заключается в возможности *осуществлять индивидуальный подход на уроке к каждому ученику в силу существенно меньшей наполняемости классов (15–18 человек)*. Естественная внутригрупповая организация учащихся, обусловленная формирующейся от класса к классу музыкальной избирательностью в соответствии с интересами детей, стремлением каждого быть лучшим в овладении специальностью (например, ориентация на высококвалифицированные кадры ЦМШ, близость консерватории), являются органичным стимулом в обучении, воспитании, развитии, в профессиональной подготовке.

Однако самое главное, что дает позитивный импульс инновационной дидактической системе Л. В. Занкова, – это новая позиция 4-го класса. Известно, что одним из следствий реализации дидактической системы обучения на высоком уровне трудности стало упразднение 4-го класса из начальной школы при сохранении основной ступени, которая начинается с 5-го класса. Мыслилось, что новая система обучения выстроена таким образом, чтобы не нарушать преемственности между начальной и основной школой. Однако проблемы оставались для многих, обучавшихся в системе начальной школы-трехлетки, при переходе в 5-й класс. Было очевидным, что 4-й класс необходим в силу ряда причин и, прежде всего, потому, что мировоззренческая направленность содержания образования была необходимым и доступным условием для учащихся 10-летнего возраста, когда образуются базовые устойчивые межсистемные ассоциации широкого межпредметного характера, – с одной стороны, и в то же время учащиеся сознательно овладевают совокупностью общеучебных умений и навыков как образовательными универсалиями – с другой, что является предпосылкой методологического характера, обуславливающей формирование научной картины мира, нравственных убеждений и целостного опыта эмоционально-ценностного отношения четвероклассников к людям, к миру, к себе. Но в системе Л. В. Занкова 4-му классу места не было.

Решением вопроса в этой ситуации можно считать изменение места 4-го класса в структуре общего среднего образования, а именно: перенос его в подструктуру основной школы. Следует согласиться: положение 4-го класса в структуре начальной школы или в структуре основной школы – разное, хотя бы потому, что в первом случае 4-й класс функционирует в рамках целей начального образования, которые существенно мельче, чем цели основной школы, в русле которых и функционирует 4-й класс: инновационное положение 4-го класса разгружает начальную школу, работающую в новых условиях, и в то же время 4-й класс является адаптивным для учащихся, находясь в новых условиях, как бы ближе к 5-му классу, чем раньше – опять-таки в силу общего целе-ценностного русла основной школы. Таким образом, естественно решается проблема преемственности между ступенями обучения – начальной и основной/средней школой. При этом большое значение имеет и психологический фактор: сохраняется межклассная вертикальная линейка непрерывности и систематичности образования.

Таким образом, интенсивный характер обучения в общеобразовательной (с 1-го по 11-й класс) профессиональной организации в системе непрерывного образования, основанный на полноте и взаимосвязи в использовании гуманитарных ресурсов ученика – физического, психического, нейропсихологического, деятельностно-практического, – естественным образом требует интенсификации дидактического процесса, способствуя тем самым общему, психоэмоциональному и интеллектуальному развитию, овладению профессией, самоактуализации и социализации ученика.

Условиями успешного решения проблем школьного образования являются: 1) их теоретическая дидактическая проработка, включающая анализ образовательной ситуации и методологический анализ самой проблемы, в котором выделены: а) философский/ценностный аспект; общенаучные подходы (системный подход, деятельностный подход, интегративный подход и др.), опора на которые необходимым образом будет способствовать разработке педагогического инструментария для решения проблемы; 2) дидактическое обоснование (концепция или теория), завершающееся построением дидактической модели, основанной на дидактических законах, закономерностях и принципах обучения – ядро концепции, 3) построение системы обучения (дидактической системы). Системный формат этих позиций отражает взаимосвязь теоретической и конструктивно-технической функций дидактики как необходимое условие предупреждения ситуаций риска в обучении и развитии обучающихся.

Система обучения Л. В. Занкова, разработанная более полувека назад, актуальна еще и потому, что ее содержание покоится на мощном методологическом основании – культурно-исторической теории развития личности Л. С. Выготского, подчеркивающей и роль Знака (содержания образования), и роль совместной деятельности учащихся, и их активности в процессе обучения – как необходимых условий достижения образовательных результатов высокого качества. Ее образовательно-развивающие возможности не исчерпываются изложенным в данной статье.

Список литературы

1. *Занков, Л. В.* Дидактика и жизнь [Текст] / Л. В. Занков. – М., 1976.
2. Перечень поручений по итогам совместного заседания Государственного совета и Совета при Президенте по культуре и искусству, подписанный В. В. Путиным 22 января 2015 года.
3. *Перминова, Л. М.* Взаимосвязь теоретической и конструктивно-технической функций дидактики в теории и практике обучения [Текст] / Л. М. Перминова. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики). – М., 2015. – С. 107-121.
4. *Зорина, Л. Я.* Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников [Текст] / Л. Я. Зорина. – М., 1978.
5. *Перминова, Л. М.* Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Перминова. – М., 1979.
6. *Жукова, Н. А.* Организационно-педагогические условия формирования эмоционально-ценностного отношения школьников к учению [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Жукова. – СПб., 2008.

7. *Перминова, Л. М.* Дидактические условия взаимосвязи образовательных стандартов первого и второго поколений [Текст] / Л. М. Перминова // Школьные технологии. – 2010. – № 3.
8. *Мартемьянова, Т. Ю.* Логико-дидактический подход к конструированию школьного учебника [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Мартемьянова. – СПб., 2004.
9. *Николаева, Л. Н.* Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Н. Николаева. – М., 2009.
10. *Общее образование в России (приложение к сборнику «Федеральный справочник. Образование в России»)* [Текст]. Т. 4. – М.: Центр стратегического партнерства, 2015.
11. *Перминова, Л. М.* Формирование общих учебных умений и навыков у учащихся как условие повышения качества общего образования [Текст]: методическое пособие / Л. М. Перминова. – СПб.: АППО, 2006.
12. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов // Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. – Т. 1. – М., 1985. – С. 42-222.
13. *Славин, Б. Б.* Эпоха коллективного разума: О роли информации в обществе и о коммуникативной сущности человека [Текст] / Б. Б. Славин. – М., 2014.

References

1. Zankov L. V. *Didaktika i zhizn*. Moscow, 1976.
2. Perechen porucheniy po itogam sovmestnogo zasedaniya Gosudarstvennogo soveta i Soveta pri Prezidente po kulture i iskusstvu, podpisannyy V.V.Putinyim 22 yanvaryaya 2015 goda.
3. Perminova L. M. Vzaimosvyaz teoreticheskoy i konstruktivno-tekhnicheskoy funktsiy didaktiki v teorii i praktike obucheniya. In: *Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashikh dnei (filosofsko-pedagogicheskie aspekty sovremennoy didaktiki)*. Moscow, 2015. Pp. 107-121.
4. Zorina L. Ya. *Didakticheskie osnovy formirovaniya sistemnosti znaniy starsheklassnikov*. Moscow, 1978.
5. Perminova L. M. Funktsii i mesto strukturno-logicheskikh skhem v uchebnom protsesse. *PhD Dissertation (Education)*. Moscow, 1979.
6. Zhukova N. A. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya emotsionalno-tsennostnogo otnosheniya shkolnikov k ucheniyu. *Extended abstract PhD Dissertation (Education)*. St. Petersburg, 2008.
7. Perminova L. M. Didakticheskie usloviya vzaimosvyazi obrazovatelnykh standartov pervogo i vtorogo pokoleniy. *Shkolnye tekhnologii*. 2010, No. 3.
8. Martemyanova T. Yu. Logiko-didakticheskiy podkhod k konstruirovaniyu shkolnogo uchebnika. *Extended abstract PhD Dissertation (Education)*. St. Petersburg, 2004.
9. Nikolaeva L. N. Logiko-didakticheskie osnovy formirovaniya u uchashchikhsya obshcheuchebnykh umeniy i navykov. *Extended abstract PhD Dissertation (Education)*. Moscow, 2009.

10. Obshchee obrazovanie v Rossii (prilozhenie k sborniku "Federalnyy spravochnik. Obrazovanie v Rossii"). Vol. 4. Moscow: Tsentr strategicheskogo partnerstva, 2015.
11. Perminova L. M. *Formirovanie obshchikh uchebnykh umeniy i navykov u uchashchikhsya kak uslovie povysheniya kachestva obshchego obrazovaniya: metodicheskoe posobie*. St. Petersburg: APPO, 2006.
12. Teplov B. M. *Psikhologiya muzykalnykh sposobnostey*. In: Teplov B. M. *Izbrannye Trudy*: in 2 Vol., Vol. 1. Moscow, 1985. Pp. 42–222.
13. Slavin B. B. *Epokha kollektivnogo razuma: O roli informatsii v obshchestve i o kommunikativnoy sushchnosti cheloveka*. Moscow, 2014.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 4

ДИЗАЙН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСКОГО САДА (проектируем программу художественного развития)

DESIGN IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A KINDERGARTEN
(design of an artistic development program)

Лыкова Ирина Александровна

Профессор кафедры начального и дошкольного образования Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, старший научный сотрудник Института художественного образования и культурологии Российской академии образования, г. Москва, доктор педагогических наук

E-mail: cvetmir@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыта сущность и специфика дизайна как современного искусства. Обосновано значение и место дизайн-деятельности в дошкольном образовании. Предложена педагогическая модель приобщения детей к дизайну. Сформулированы целевые ориентиры и задачи. Обозначен ведущий принцип проектирования содержания дизайн-деятельности в образовательной программе детского сада. Приведены примеры дизайн-проектов (арт-салонов) по материалам парциальной программы автора.

Ключевые слова: дизайн, дизайн-деятельность, детское творчество, конструирование, конструктивное искусство, культура, принцип культуросообразности, развивающая предметно-пространственная среда, художественный труд, художественно-эстетическое развитие.

Lykova Irina A.

Professor of primary and pre-school education of the Academy of Training and Retraining of Education, Senior Research Fellow, Federal State Research Institution "Institute of Art Education" of the Russian Academy of Education, Moscow, Doctor of Education

E-mail: cvetmir@mail.ru

Annotation. The article reveals the essence and specificity of design as a modern art. The value and location of design activities in early childhood education is shown. Pedagogical model of introducing children to the design is proposed. The author formulates targets and objectives and indicates the fundamental principle of designing the content design activities in the educational program of the kindergarten. The article highlights connection between children's design and developmental design object-spatial environment. Examples of design projects (art salon) are given based on the author's educational program.

Keywords: design, design activities, children's art, design, design art, culture, the principle of cultural conformity, developing object-spatial environment, art work, artistic and aesthetic development.

Дизайн – взгляд из будущего: обоснование актуальности и постановка проблемы. Дизайн по праву называют современным и всепроникающим искусством (Р. Арнхейм, Г. Е. Гуров, Н. М. Коньшева, Е. В. Ладыгин, Г. Н. Пантелеев, А. С. Питерских, Л. Г. Савенкова, Е. В. Ткаченко и др.). Сегодня уже нет области реальной жизни, которой бы не коснулись смелая фантазия, креативное мышление и умелые руки дизайнера. Здания, мосты, транспорт, интерьер, одежда, обувь, книги, журналы, сувениры, магазины и их витрины уже давно и бесспорно не могут обойтись без участия профессионального дизайнера. Нон-дизайн еще более расширил границы своего влияния. Ему подвластны имидж политика, торговая марка, бренд фирмы, логотип проекта... В уже обозримом будущем любая сфера бытия и каждая вторая профессия будут связаны хотя бы с элементами дизайна.

Но есть и обратная сторона медали. Современный дизайн все активнее начинает управлять людьми силой своего воздействия на их эмоции и поступки, побуждает делать выбор, влияет на формирование мышления и мировоззрения. Если человек не имеет твердой позиции и нравственных ориентиров, не уверен в своих помыслах и оценках, неустойчив в интересах и убеждениях, он легко примет дизайн-сигналы как руководство к «слепому» действию: куда смотреть, что приобретать, кому доверять, за кем идти, каким быть, как строить свою жизнь и отношения с окружающим миром.

Вот почему так важно и ценно, чтобы деятельности дизайна было отведено значимое место в содержании современного образования на всех его уровнях, начиная с дошкольного.

Что такое дизайн: история, сущность, специфика, классификация. Дизайн – это особый вид созидательной творческой деятельности человека, направленной на организацию предметно-пространственного мира по законам целесообразной красоты. При этом под целесообразностью подразумевается не только функциональность, точное соответствие изделия своему назначению, но и целесообразность как гармоничное единство формы, содержания, функции и места дизайн-предмета в пространстве.

Термин «дизайн» в переводе с английского (design) обозначает вид творческой проектной деятельности человека, направленной на совершенствование окружающего предметного мира (второй природы). В данной интерпретации дизайн включает создание промышленных изделий и рациональное формирование целостной предметно-пространственной среды. В переводе с итальянского (disegno) слово «дизайн» понимается многоаспектно: цель, замысел, план, намерение, модель, композиция, эскиз, набросок, рисунок, чертеж, узор, шаблон и даже схема, лежащая в основе изделия (конструкции). Другими словами, дизайн связан с разработкой идеи.

Разнообразие трактовок термина «дизайн» свидетельствует об уникальности культуры каждой страны и показывает варианты отношения к этому виду прикладного искусства. И все же в 1959 г. в качестве международного обозначения слова «дизайн» был принят термин "*industrial design*" – «*индустриальный дизайн*». Томас Мальдонадо (Tomás Maldonado) предложил следующее определение дизайна, которое было утверждено в 1969 г. на Конгрессе ИКСИД (ICSID) – Международного совета организаций промышленного дизайна (International Council of Societies of Industrial Design): «Дизайн – это творческая деятельность, целью которой является определение формальных качеств промышленных изделий. Эти

качества включают и внешние черты изделия, но главным образом те структурные и функциональные взаимосвязи, которые превращают изделие в единое целое как с точки зрения потребителя, так и с точки зрения изготовителя. Дизайн стремится охватить все аспекты окружающей человека среды, которая обусловлена промышленным производством».

В начале XX в. сформировался основной принцип дизайна – *функционализм*, суть которого заключается в том, что это «не простое подчинение предмета своему утилитарному назначению, но и способность одной системы элементов переходить в другие, становиться частью других систем или заменять их... Понятие красоты не отброшено, оно наполнилось новым значением: чем богаче в функциональном отношении предметы, тем больше возможностей и вариантов таят системы их элементов и тем они красивее» (Анри де Моран (Henry de Morant) [1, с. 473]).

В настоящее время дизайн-продукцию классифицируют на *инженерно-техническую* (приборы, станки, машины, бытовая техника); *архитектурно-художественную* (здания, сооружения, интерьер); *ландшафтную* (сады, парки, акватории); *предметную* (изделия декоративно-прикладного искусства и предметы быта); *торгово-промышленную* (витрины, реклама, оборудование); *графическую* (промграфика, упаковка, плакаты, реклама); *экспозиционно-зрелищную* (музеи, мемориалы, выставки, пиротехника, светодизайн); *компьютерную* (графическое моделирование, игры-тренажеры); *информационную* (СМИ, теле-, видео-, анимация) и др. (Г. Н. Пантелеев [2, с. 11]). При этом различают дизайн *плоскостной* (полиграфия, в том числе открытки, журналы, детские книги – художественные и обучающие; настольно-печатные игры), *предметный* (мебель, одежда, обувь, посуда, бытовая техника), *пространственный* (инсталляция, интерьер, экстерьер, культурно-ландшафтный комплекс) и *смешанный* (музейная и выставочная экспозиция, перформанс, оформление спектакля, праздника, фестиваля).

Дизайн-деятельность в образовательном пространстве. В современном образовании значение дизайн-деятельности видится в том, чтобы в каждом ребенке воспитать «грамотного пользователя» мира вещей (Н. М. Коньшева [3], Б. М. Неменский [4], Е. В. Ткаченко [5]). Для этого мало технологических знаний, надо еще уметь «читать» художественный язык вещей и зданий, ощущать соразмерность их форм, красоту конструкций (С. М. Кожуховская [5], Е. В. Ладыгин [6]). Дети должны не только понимать и сохранять красоту, созданную до них, но и учиться преобразовывать мир по законам красоты, уметь делать его экологичным, удобным и человечным (Л. Г. Савенкова [7], Т. В. Селиванова [8]). Это преобразование начинается с простого (с выбора одежды, вещей), а с течением времени складывается в создание *своего мира*, выражающего личность человека. Можно сказать, что формируя свой облик, прическу или костюм, создавая интерьер комнаты, мы тем самым формируем облик нашего мира (Б. М. Неменский, предисловие к учебнику [4, с. 4]).

Художник и педагог-исследователь Г. Н. Пантелеев в своей книге «Детский дизайн» пишет: «Естественно, не все дети станут художниками, но каждый сможет использовать свой художественный опыт в благоустройстве своей жизни по законам красоты и порядка. А это и является основной задачей дизайн-деятельности» [2, с. 4]. Г. Н. Пантелеев выделяет три значимых направления: 1) *профессиональный дизайн* и его роль в эстетизации всей среды жизнеобеспечения людей; 2) «*дизайн для детей*» – профессиональный дизайн,

направленный на благоустройство материально-культурного пространства, окружающего ребенка; 3) «детский дизайн» как непосредственное участие детей в эстетизации своего быта [2, с. 5].

Детский дизайн. Дизайн-деятельность доступна для освоения детьми дошкольного возраста в разных видах рукоделия (Л. В. Пантелеева [9]) и значима для общего развития каждого ребенка с учетом его возрастных, гендерных, индивидуальных особенностей (И. А. Лыкова [10]).

Цель занятий дизайн-деятельностью – воспитание у детей эстетической культуры, формирование эстетического отношения к окружающему миру (природному, предметному, социальному), расширение опыта творческой деятельности по обустройству предметно-пространственной среды (игровой, детской).

Основопологающая идея состоит в том, что дизайн-деятельность на всех ее уровнях – восприятие, исполнительство, творчество – организуется как вхождение ребенка в общечеловеческую культуру. Эту идею раскрывает ряд принципиальных положений (И. А. Лыкова [10–12]).

1. Дизайн-деятельность предстает перед детьми как конструктивное искусство. При этом принципиально меняется традиционное понимание методики как системы способов, методов и приемов, искусственно привнесенных педагогом «извне». Образовательный процесс начинает строиться «изнутри» в форме культууроосвоения, когда каждый ребенок не только переживает, но и «сопорождает» содержание на уровне культурных и личностных смыслов, проходя путь развития общечеловеческой культуры.

2. Центральными в новом содержании дизайн-деятельности становятся не конкретные темы, предметы, конструкции, а общечеловеческие проблемы как способ постижения ребенком окружающего мира и своего бытия в этом мире (Л. В. Школяр). В соответствии со спецификой предметного содержания проблемы дизайн-деятельности выражены парными категориями: красиво/некрасиво, нравится/не нравится, комфортно/некомфортно, уютно/неуютно, удобно/неудобно, вкусно/невкусно, форма/содержание, целое/разрушенное, целое/часть, добро/зло, истина/ложь, живое/неживое, реальность/фантазия и мн. др. Эти понятия предстают как проблемное поле культуры, которое дети осваивают в активном творческом процессе на основе воображения.

3. Проблемное поле культуры персонифицируется в образе человека (дизайнера, конструктора, художника, мастера, педагога, родителя), который передает выкристаллизовавшийся опыт человечества, учит смотреть на мир «глазами человека», помогает освоить опыт освоения и создания культуры.

Содержание художественного образования средствами дизайн-деятельности должно быть таким, чтобы мир открывался ребенку не только в его чувственных ощущениях, вызывающих эмоциональную реакцию, но и в активной творческой деятельности, формирующей эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру.

Специфика занятий дизайн-деятельностью в современном детском саду состоит в обеспечении материальных, культурных и психолого-педагогических условий для овладения каждым ребенком *универсальными способами и способностями*, позволяющими ему войти в человеческую культуру *не только как потребитель, но и как созидатель*. Это

индивидуальное творчество и сотворчество с другими людьми, в котором ребенок постигает смысл своей деятельности (для чего), что гораздо важнее законченного результата (материального продукта).

Основные задачи занятий дизайн-деятельностью в детском саду.

1. Дать представление о дизайне как творческой деятельности человека, обустривающего быт и организующего свою жизнь по законам целесообразности, гармонии, красоты.
2. Помочь раскрыть специфику дизайна и его результата – единство пользы и красоты (функционального и эстетического).
3. Содействовать формированию эстетического отношения к окружающему предметному миру и дизайну как проявлению жизни человека во всем многообразии ее граней (природной, материальной, социальной, духовной).
4. Расширять представление о видах художественно-творческой деятельности человека; знакомить с трудом дизайнера, художника-конструктора, архитектора, народного мастера.
5. Развивать эстетическое восприятие, творческое воображение, латеральное (гибкое, творческое) мышление, универсальные художественные способности и воспитывать качества человека труда – трудолюбие, ответственность, коммуникативность, самостоятельность и др.
6. Обогащать опыт дизайн-деятельности на всех ее уровнях: восприятие – исполнительство – творчество (в соответствии с возрастными, гендерными, индивидуальными особенностями).
7. Создать условия для полноценного личностного роста каждого ребенка с учетом его индивидуальности.

Примерная тематика дизайн-проектов (арт-салонов) по материалам парциальной программы И. А. Лыковой «Умелые ручки».

Дизайн игр и игрушек. Арт-салон «Друг детства». Наши игрушки (каркасное папье-маше). Наши кораблики (конструирование из бумаги, декоративное рисование). Наши самолетки (конструирование из бумаги, аппликация из наклеек). Наши машинки (конструирование из бытового материала). Мягкие игрушки (конструирование из носков, рукавичек).

Книжный дизайн. Арт-салон «В тридевятом царстве». Книжки-картинки (конструирование, рисование красками). Книжки-мальшки (конструирование, рисование цветными карандашами и фломастерами). Книжки-раскладушки (конструирование, аппликация). Буквицы и орнаменты (декоративное рисование, шрифт). «Живые» закладки с сюрпризом (конструирование, рисование фломастерами).

Театральный дизайн. Арт-салон «Золотой ключик». Маски (папье-маше, декоративно-оформительская деятельность). Ширма (декоративно-оформительская деятельность). Театральный занавес (декоративно-оформительская деятельность). Ручные перчатки (конструирование из мягких материалов). Пальчиковый театр (конструирование, аппликация). Театр кукол (конструирование, аппликация). Театральная афиша и пригласительные билеты.

Кукольный дизайн. Арт-салон «Бабушкин сундучок». Соломенные игрушки «Золотые куколки – мальчики и девочки» (соломенная скульптура). Кукла «Кувадка» (изготовление текстильной куклы и создание коллективной композиции «Хоровод» для интерьера). Кукла «Десятиручка» (изготовление куклы по выбору из разных материалов – ткани, фольги, бумаги, ниток, травы, мочала). Мартенички и мэришиоры (изготовление куколок из ниток). Любимые куколки (конструирование куколок из фантиков, лоскутков и различного природного материала – початков кукурузы, шишек, желудей, травы).

Дизайн аксессуаров. Арт-салон «Хрустальная шкатулка». Мечи и щиты (художественное конструирование из картона, бросового материала и фольги). Браслеты и часы (конструирование из фольги, тиснение). Брошки и сережки (конструирование украшений). Волшебные флаконы и ароматы (аромадизайн).

Дизайн одежды. Арт-салон «Золушка». Силуэтные куклы и их наряды (конструирование, аппликация, декоративное рисование). Альбом моды «Театральный костюм» (рисование по замыслу). Альбом моды «Одежда для путешествий» (рисование по замыслу). Сказочный пэчворк (декоративная роспись ткани). Шарфы и галстуки (декоративная роспись ткани в технике «батик»). Маскарад (конструирование масок, элементов костюма и аксессуаров).

Дизайн обуви. Арт-салон «Кот в сапогах». Тапочки с секретом (детское изобретательство). Волшебные башмачки (художественное конструирование из обуви). Превращения валенка (художественное конструирование из обуви). Альбом моды «Обувь будущего» (детское изобретательство, конструирование, симметричная аппликация, прорезной декор). Коллаж из силуэтов подошв, следов и разной обуви (аранжировка).

Дизайн головных уборов. Арт-салон «Буратино». Пилотки, кепки и панамки (конструирование из бумаги и ткани). Шляпа-торт (художественное конструирование). Колпачки для гномиков (художественное конструирование). Короны и кокошники (художественное конструирование). Шлемы (конструирование из фольги).

Дизайн причесок, грим, боди-арт. Арт-салон «Русалочка». Прически для любимых кукол (детское изобретательство). Аксессуары для причесок (художественное конструирование). Театральный грим (художественное экспериментирование). Игра «Фоторобот» и «Фотогазета» (аппликация, конструирование, коллаж из фотографий). Теневой театр «Узнай персонажа по прическе и профилю» (аппликация, коллаж из силуэтов).

Дизайн сувениров и подарков. Арт-салон «Цветик-семицветик». Мобили «Воздушные игрушки», «Дружные стайки» (подвесные конструкции). Открытки с сюрпризом (художественное конструирование). Новогодние игрушки (техника по свободному выбору). Колокольчики и подсвечники (лепка из глины, керамопласта, соленого теста). Сказочные часы (лепка каркасная с элементами конструирования) (прил.). Фоторамка и фотоальбом (художественное конструирование). Дизайн упаковки из ткани «Фуросики» (декоративное рисование на ткани, принт, конструирование).

Кулинарный дизайн. Арт-салон «Робин Бобин Барабек». Мое любимое мороженое (детское изобретательство). Бутеррожицы (художественное конструирование). Волшебный торт (инсталляция и театрализация). Пицца и ее родственники (лепка, художественное конструирование). Овощные и фруктовые скульптуры (конструирование, коллаж, карвинг).

Пряничные человечки (лепка из пряничного теста). Конфетенбург (конструирование из конфет, печенья, пастилы).

Дизайн интерьера. Арт-салон «Три медведя». Мебель для игрушек (конструирование). Сказочный витраж (декоративно-оформительская деятельность). Веселая мозаика (декоративно-оформительская деятельность). Рождественский венок (аранжировка). Чудесные писанки (мобили). Ковер-самолет (детское изобретательство). Скатерть-самобранка (коллаж). Волшебные окошки (конструирование, витраж, мозаика).

Фитодизайн, флористика. Арт-салон «Аленький цветочек». Панно «Репка» и «Теремок» (коллаж из природного материала). Штекеры «Птички» и «Бабочки» для цветов» (художественное конструирование). Зимний сад (художественное конструирование). Букеты и приветы (аранжировки из природного материала). Икебана (аранжировки из природного материала).

Архитектурный дизайн. Арт-салон «Изумрудный город». Инсталляция «Наш дом – пещера». Панно «Терем-теремок» (композиция из фетра). Композиция «Китайский сад с речкой и мостиками» (конструирование мостов из разных материалов). Инсталляция «Сад фонтанов»). Панно «Наш город» (коллаж из картона, цветной бумаги, ткани).

Выводы. Дизайн – это искусство создания нового облика предмета, творческое проектирование его формы, а также всей предметно-пространственной среды в единстве функциональных и эстетических задач. Для научного проектирования образовательных программ чрезвычайно важно то, что дизайн-деятельность является особым способом поиска человеческого смысла и его передачи другим людям через предмет и разумную организацию пространства. Поэтому основной путь развития ребенка в процессе дизайн-деятельности – его творческое самоопределение в пространстве и времени культуры через глубокое познание предмета как носителя культурных и личностных смыслов. Дизайн-деятельность позволяет педагогу на основе принципа культуросообразности моделировать образовательные маршруты как путь развития человеческой культуры.

Список литературы

1. Моран, Анри де. История декоративно-прикладного искусства от древнейших времен до наших дней с приложением статьи Жеральда Гассио-Талабо о дизайне [Текст] / Анри де Моран; пер. с фр. Н. И. Столяровой и Л. Д. Липман. – М.: Искусство, 1982.
2. Пантелеев, Г. Н. Детский дизайн: Художественное творчество в детском саду, начальной школе и семье [Текст] / Г. Н. Пантелеев. – М.: Карапуз-Дидактика, 2006.
3. Кобышева, Н. М. Теоретические основы дидактической системы дизайнерского образования младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. М. Кобышева. – М., 2000.
4. Гуров, Г. Е. Уроки изобразительного искусства. Дизайн и архитектура в жизни человека. 7 класс. Поурочные разработки [Текст] / Г. Е. Гуров, А. С. Питерских; под ред. Б. М. Неменского. – М.: Просвещение, 2013.
5. Ткаченко, Е. В. Концепция непрерывного дизайн-образования [Текст] / Е. В. Ткаченко, С. М. Кожуховская. – М.: Изд. центр НОУ «ИСОМ». 2006.

6. Ладыгин, Е. В. Развитие творческих способностей учащихся в интегрированном деятельностном поле курса «Основы дизайна» [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Ладыгин. – М., 2000.
7. Селиванова, Т. В. Сам себе дизайнер: Я творю – значит, я проектирую [Текст] / Т. В. Селиванова // Цветной мир: Изобразительное творчество и дизайн в детском саду и начальной школе. – 2009. – № 6. – С. 6–13.
8. Савенкова, Л. Г. Дизайн – новейшее искусство [Текст] / Л. Г. Селиванова // Цветной мир: Изобразительное творчество и дизайн в детском саду и начальной школе. – 2009. – № 6. – С. 3–5.
9. Пантелеева, Л. В. Детское рукоделие: Художественный труд в детском саду и семье [Текст] / Л. В. Пантелеева. – М.: Просвещение, 2005.
10. Лыкова, И. А. Проектирование образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Новые подходы в условиях введения ФГОС ДО [Текст] / И. А. Лыкова. – М.: ИД «Цветной мир», 2014.
11. Лыкова, И. А. Художественный труд в детском саду. Школа дизайна. Подготовительная к школе группа [Текст] / И. А. Лыкова. – М.: ИД «Цветной мир», 2010.
12. Лыкова, И. А. Дизайн-деятельность в современном мире и дошкольном образовании [Текст] / И. А. Лыкова // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 10.

References

1. Henry de Morant. *Istoriya dekorativno-prikladnogo iskusstva ot drevneyshikh vremen do nashikh dney s prilozheniem statyi Gérald Gassiot-Talabot o dizayne*. (Transl. N. I. Stolyarova, L. D. Lipman). Moscow: Iskusstvo, 1982. (In Russian)
2. Panteleev G. N. *Detskiy dizayn: Khudozhestvennoe tvorchestvo v detskom sadu, nachalnoy shkole i semye*. Moscow: Karapuz-Didaktika, 2006.
3. Konysheva N. M. *Teoreticheskie osnovy didakticheskoy sistemy dizaynerskogo obrazovaniya mladshikh shkolnikov*. Extended Abstract of ScD Dissertation (Education). Moscow, 2000.
4. Gurov G. E., Piterskikh A. S. *Uroki izobrazitel'nogo iskusstva. Dizayn i arkhitektura v zhizni cheloveka. 7 klass. Pourochnye razrabotki*. (Ed. B.M. Nemenskiy). Moscow: Prosveshchenie, 2013.
5. Tkachenko E. V., Kozhukhovskaya S. M. *Kontsepsiya nepreryvnogo dizayn-obrazovaniya*. Moscow: Izd. tsentr NOU "ISOM". 2006.
6. Ladygin E. V. *Razvitie tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya v integrirovannom deyatel'nostnom pole kursa "Osnovy dizayna"*. Extended Abstract of ScD Dissertation (Education). Moscow, 2000.
7. Selivanova T. V. *Sam sebe dizayner: Ya tvoryu – znachit, ya proektiruyu. Tsvetnoy mir: Izobrazitel'noe tvorchestvo i dizayn v detskom sadu i nachalnoy shkole*. 2009, No. 6, pp. 6–13.
8. Savenkova L. G. *Dizayn – noveyshee iskusstvo. Tsvetnoy mir: Izobrazitel'noe tvorchestvo i dizayn v detskom sadu i nachalnoy shkole*. 2009, No. 6, pp. 3–5.
9. Panteleeva L. V. *Detskoe rukodelie: Khudozhestvennyy trud v detskom sadu i semye*. Moscow: Prosveshchenie, 2005.

10. Lykova I. A. *Proektirovanie obrazovatelnoy oblasti "Khudozhestvenno-esteticheskoe razvitie". Novye podkhody v usloviyakh vvedeniya FGOS DO*. Moscow: ID "Tsvetnoy mir", 2014.
11. Lykova I. A. *Khudozhestvennyy trud v detskom sadu. Shkola dizayna. Podgotovitel'naya k shkole gruppy*. Moscow: ID "Tsvetnoy mir", 2010.
12. Lykova I. A. *Dizayn-deyatelnost v sovremennom mire i doskolnom obrazovanii. Detskiy sad: teoriya i praktika*. 2014, No. 10.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 4

СТРАТЕГИИ И ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ (1917–1930 гг.)

STRATEGY AND PRIORITIES OF THE STATE EDUCATIONAL POLICY DEVELOPMENT (1917–1930)

Милованов Константин Юрьевич

Старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», кандидат исторических наук

E-mail: milkonst82@mail.ru

Konstantin Yu. Milovanov

Senior Research Fellow of the Laboratory of History of Pedagogy and Education of the Federal State Budget Scientific Institution “Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education”, PhD (History)

E-mail: milkonst82@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается исторический опыт реформирования образования в 1917–1930 гг. Анализируются стратегии и приоритеты развития государственной образовательной политики в данный период.

Annotation. The article deals with the historical experience of education reform in 1917–1930. The author analyzes the strategies and priorities of development of the state educational policy in this period.

Ключевые слова: государственная образовательная политика в 1917–1930 гг., стратегия, реформа образования, принципы образовательной политики, модернизация образования, советская система образования.

Keywords: state educational policy in 1917–1930, strategy, reform in education, principles of educational policy, modernization of education, Soviet system of education.

После установления советской власти большевиками планировался форсированный переход к социализму и сопутствующая этому процессу радикальная трансформация социокультурной сферы, в том числе и системы образования. Школа и педагогика дооктябрьского периода официально не могли выступать источниками проектирования новой школы. Западноевропейская школа также не могла служить идейным и практическим основанием для школьного строительства, поскольку ассоциировалась с «реакционной» педагогикой и интервенцией. Однако новая власть не отрицала возможности использования тех знаний, которые накопила традиционная отечественная школа. Таким образом, складывалась парадоксальная ситуация, при которой дореволюционная школа фактически становилась основанием школы социалистической, но при сохранении сугубо негативного отношения к ней.

В противовес европейской педагогике, с которой связывалось все самое негативное, утилитарно-прагматичная педагогика США выглядела привлекательно для вершителей судеб российской школы. Схема поиска источников школьного строительства в ранний советский период повторяет структуру выбора двух доминантных путей в развитии капитализма – «американского» и «прусского». Открытое обращение к американской педагогике в сочетании с идеалистическим стремлением преобразовать «предметный мир» (социальную реальность) отражает тенденцию следовать по «американскому» пути развития в противовес «прусскому», то есть европейскому, как враждебному утвердившемуся социальному порядку. При формировании нового идеологического профиля школы проявилась характерная тенденция: чем радикальнее звучал тот или иной проект реформы, тем вероятнее было то, что он найдет положительный отклик в Народном комиссариате просвещения РСФСР.

Развитие школы на начальном этапе строительства советской системы образования (1917–1920 гг.) определялось наличием серьезных идейных противоречий и отсутствием действенных механизмов создания новой школы. Необходимость реализации идеологических установок в сфере просвещения порождала целый ряд проблем, которые вызывали массовое неприятие решений советской власти в области образования. Декларативно провозглашалось построение новой, более прогрессивной школы и полный разрыв с дореволюционными традициями в педагогике. Радикально-утопические решения дестабилизировали и без того кризисную ситуацию на фоне эксцессов военного коммунизма, фактического краха экономики и социальной сферы.

Культурно-просвещенческий радикализм выступал в качестве неизменного тренда в деле создания социалистической школы. Очевидно, что при разрыве традиций и нарушении цепи преемственности классическая школа исчезала, а на ее месте появлялось учебно-производственное, воспитательное, трудовое или иное учреждение, уже лишенное ведущего «школьного» функционала – воспроизводства нематериальных ценностей, знаний и всесторонней подготовки образованных людей.

В 1917–1918 гг. в отечественной педагогике параллельно существовали две основных модели построения образовательной парадигмы трудовой школы: социалистическая (единая трудовая школа РСФСР) и демократическая, созданная приверженцами традиционной педагогики, учеными и деятелями просвещения дореволюционной формации, объединенными во Всероссийский учительский союз (ВУС).

В рамках социалистической модели трудовой школы существовало четыре основных подхода по ее реализации: «московский» проект (П. Н. Лепешинский и др.), проект «нейтральной» школы Л. Р. Менжинской и В. М. Величкиной (Бонч-Бруевич), политико-педагогическая платформа НКП РСФСР (А. В. Луначарский) и «петроградский» проект (З. И. Лилина, З. Г. Гринберг, В. Р. Менжинская).

Первый подход был сформулирован сотрудниками Отдела реформы школы Наркомпроса РСФСР, ставшего ведущим центром принятия решений и разработки стратегических документов, связанных с реформой школы в 1918 г. Основные представители данного подхода – П. Н. Лепешинский, С. И. Мицкевич, Н. А. Полянский, В. М. Познер, Л. Г. Шапиро. «Московский» проект пользовался неизменной поддержкой со стороны школьных «футуристов» из Всероссийского союза учителей-интернационалистов (ВСЕСУИН).

Согласно «московскому» проекту, традиционная система образования демонтировалась, а школа уступала место школе-коммуне как основной ячейке построения социалистического общества. Трудовой коллектив автаркического типа становился ведущей формой организации учебного (фактически учебно-производственного) процесса. Учебный год становился непрерывным (превращался в замкнутый учебно-производственный цикл), каникулярное время отменялось; занятия проводились 7 дней в неделю (по схеме «5 + 2» – пятидневка производительного труда и 2 дня на экскурсии); длительность рабочего дня ничем не ограничивалась; вводилось групповое преподавание. В дидактическом плане намечалась ликвидация предметной системы обучения, программы становились примерными, а учебники изгонялись из школы (крайнее выражение этой позиции «Книга – бич детства!»). Однако поддерживающая на тот момент «москвичей» Н. К. Крупская внесла нотку умеренности в планы по отмене учебников, справедливо полагая, что их использование не несет вреда.

Реализация предложений «московской» группы объективно вела (в той исторической ситуации) к планомерной ликвидации традиционной системы образования. «Левацкая» риторика была востребована педагогическим авангардом и поддержана во властных кругах, которые идеологически ориентировались на идею В. И. Ленина о ликвидации старой школы как школы угнетения.

Второй подход к педагогическому строительству – проект классово «нейтральной» школы (Л. Р. Менжинская, В. М. Величкина (Бонч-Бруевич) и др.) исходил из того, что школа является образовательным учреждением, а не «монастырем» (производственно-трудовой организацией закрытого типа). «Нейтралы» выступали за сохранение каникул и обязательного отдыха учащихся, соблюдение санитарно-гигиенических норм, критиковали непрерывность учебного года, отстаивали приоритет учебной, а не производственной деятельности, выступали против самообслуживания как основы трудового воспитания и отмены домашних заданий. Данный подход выглядел более умеренно по сравнению с «московским» проектом, приближаясь к позициям «петроградцев» и А. В. Луначарского.

Третий подход – позицию А. В. Луначарского и руководства Наркомпроса РСФСР можно охарактеризовать как центристскую платформу. Разделяя социалистические принципы построения школы, А. В. Луначарский отнюдь не стремился к их идеализации и буквальном претворении в образовательную практику. Решительно отвергая

«схоластическую» школу, он был далек от классового радикализма, критикуя проект «московской» группы как анархический [1, с. 20]. А. В. Луначарский понимал, что подавляющее большинство учительских кадров сформировалось в имперский период, и слом старой школы и всего, что с ней связано, приведет к неминуемому краху всю систему образования. Признавая, что труд играет важную воспитательную роль, А. В. Луначарский выступал против превращения школы в ремесленную мастерскую [2, с. 337]. Суть позиции А. В. Луначарского заключалась в «стабилизации единой трудовой школы (существенно не отличавшейся от прежних учебных заведений), широком привлечении «старых учительских кадров», придании управленческих функций коллегии НКП РСФСР» [3, с. 55].

Четвертый подход к строительству новой школы – «петроградский» проект представлял собой довольно удачную попытку построения умеренной модели трудовой школы, основываясь на принципах досоветской демократической педагогики. Данный проект, связываемый с именем руководителя петроградского образования З. И. Лилиной, а также ее ближайших соратников З. Г. Гринберга и В. Р. Менжинской, был разработан Комиссариатом просвещения Союза коммун Северной области (Севпрос). «Петроградская» модель школьного строительства изначально позиционировалась как действенная альтернатива «московскому» проекту. Она базировалась на основополагающем принципе сохранения предметной системы обучения, характерной для традиционной школы. В связи с этим учебный материал каждого предмета располагался в соответствии с требованиями отраслевой дидактики. Главной целью существования новой школы «петроградцами» провозглашалась «задача вооружить учащихся систематическими знаниями основ наук» [1, с. 63]. Проект «петроградской» группы предусматривал сохранение классно-урочной системы, традиционное изучение предметов и подчеркивал необходимость обязательности домашних заданий, а «трудовой процесс» рассматривался не как основа учебной деятельности, а лишь как технология, способствующая усвоению основ наук.

Под руководством В. Р. Менжинской (при участии Культпросветотдела Петроградского совета) было организовано широкое общественное обсуждение программы школьного строительства и сформирована группа экспертов для оценки различных вариантов реформы.

Образовательное ведомство Северной столицы проводило самостоятельную тактическую линию в рамках единой стратегии развития советской школы, что выразилось в активной педагогической оппозиции различным проектам Наркомпроса РСФСР как в 1918 г., так и позднее. Проект Севпроса, а после ликвидации областных совнаркомов – Петроградского губернского отдела народного образования (ПетрГубОНО) являлся рабочей концепцией по строительству новой школы в северо-западном регионе вплоть до конца 20-х гг.

В результате поисков приемлемого компромисса между различными подходами в сентябре 1918 г. Государственная комиссия по просвещению РСФСР утвердила «Положение о единой трудовой школе РСФСР» и «Основные принципы единой трудовой школы» («Декларация о единой трудовой школе») [4, с. 34]. В этих прогрессивных, по сути вневременных документах (особенно в Декларации) содержится значительный футурологический потенциал, заключены общегуманистическая и демократическая направленность развития ранней советской школы – школы переходного периода.

Авторы «Декларации о единой трудовой школе» сформулировали стратегическую цель по созданию передовой социалистической школы и занятию ею первого места в цивилизованном мире. Достигнуть этого можно было лишь через проведение коренной, плодотворной и всеобъемлющей реформы образования [5, с. 137]. Согласно Декларации, перед школой стояли следующие задачи: борьба за образованность и массовую школу; окончательное привлечение учительства на сторону советской власти; создание единой трудовой школы; формирование условий для развития одаренных детей и подростков; внедрение трудового принципа как ведущего условия творческого восприятия детьми окружающего мира и осуществления связи школы с жизнью; введение совместного обучения; формирование и подготовка кадрового резерва учителей-социалистов для новой демократической школы. Декларация сыграла важную «роль в теоретической разработке важнейших проблем воспитания и образования, в становлении советской педагогики» [6, с. 47].

Вслед за падением последних классовых барьеров, новая школа должна была стать общеобязательной, доступной и бесплатной. Подчеркивалось, что реализация принципа трудового обучения для школы государства, «находящегося в процессе перехода от капиталистического к социалистическому режиму... гораздо более обязательно, чем для школ передовых капиталистических стран» [5, с. 138]. Для документа характерно увлечение различными видами ручного труда, что является безусловной данью «московскому» проекту. Декларация провозглашала соединение общественно полезного труда с обучением. В Декларации особо подчеркивается роль предметов эстетического цикла, в чем можно увидеть влияние А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, П. Н. Лепешинского, В. Р. Менжинской. При этом под эстетическим обучением подразумевалось не столько само преподавание, сколько «систематическое развитие органов чувств и творческих способностей» [5, с. 141]. Следует отметить, что авторы документа довольно оптимистично оценивали перспективы реализации принципов Декларации, как в управленческом, так и в финансовом аспектах, что в тех исторических реалиях было достаточно самонадеянно. В условиях военного коммунизма и Гражданской войны, а уж тем более позднее – в период становления и развития административно-командной системы, новеллы Декларации просто не могли быть реализованы в полной мере.

Демократическая модель трудовой школы традиционно связывается с деятельностью крупнейшего профессионального объединения школьных педагогов – Всероссийского учительского союза (ВУС). На VII Делегатском съезде Союза (8–16 июня 1918 г.) были рассмотрены ключевые вопросы школьного строительства: о трудовой школе, об отношениях школы и государства, о положении школы и учителя.

В рамках выработки официального решения по вопросу о школьной реформе были заслушаны доклады А. А. Волкова «Реорганизация школы по предложениям Комиссариата Народного Просвещения» и А. В. Голубева «Основные положения о трудовой школе». В своей резолюции VII Делегатский съезд констатировал, что школа разрушается под гнетом невежд, которые действуют «не столько в интересах народного образования, сколько в видах сохранения своей власти» [7, с. 19]. Съезд признал отсутствие постоянной основы для продуктивного сотрудничества с «советской властью, в действиях которой нет ни принципиальной творческой мысли, ни общественно-демократической постановки вопросов школьного дела» [7, с. 19–20].

Делегатский съезд со всей решимостью потребовал созидательной реорганизации школы на демократических началах. Отстаивался принцип автономии школы, определялась роль самоуправления, педагогического персонала, родительских и ученических организаций в деле реформы школы [7, с. 55]. ВУС подверг острой критике дореволюционную модель «книжной» школы, которая не могла создать условия ни для развития национального гражданского воспитания, ни для организации учебного процесса. Подчеркивалась прогрессивность внедрения в образовательную практику идей русской национальной школы и трудового принципа в воспитании и обучении [7, с. 36–37].

По мысли составителей резолюции Съезда, механизм внедрения элементов трудовой школы должен состоять из трех основных этапов. На первом этапе в школах, вводящих трудовой принцип, предполагалось создание «цельной системы согласованных мероприятий, как в области воспитания, так и в самой организации и обстановке школы» [7, с. 36–37]. Второй этап предусматривал создание справочно-консультационного бюро и библиотеки по вопросам трудовой школы, то есть формирование информационно-методической базы как для подготовки педагогов и методистов, так и для последующего общественного обсуждения школьной реформы. На третьем этапе планировалось создание специальных курсов и стационарных учреждений по профессиональной подготовке учителей к работе в условиях трудовой школы и инструкторов по трудовому воспитанию.

По докладу Комиссии по вопросам о единой общеобразовательной школе Съездом было принято следующее решение: 11-летняя единая общеобразовательная школа должна состоять из трех ступеней обучения (I и II ступени – по 4 года, а III ступень – 3 года) [7, с. 38]. Учебный курс каждой высшей ступени должен был строиться в логическом и структурно-содержательном единстве с учебным материалом предыдущей. Согласно решению Съезда, реализация принципов единой школы требовала установления общеобязательного минимума в учебных планах. Декларировалось, что единая школа «должна быть построена на принципах трудового обучения, при широкой постановке лабораторных занятий, рисования и ручного труда» [7, с. 39], что практически идентично как проекту Севпроса, так и позициям А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, Л. Р. Менжинской. Дидактически целесообразным представлялось концентрическое расположение учебного материала на каждой ступени обучения. В рамках реализации модели единой общеобразовательной школы планировалось ввести совместное обучение [7, с. 40].

«Вусовская» модель трудовой школы выступала как прямая наследница реформы 1915–1916 гг. и проекта Государственного комитета по народному образованию (1917 г.). Следует отметить, что педагогическая платформа Союза по многим параметрам идентична не только «петроградскому» проекту, но и в отдельных аспектах школьного строительства перекликается с позициями А. В. Луначарского, В. М. Величкиной (Бонч-Бруевич), Л. Р. Менжинской и др.

Политически неангажированная программа школьного строительства являлась реальной альтернативой советской модели трудовой школы и потому не вписывалась в тогдашнюю идеологическую схему. С ликвидацией независимого учительского профсоюза «возможность для плодотворного реформирования школы одновременно «сверху» и «снизу» оказалась упущенной» [3, с. 58].

Другой альтернативой реформистскому курсу НКП РСФСР стало появление 1 июля 1920 г. «Декларации Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании». Декларация увидела свет благодаря тогдашним руководителям Наркомпроса УССР – наркому Г. Ф. Гринько и его заместителю Я. П. Ряппо, а непосредственным ее составителем считается руководитель научно-педагогического отдела Совета Укрсоцвоса А. И. Попов.

«Украинцы» сразу же отвергли «школьный» подход Наркомпроса РСФСР и взяли курс на создание государственной системы социального воспитания. По определению Я. П. Ряппо, 1920 г. стал «годом стихийного движения от идеи школы до системы соцвоса» [8, с. 351]. Восстановление школьной сети не представлялось целесообразным и по экономическим причинам. Так как советская власть окончательно установилась на территории тогдашней Украины лишь с 1920 г. (с третьей попытки), а за предшествующие два года последовательно сменились не менее пяти политических режимов, то система управления народным образованием была дезорганизована, а школьная сеть значительно разрушена. Менее затратно было создать новый тип учреждения, но не учебного, а воспитательного. Декларация выдвинула на первый план не вопросы обучения, а проблему «нового» воспитания, то есть не традиционного воспитания в семье и школе, а именно воспитания социального, целью которого является формирование «человека-коммуниста».

Теоретической базой для построения подобной концепции НКП УССР служили достижения педологической мысли, на которые и ссылаются создатели документа. Так, по их мнению, «педология ярко доказала мысль, что ребенка (до юношеского возраста) следует рассматривать как особое существо, которое требует специального отношения к себе – в соответствии с теми психофизиологическими особенностями детского организма, которые резко отличают ребенка от взрослого» [9, с. 306]. Авторы Декларации стремились, по их признанию, осуществить давнюю педолого-педагогическую идею, а именно охватить «правильно» поставленным трудовым воспитанием «всю жизнь» ребенка. «Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании» была провозглашена ее создателями подлинной декларацией прав детей. В отличие от «мертвой» школы, нахождение в которой шло во вред ребенку, в учреждении социального воспитания он «в дружеском коммунистическом союзе с подобными себе существами растет, развивается и обучается жить жизнью человека в новом человеческом обществе» [9, с. 307–308].

Декларация предусматривала два этапа по созданию системы социального воспитания. Первый этап – объединение всех образовательных учреждений старого типа в единую сеть. Основная задача на этом этапе – создание педагогической системы «охвата ребенка целиком». На втором этапе планировалась организация передовых воспитательных учреждений. Учреждениями наиболее пригодными для встраивания в единую систему были трудовые колонии, детские сады, приюты, очаги, площадки и клубы. Так, согласно Декларации, трудовая колония полностью удовлетворяла требованиям «нашей новой системы, которую легко и просто превратить в ту новую форму, которую мы обозначаем словами “детский дом”» [9, с. 308].

Касательно старой школы в Декларации отношение двойственное. С одной стороны, капитализм оставил после себя нежизнеспособную «словесную» школу. С явным намеком на Наркомпрос РСФСР в документе говорится о том, что были отдельные попытки

реформировать традиционную школу, но легче «гальванизировать труп» [9, с. 309]. С другой стороны, провозглашалось, что необходимо принять меры для того, чтобы заставить школу стать «рычагом» социального воспитания, принеся в нее «радостный шум» трудовых процессов. Авторы Декларации никогда не отвергали возможность использования школьных учебников. Они не отрицали необходимость образования как такового, однако подчеркивали, что «революционная стихия» трудового метода объективно разрушает традиционную школу [9, с. 310]. «Детский дом» как воспитательное учреждение нового типа наследует все функции прежних организаций образования и воспитания.

Выдвигая лозунг охраны детства, авторы Декларации своеобразно его трактовали. По их мнению, «охрана эта должна быть одновременно и образованием, и воспитанием, и кормлением, и одеванием» [9, с. 310]. И то, чего не могла дать детям прежняя школа: полное социальное обеспечение, постоянный и подлинно педагогический «воспитывающий» уход за ребенком, – все это предоставит система социального воспитания.

Таким образом, «Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании» была альтернативой стратегическим документам о единой трудовой школе (в научно-педагогическом, структурно-организационном и экономическом аспектах). Классовая позиция украинских педагогов выражалась в разрыве не только с дооктябрьской школой, но и со школой как таковой. Создание государственной системы воспитательных учреждений, цикличная производственно-трудовая деятельность (индустриальная и сельскохозяйственная), растворение обучения в воспитании и позитивная социализация личности – все это как нельзя лучше характеризует программу социального воспитания НКП УССР.

«Украинский» проект, созданный в разоренной Гражданской войной и интервенцией республике, с разрушенной школьной сетью, практическая реализация которого совпала с началом массового голода (1921–1922 гг.), просто не мог быть иным. На первый план выходило не традиционное школьное образование, но общегосударственное социальное воспитание. Социально-экономические условия развития УССР, да и всего Советского государства того времени жестко диктовали свои правила. Не вызывает сомнения, что Декларация содержала ряд перспективных разработок: исследование психолого-педагогических проблем Детства с учетом психофизиологических и возрастных особенностей ребенка; создание эффективной модели полного социального обеспечения и воспитания детей-сирот; появление как массовых, так и образцовых учреждений воспитания, основанных на принципах коллективизма, трудового обучения, деятельностной декриминализации и гуманизации личности воспитанников.

Очередная попытка перестройки содержания образования связана с деятельностью Научно-педагогической секции Государственного Ученого совета Наркомпроса РСФСР. Положение о научно-педагогической секции Государственного Ученого совета было утверждено коллегией НКП РСФСР 4 июля 1921 г. В ее состав вошли Н. К. Крупская (председатель), П. П. Блонский, А. Г. Калашников, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий и другие выдающиеся ученые, педагоги и организаторы народного образования.

С первых же дней работы НПС ГУСа было отвергнуто традиционное построение программ. За основу был взят принцип построения комплексных программ, как наиболее

отвечающий на тот момент предъявляемым идеологическим и педагогическим требованиям. Попытки комплексного построения программ уже предпринимались ранее, а в 1920–1921 гг. первые эксперименты по разработке комплексных программ проводились опытными станциями Наркомпроса РСФСР [1, с. 121–122].

Учебная информация, расположенная в трех «гусовских колонках» – «Природа и человек», «Труд», «Общество», объединялась той или иной комплексной темой («комплексом»), изучение которой было связано с краеведческой тематикой и явлениями природы. Канонические Схемы ГУСа пытались реализовать «установку на то, чтобы облечь преподавание в простые, доступные ученику формы, близкие его личному опыту («комплексные темы» в учебных программах)» [10, с. 89]. Активными сторонниками создания и внедрения программ ГУСа были А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, М. Н. Покровский.

Программами ГУСа определялась вся учебно-воспитательная деятельность советской школы с 1922 по 1931/1932 гг. Они строились по комплексному принципу и резко отличались от предыдущих программ синтетическим обобщением всего учебного материала по схеме: природа – труд – общество [11, с. 241–242]. В тесной связи с трудовыми процессами рассматривались вся система производительных сил и производственных отношений, общественный строй, а также классовые противоречия в различные исторические периоды. Главное достоинство программ ГУСа, по М. Н. Покровскому, состояло в том, что они были призваны дать ребенку цельное знание [12, с. 45].

Политехническая направленность программ, их четкая процессуальная ориентация на соединение получения знаний с производительным трудом – все это должно было инкорпорировать школу в структуру жизненных приоритетов и запросов советского общества того периода. Программы НПС ГУСа были первыми школьными программами, трактовавшими знания «как средство преобразования жизни на социалистических началах, а учебный процесс не только как процесс традиционного усвоения науки, но и активного использования ее потенциала для общественно полезной деятельности в окружающей школу социальной среде» [13, с. 139].

Первый выпуск программ ГУСа (1923–1925 гг.) пытался реализовать связь школы с жизнью, радикально перестроить школьное обучение, сократить разрыв обучения от трудовой деятельности; привить учащимся материалистическое мировоззрение и обеспечить соответствующее содержание школьного образования; сделать обучение близким интересам ребенка и уровню его развития [1, с. 125–126].

Необходимо отметить, что отдельные задачи были действительно актуальными для тогдашней школы (как, впрочем, и для современной), однако решались они в идеологизированной атмосфере раннего советского общества. К тому же, доходя «в своей борьбе против систематической науки, создатели комплексных систем готовы были ликвидировать не только «учебные предметы», но и издавна сложившиеся науки» [1, с. 127–128].

Неудивительно, что проявления радикального прожектерства НПС ГУСа вызвали критику со стороны территориальных органов народного образования. «Педагогическую оппозицию» возглавил Петроградский губернский отдел народного образования. При этом ПетрГубОНО отнюдь не отрицал саму важность «комплексных программ», но требовал их серьезной «обкатки» на местах. ПетрГубОНО предлагал избрать медианный путь

развития содержания образования: не ликвидируя структуры предметного преподавания, максимально приблизить школу к жизни, изучению природы и трудовых процессов, а сами «комплексы» содержательно наполнить так называемыми «техническими навыками» (арифметическим счетом, чтением и письмом).

1925 г. стал знаковым по отношению к программам ГУСа, ибо уже советские и партийные органы различного уровня критиковали их недостатки (отсутствие «навыков» и фактических знаний). Таким образом, под давлением ряда обстоятельств НКП РСФСР «должен был пересмотреть свои программные установки и увлечение комплексностью» [1, с. 131].

В 1927–1928 гг. в связи с введением программ ГУСа второго выпуска происходит стабилизация учебно-воспитательной работы. Несмотря на декларируемый принцип незыблемости комплексной системы, в программах проявилось ожидаемое отступление от «комплекса». Так, вводится перечень основных систематических знаний по грамматике, орфографии и арифметике, а также общеобязательный минимум знаний и навыков, за игнорирование которого исполнители на местах несли ответственность перед органами народного образования, а те в свою очередь – перед НКП РСФСР [1, с. 131].

Введение стабильных и вполне традиционных для отечественной системы образования программ 1927 г. значительно улучшило работу школы и повысило общеобразовательный уровень учащихся. Принятая в программах ГУСа идейная и практическая направленность на овладение учащимися основами наук и повышение успеваемости привели к усилению предметной системы. В 1927/1928 учебном году были созданы условия для введения «обязательных учебных планов и программ, построенных по предметному принципу, в курсе обществоведения стала изучаться история Западной Европы, русская история, вопросы современности и политическая экономия» [11, с. 242].

В 1928–1929 гг. развернулась привлекающая к себе внимание ученых, педагогов и организаторов народного образования, инспирированная В. Н. Шульгиным и М. В. Крупениной педагогическая дискуссия. На определенном этапе их активно поддерживал народный комиссар просвещения РСФСР А. С. Бубнов. Считая, что человека учит не только школа, а дети не являются исключительно «школьными существами», В. Н. Шульгин делал в принципе правильный вывод о том, что учиться можно и вне школы, которая, таким образом не является единственным источником знаний. Развивая эту идею дальше, он приходит к заключению, что организованная школа постепенно отмирает. Таким образом, В. Н. Шульгин «отвергал школу как центр социального воспитания, предлагая взамен закрытые специальные учреждения» [14, с. 122].

В процессе постепенной утраты функциональной монополии школы на получение знаний, по мнению В. Н. Шульгина, необходимо обратиться к школе переходного типа, «которая осуществляет обучение непосредственно в процессе труда и общественной работы» [15, с. 196]. В. Н. Шульгин выдвинул идею преобразующей социальной среды, которая брала на себя роль источника стихийных процессов воспитания. Согласно более умеренной позиции М. В. Крупениной, было «необходимо не только учитывать стихийные влияния среды (что вполне естественно), но и осуществлять всю систему организованного воздействия на основе именно этого "стихийного процесса"» [16, с. 115].

«Левацким» взглядам В. Н. Шульгина и М. В. Крупениной противостоял неформальный лидер «правых» в педагогике А. Г. Калашников. Он отстаивал полное проведение в жизнь принципа связи школы с жизнью, ратовал за подлинный политехнический характер обучения. Теоретические и прикладные вопросы педагогики и образования А. Г. Калашников напрямую увязывал с хозяйственно-экономическими и политическими запросами органов власти [16, с. 112]. Характерно, что педагогическая дискуссия, организованная В. Н. Шульгиным и М. В. Крупениной, разворачивалась на фоне внутривнутрипартийной борьбы в СССР.

Третий выпуск комплексных программ ГУСа (1929 г.) характеризуется классовым радикализмом в деле обучения и воспитания. Свертывание НЭП, окончательное оформление административно-командной системы, курс на сплошную коллективизацию, форсированную индустриализацию и разгром «правой оппозиции», – все это не могло не сказаться на системе образования [17, с. 30]. Таким образом, программы 1929 г., написанные в стилистике военного коммунизма, закономерно отражали тенденции, проявившиеся в общественно-политической жизни СССР тех лет. Политически ангажированные программы были призваны дать ответ на требования партийного руководства об усилении идеологического воспитания молодежи и ее подготовки к участию в «сталинской» модернизации.

В программах 1929 г. появились разделы по индустриализации и установлению колхозного строя в деревне, введен тезис об усилении классовой борьбы. Политизированность программ на фоне снижения общеобразовательного уровня учащихся приводила к фактическому скатыванию к неграмотности. Неоправданно отвергнув позитивное содержание программ ГУСа 1927 г., которые были направлены на повышение уровня общеобразовательной подготовки учащихся, идеологизированные программы обострили и без того непростую ситуацию в сфере образования. Следует отметить, что в целом школьная система в 20-е гг. работала довольно неэффективно, а знания учащихся были явно недостаточными [14, с. 136].

Практические стабилизационные меры, предпринятые руководством страны в 1931–1932 гг., преследовали своей целью только одно – привести школу в соответствие с потребностями очередного этапа реконструкции народного хозяйства. Поставив задачу преодоления так называемого «коренного недостатка» советской школы на тот момент, то есть неудовлетворительной общеобразовательной подготовки ее выпускников к поступлению в техникумы и вузы, недостаточного владения ими основами наук, власть требовала не отрывать процесс повышения уровня теоретической подготовки учащихся от задач политехнического образования.

В 1920-е гг. за границами исторической России возник особый культурно-образовательный феномен – русская эмигрантская школа. В эмиграции оказался значительный пласт интеллигенции, видевшей свою миссию в сохранении научного знания, национальной культуры и образованности, в воспитании и образовании подрастающих поколений [18, с. 3].

Отечественная педагогика не только не утратила свой высокий статус, но и продолжила продуктивное развитие научно-педагогических идей дореволюционного периода, аккумулировала мировой педагогический опыт и способствовала созданию механизмов внедрения педагогических инноваций в образовательную практику эмигрантской

школы. По мнению М. В. Богуславского, «феномен педагогики Российского Зарубежья... одновременно ретроспективен и перспективен – обращен к славному прошлому отечественного образования и устремлен в будущее, имеет явно выраженный прогностичный характер» [19, с. 246].

Эмигрантская школа как надгосударственная конструкция была ориентирована на создание системы обучения и воспитания детей и молодежи как резерва для реконструкции постсоветской России; обеспечение социальной и психолого-педагогической поддержки детей и молодежи; борьбу за сохранение национальной духовной культуры, ментальности, веры и традиций. Так, «образование представлялось главным средством предотвращения денационализации, утраты детьми идентификации себя как русских, а следовательно, и растворения в западной культуре» [19, с. 249].

Первая половина 1920-х гг. «для русской эмиграции – это время “собираания камней”, закрепления на новом месте, создания учебных и научных центров» [11, с. 68]. Для координации деятельности русских школ и научно-организационной работы были созданы Педагогическое бюро по делам низшей и средней русской школы за границей и Объединение русских учительских организаций за границей. Ведущим учебным и издательским центром стал Русский педагогический институт имени Я. А. Коменского. Появление педагогического института со стабильным финансированием и своей материально-технической базой создало благоприятные условия для развития школы Российского Зарубежья. Также широкое распространение получила педагогическая журналистика, освещавшая проблемы развития образования, воспитания, школьного дела в эмиграции, вопросы истории школы и педагогики [20, с. 3].

К началу 1920-х гг. перед русской школой стояли четыре основные задачи. Первая задача состояла в ускоренной подготовке учащихся старшего школьного возраста к выпускным экзаменам по гимназическому курсу, для того чтобы они как можно быстрее вступили во взрослую жизнь. Вторая задача ориентировала учебные и научно-педагогические центры эмиграции на воссоздание русской школы за границей, используя привычные учебные программы, планы и методики, с опорой на отечественную педагогическую традицию, так чтобы учреждения среднего образования соответствовали уровню дореволюционной гимназии. Третья задача была достаточно сложной, так как содержала требование предоставления учащимся – детям русских эмигрантов, принятым в национальные школы мест проживания, возможности изучать русский язык, словесность и отечественную историю. Эта задача была реализована только в славянских странах (Чехословакия, Югославия, Болгария), и то лишь в определенных объемах и при наличии постоянного государственного финансирования. Четвертая задача определяла принципы устройства учреждений общежитийного типа, детских приютов и колоний с обязательными общеобразовательными классами при данных заведениях. В первой половине 1920-х гг. общей доминантой мироощущения русских эмигрантов выступала еще сохранявшаяся надежда на возвращение в Россию [19, с. 249].

При характеристике школы Российского Зарубежья в 1920-е гг. можно выделить два основных этапа ее развития: первый этап (1920–1925 гг.) – время относительно стабильного развития, создания школьной сети, учебных и научных центров, разработки содержания

образования; второй этап (с 1926 г.) – период проявления духовного и идеологического вакуума, нарастания кризисных явлений в школе и осознанной интеграции в инокультурную среду.

В первые несколько лет эмиграции ярко проявилось идейное влияние на школу Российского Зарубежья тех общественных и педагогических деятелей, которые активно стремились к политическому и культурно-ментальному рвану и ставили своей целью подготовку новых кадров для постсоветской России. Постепенно идейный накал первых лет эмиграции спадает, и появляется конструктивная цель развития школы – «сохранение русских детей русскими, развитие в них национального самосознания и воспитание у них любви к Родине и родной духовной культуре» [21, с. 56].

Русская школа придерживались «игнатъевских» программ с внесением ряда изменений, продиктованных особенностями учебно-воспитательного процесса в условиях эмиграции. Таким образом, в школах «оказались реализованы и модернизированы лучшие в отечественной дореволюционной педагогике программно-методические материалы, разработанные в 1915–1916 гг. под руководством министра народного просвещения П. Н. Игнатъева и выдающегося педагога П. Ф. Каптерева» [19, с. 252–253].

К середине 1920-х гг. стало ясно, что в силу ряда трудностей школе Российского Зарубежья не удастся на долговременной основе сберечь традиции духовной культуры, которые получили отражение в педагогической работе на первом этапе ее развития (1920–1925 гг.). После окончания русской школы ее выпускники могли продолжить свое обучение только в вузах стран проживания, постигая традиции и социальные нормы, фактически растворяясь в инокультурном окружении. Проблема сохранения традиционных духовных ценностей, национальной и конфессиональной идентичности постепенно перемещается из школы на уровень семьи.

Таким образом, реализации стратегической программы строительства советской системы образования в 1917–1930 гг. (несмотря на свою явную футурологическую направленность) объективно вела к ликвидации традиционной отечественной школы, снижению общетеоретической подготовки учащихся, нарушала хрупкий баланс между обучением и воспитанием, резко политизировала и без того идеологически ангажированную сферу народного просвещения.

Список литературы

1. *Константинов, Н. А.* Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет [Текст] / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский. – М.: Учпедгиз, 1948. – 472 с.
2. *Невская, С. С.* Система народного образования (1917–1946) [Текст] / С. С. Невская // Воспитание гражданина в педагогике А. С. Макаренко: в 2 ч. / автор монографии, примечаний, ред.-сост. С. С. Невская. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2006. – С. 329–368.
3. *Богуславский, М. В.* Драма взаимной нетерпимости [Текст] / М. В. Богуславский // Свободная мысль. – 1992. – № 8. – С. 51–58.
4. *Милованов, К. Ю.* Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии модернизации государственной образовательной политики в начале XX века [Текст] / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. – 2015. – № 2. – С. 19–37.

5. Основные принципы единой трудовой школы [Текст] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 137–145.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.) [Текст] / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. – 456 с.
7. VII-ой Делегатский съезд Всесоюзного учительского союза с 8 по 16 июня 1918 г. [Текст]. – М.: Типография К. Л. Меньшова, 1918. – 96 с.
8. *Ряппо, Я. П.* Народное образование на Украине за десять лет революции (в сокращении) [Текст] / Я. П. Ряппо // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – С. 349–361.
9. Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей 1.VII. 1920 г. [Текст] // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – С. 306–310.
10. *Степашко, Л. А.* Осуществление ленинского принципа воспитывающего обучения в программно-методической работе школы РСФСР (1917–1987 гг.) [Текст] / Л. А. Степашко // Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект): Материалы для обсуждения на VIII сессии Научно-проблемного Совета по истории школы и педагогики / под ред. чл.-корр. АПН СССР З. И. Равкина. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1989. – С. 86–100.
11. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е гг. XX в.) [Текст]: монография / под ред. З. И. Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1997. – 412 с.
12. *Аристова, Л. П.* Вопросы взаимосвязи общего, политехнического и профессионального образования в идейном наследии советских педагогов 20-х–30-х гг. (А. Г. Калашников, П. П. Блонский, А. П. Пинкевич, М. Н. Покровский, А. С. Бубнов) [Текст] / Л. П. Аристова // Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект): материалы для обсуждения на VIII сессии Научно-проблемного Совета по истории школы и педагогики / под ред. чл.-корр. АПН СССР З. И. Равкина. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1989. – С. 39–55.
13. *Кузнецова, Л. В.* Проблема всестороннего и гармоничного развития личности в передовой практике советской школы 20-х гг. [Текст] / Л. В. Кузнецова // Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект): материалы для обсуждения на VIII сессии Научно-проблемного Совета по истории школы и педагогики / под ред. чл.-корр. АПН СССР З. И. Равкина. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1989. – С. 135–149.
14. *Джуринский, А. Н.* Российская педагогика: история и современность: монография [Текст] / А. Н. Джуринский. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2008. – 204 с.
15. *Андреев, А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты [Текст] / А. Л. Андреев. – М.: Наука, 2008. – 359 с.

16. *Истратов, Ю. П.* К истории возникновения и трансформации теории образования, основанной на «началах новой педагогики и социализма» (1918–1933 гг.) [Текст] / Ю. П. Истратов // Историко-педагогический альманах. – 2010. – № 1. – С. 99–126.
17. *Милованов, К. Ю.* Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века [Текст] / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С. 21–34.
18. *Осовский, Е. Г.* Деятели общественно-педагогического движения и педагоги Российского Зарубежья. 20–50-е гг. XX в.: 150 биографий [Текст] / Е. Г. Осовский; под ред. О. Е. Осовского. – Саранск: МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 1997. – 99 с.
19. *Богуславский, М. В.* Преемственность и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке (конец XIX–XX вв.) [Текст]: монография / М. В. Богуславский, Т. Н. Богуславская, В. М. Лобзаров, К. Ю. Милованов, К. Е. Сумнительный; под ред. М. В. Богуславского. – М.: ФГНУ ИТ ИП РАО, 2012. – 500 с.
20. *Осовский, Е. Г.* Опыт педагогической библиографии Российского Зарубежья [Текст] / Е. Г. Осовский // Педагогическая библиография Российского Зарубежья (20–50-е годы XX века) / под ред. и со вступительной статьей Е. Г. Осовского. – Саранск: МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 1999. – С. 3–5.
21. *Васильева, С. Н.* Проблемы развития русской школы в условиях эмиграции (1918–1930 гг.) [Текст] / С. Н. Васильева // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: монографический сборник: в 3 т. / под ред. чл.-корр. РАО З. И. Равкина. – Т. 3. – М.: ИТПиМИО, 1994. – С. 45–79.

References

1. Konstantinov N. A., Medynskiy E. N. *Ocherki po istorii sovetskoj shkoly RSFSR za 30 let.* Moscow: Uchpedgiz, 1948. 472 p.
2. Nevskaya S. S. Sistema narodnogo obrazovaniya (1917–1946). In: *Vospitanie grazhdanina v pedagogike A. S. Makarenko:* in 2 Part. Moscow: Akademicheskij Proekt; Alma Mater, 2006. Pp. 329–368.
3. Boguslavskiy M. V. Drama vzaimnoy neterpimosti. *Svobodnaya mysl.* 1992, No. 8, pp. 51–58.
4. Milovanov K. Yu. Teoretiko-metodologicheskie podkhody k izucheniyu strategii modernizatsii gosudarstvennoy obrazovatelnoy politiki v nachale XX veka. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2015, No. 2, pp. 19–37.
5. Osnovnye printsipy edinoj trudovoy shkoly. In: Abakumov A. A., Kuzin N. P., Puzyrev F. I., Litvinov L. F. (Comp.). *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov. 1917–1973 gg.* Moscow: Pedagogika, 1974. Pp. 137–145.
6. Kuzin N. P., Kolmakova M. N., Ravkin Z. I. (Ed.) *Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR (1917–1941).* Moscow: Pedagogika, 1980. 456 p.
7. *VII Delegatskiy syezd Vserossiyskogo uchitel'skogo soyuza 8–16.06.1918.* Moscow: Tipografiya K. L. Menshova, 1918. 96 p.

8. Ryappo Ya. P. Narodnoe obrazovanie na Ukraine za 10 let revolyutsii (v sokrashchenii). In: Kalenichenko N. P. (Comp.) *Antologiya pedagogicheskoy mysli Ukrainskoy SSR*. Moscow: Pedagogika, 1988. Pp. 349–361.
9. Deklaratsiya Narodnogo komissariata prosveshcheniya USSR o sotsialnom vospitanii detey 1.VII. 1920 g. In: Kalenichenko N. P. (Comp.) *Antologiya pedagogicheskoy mysli Ukrainskoy SSR*. Moscow: Pedagogika, 1988. Pp. 306–310.
10. Stepashko L. A. Osushchestvlenie leninskogo printsipa vospityvayushchego obucheniya v programmno-metodicheskoy rabote shkoly RSFSR (1917–1987). In: Ravkin Z. I. (Ed.) *Leninskie printsipy vospitaniya i obrazovaniya v teorii i praktike sovetskoy shkoly (istoriko-pedagogicheskiy aspekt): materialy dlya obsuzhdeniya na VIII sessii Nauchno-problemnogo Soveta po istorii shkoly i pedagogiki*. Moscow: NII OP APN SSSR, 1989. Pp. 86–100.
11. Ravkin Z. I. (Ed.) *Natsionalnye tsennostnye priority sfery obrazovaniya i vospitaniya (vtoraya polovina XIX – 90-e gody XX veka): monografiya*. Moscow: ITOP RAO, 1997. 412 p.
12. Aristova L. P. Voprosy vzaimosvyazi obshchego, politekhnicheskogo i professionalnogo obrazovaniya v ideynom nasledii sovetskikh pedagogov 20–30-kh gg. (A. G. Kalashnikov, P. P. Blonskiy, A. P. Pinkevich, M. N. Pokrovskiy, A. S. Bubnov). In: Ravkin Z. I. (Ed.) *Leninskie printsipy vospitaniya i obrazovaniya v teorii i praktike sovetskoy shkoly (istoriko-pedagogicheskiy aspekt): materialy dlya obsuzhdeniya na VIII sessii Nauchno-problemnogo Soveta po istorii shkoly i pedagogiki*. Moscow: NII OP APN SSSR, 1989. Pp. 39–55.
13. Kuznetsova L. V. Problema vsestoronnego i garmonichnogo razvitiya lichnosti v peredovoy praktike sovetskoy shkoly 20-kh gg. In: *Leninskie printsipy vospitaniya i obrazovaniya v teorii i praktike sovetskoy shkoly (istoriko-pedagogicheskiy aspekt): materialy dlya obsuzhdeniya na VIII sessii Nauchno-problemnogo Soveta po istorii shkoly i pedagogiki*. Moscow: NII OP APN SSSR, 1989. Pp. 135–149.
14. Dzhurinskiy A. N. *Rossiyskaya pedagogika: istoriya i sovremennost: monografiya*. Yuzhno-Sakhalinsk: SakhGU, 2008. 204 p.
15. Andreev A. L. *Rossiyskoe obrazovanie: sotsialno-istoricheskie konteksty*. Moscow: Nauka, 2008. 359 p.
16. Istratov Yu. P. K istorii vznikeniya i transformatsii teorii obrazovaniya, osnovanoy na “nachalakh novoy pedagogiki i sotsializma” (1918–1933). *Istoriko-pedagogicheskiy almanakh*. – 2010, No. 1, pp. 99–126.
17. Milovanov K. Yu. Teoretiko-metodologicheskie podkhody k analizu obrazovatelnoy politiki v kontekste reform rossiyskogo obrazovaniya XX veka. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2013, No. 4, pp. 21–34.
18. Osovskiy E. G. *Deyateli obshchestvenno-pedagogicheskogo dvizheniya i pedagogi Rossiyskogo Zarubezhya. 20–50-e gg. XX v.: 150 biografii*. Saransk: MGPI a.n. M. E. Evseyev, 1997. 99 p.
19. Boguslavskiy M. V., Boguslavskaya T. N., Lobzarov V. M., Milovanov K. Yu., Sumnitelnyy K. E. *Preemstvennost i novatorstvo v razvitii osnovnykh napravleniy v otechestvennoy pedagogicheskoy nauke (konets XIX–XX vv.): monografiya*. Moscow: FGNU ITIP RAO, 2012. 500 p.

20. Osovskiy E. G. Opyt pedagogicheskoy bibliografii Rossiyskogo Zarubezhya. In: Osovskiy E. G. (Ed.) *Pedagogicheskaya bibliografiya Rossiyskogo Zarubezhya (20–50-e gody XX veka)*. Saransk: MGPI im. M. E. Evseyeva, 1999. Pp. 3–5.
21. Vasilyeva S. N. Problemy razvitiya russkoy shkoly v usloviyakh emigratsii (1918–1930 gg.). In: Ravkin Z. I. (Ed.) *Sovremennye problemy istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki: monograficheskiy sbornik: in 3 vol. Vol. 3*. Moscow: ITPiMIO, 1994. Pp. 45–79.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 4

НЕ НАРУШАЯ ТРАДИЦИЙ

WITHOUT BREAKING TRADITIONS

Суходимцева Анна Петровна

Старший научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидат педагогических наук
E-mail: sasa-82@mail.ru

Аннотация. В научной информации характеризуется содержание деятельности 13-й Международной конференции «Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития».

Ключевые слова: непрерывное образование, устойчивое развитие, социальное образование, образовательного пространства.

Sukhodimtseva Anna P.

Senior researcher of the Centre for the Research of Lifelong Learning, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: sasa-82@mail.ru

Annotation. This scientific information article describes the 13th International Conference “Continuous Education: Lifelong Learning for Sustainable Development”.

Keywords: lifelong learning, sustainable development, social education, educational space.

Стало уже традицией каждый год в конце мая – начале июня в Санкт-Петербурге на базе Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина обсуждать проблемы непрерывного образования: 29–31 мая 2015 г. прошла 13-я Международная конференция «Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития».

В конференции приняли участие ученые и специалисты Белоруссии, Боснии и Герцеговины, Германии, Италии, Казахстана, Китая, Канады, Литвы, Мексики, Монголии, Польши, России, Сербии, Таджикистана, Турции, Узбекистана, Украины, Финляндии, Франции, Швеции, Японии. Знаменательно, что в этом году среди участников были ученые Луганской Народной Республики.

Дни прошедшей Конференции были крайне насыщены работой, взаимными контактами, культурной программой.

Открытие Конференции ознаменовалось ярким выступлением Академического хора Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина под управлением дирижера С. С. Кузьмина.

С приветственной речью обратился к участникам ректор Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, доктор экономических наук, профессор *Вячеслав Николаевич Скворцов*. Он выразил надежду, что Конференция позволит сделать еще один шаг на пути распространения теоретических представлений и накопленного опыта в области непрерывного образования, укрепления и расширения международных научных контактов и послужит лучшему взаимопониманию участников Конференции в их практическом осуществлении концепции ЮНЕСКО – «ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ».

Приветственные телеграммы в адрес участников Конференции зачитал сопредседатель оргкомитета Конференции – профессор *Николай Андреевич Лобанов*, директор Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования ЛГУ имени А. С. Пушкина (г. Санкт-Петербург, Россия).

Проблематика обсуждаемых вопросов продемонстрировала общность международных интересов в области непрерывного образования. Научный интерес участников был сконцентрирован в целом в области следующих вопросов:

1. Фундаментальные и прикладные аспекты непрерывного образования в интересах устойчивого развития.
2. Пропаганда и практическое осуществление основных положений ЮНЕСКО, Национальных комитетов ЮНЕСКО, национальных доктрин и прагматических инноваций в области непрерывного образования.
3. Проблемы расширения международного междисциплинарного сотрудничества педагогов, исследователей и организаторов системы образования (от директора школы до министра образования) в области непрерывного образования.
4. Формирование сети научно-образовательных и исследовательских центров непрерывного образования для постоянного обмена опытом в области теории и практики непрерывного образования.

На пленарном заседании представители науки из Германии, Казахстана, Республики Крым, России, Финляндии, Франции, Японии осветили проблемы и перспективы реализации национальных концепций, уделили внимание историческим традициям в образовании, дали оценку существующему положению теории непрерывного образования в мире.

Доклад «История и концепции социального образования в Японии» *Такео Мацууда*, PhD, адъюнкт-профессора Нагойского университета (г. Нагоя, Япония), был посвящен

анализу исторического пути социального образования и основным концепциям социального образования. Раскрыты роль и значение общинных ценностей в социальном образовании. Социальное образование и непрерывное обучение в Японии понимаются в обществе как типы образования, направленного на самореализацию, включая обучение, основанное на культуре и личных увлечениях. Особую роль играет при этом общинный образовательный центр (коминкан). Автор подчеркивает, что «социальное образование необычайно важно для социальных сетей, для критерия общей взаимопомощи и доверия, для внутриабщинных связей, каковые суть важнейшие элементы социального капитала».

Данная тема была дополнена докладом «Методология социального образования в Японии» *Асука Кавано*, PhD, адъюнкт-профессора Нагойского университета (г. Нагоя, Япония). Докладчик приводит современные методики социального образования: «Совместное обучение» и «Движение жизнеписания (Seikatsu Kiroku Undo)». Совместное обучение предполагает активные позиции студентов в обучении, молодые люди спорят о проблемах, непосредственно связанных с их каждодневной жизнью, и учатся находить решения этих проблем». «Движение жизнеписания» прививает умение оглянуться назад на жизнь и карьеру, приучают к учебе и совместному обсуждению жизненных проблем своего сообщества, поиску решений.

Одно из новейших течений в социальном образовании – «рефлексивная практика». Рефлексивная практика – это процесс продолжающегося обучения и размышлений о собственных действиях. В докладе «Автономия и культура в Окинаве» *Чиаки Ямаширо*, PhD, адъюнкт-профессора Университета Кумамото (г. Кумамото, Япония), раскрыт опыт социального взаимодействия окинавского сообщества, основанного на местной традиционной культуре и истории, сотрудничестве и взаимопомощи, единении жителей этой префектуры. Ученый считает, что «пример региональных сообществ Окинавы преподносит важный урок современному глобализационному миру».

С вопросом «О развитии непрерывного образования как инновационной парадигмы» в Республике Казахстан выступил *Жанбол Октябрьович Жилбаев*, кандидат педагогических наук, президент Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина (г. Астана, Республика Казахстан). Докладчик рассказал о возможных путях развития непрерывного образования, связывая их прежде всего с вызовами глобализующегося мира. Принимая за аксиому связь образования с наукой, автор полагает, что непрерывное образование будет развиваться в русле методологических инноваций, которые характерны для современной философии наук. Ученый, рассматривая непрерывное образование в контексте парадигмальной трансформации, пытается последнее построить на социальных концепциях философии, а также философии науки и образования.

Светлана Вениаминовна Иванова, доктор философских наук, профессор, директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (г. Москва, Россия), осветила вопрос «Особенности формирования образовательного пространства в постиндустриальную эпоху». В докладе отмечено, что невозможно успешное формирование образовательного пространства, если оно «выстраивается без учета времени (эпохи) и условий (состояния) объектов и субъектов, его наполняющих» и без учета геополитических факторов. Докладчиком отмечено, что «в современном мире образовательное

пространство должно быть поликультурным, социально-ориентированным, открытым для формирования международной образовательной среды и все чаще – наднациональным по характеру знаний и приобщению человека к мировым ценностям». Очень важно, с точки зрения ученого, также для формирования образовательного пространства использовать проектный подход. «Проектирование образовательного пространства – это, на наш взгляд, создание целостного, масштабного, скоординированного плана (проекта) деятельности различных структур управления образованием, на которые возлагается решение современных задач в области образования с учетом социальных условий и специфики постиндустриального общества», – заметил докладчик, завершая свое выступление.

Представитель Всемирного комитета по непрерывному образованию *Марлена Буше*, PhD (г. Париж, Франция), в докладе «Образовательная революция – проблема компетентности и конкурентоспособности в непрерывном образовании» представила пути развития непрерывного образования в Европе и мире в целом. В выступлении отмечено, что на всю сферу образования влияют три основные тенденции в обществе: глобализация, информатизация, развитие сферы занятости. Возникает новая образовательная архитектура: «Обучающаяся планета», «Глобальная сеть обучения на протяжении всей жизни», одним из классов которой будет Интернет. Новые системы обучения будут складываться из занятий под руководством педагога, этапов «обучения по электронной почте», электронного обучения, онлайн-оценок, а также включать и самообразование. По новой системе смогут обучаться до десяти миллиардов жителей.

Директор программы *Клаус Шёмани*, PhD, профессор из Немецкого института образования взрослых (г. Бонн, Германия), выступил с докладом «Проблема компетентности и конкурентоспособности в непрерывном образовании». В преамбуле к своему выступлению докладчик высказал основную мысль своего доклада: «Базовые компетенции, такие как грамотность, являются основополагающей составляющей базового образования. Даже в современных промышленно развитых странах все еще существует большое число людей, не достигших достаточно высоких уровней компетентности, в особенности в старшем возрасте. Этот вопрос требует вложения достаточных ресурсов, несмотря на ограниченность национальных бюджетов. Это общая ответственность государства и индивидуумов».

В докладе «Нравственный контекст профессиональной компетентности педагога» *Юрия Васильевича Сенько*, профессора кафедры ЮНЕСКО Алтайского государственного университета, академика РАО, действительного члена Международной академии гуманизации образования (г. Барнаул, Россия), главной нитью проходит мысль о том, что игнорирование нравственного компонента в стандарте высшего профессионального образования приводит к подмене профессионального образования профессиональной подготовкой. Докладчик отметил, что образование и подготовка не существуют друг без друга, тем не менее необходимо сделать принципиальное их разделение в контексте профессиональной педагогической деятельности. По мнению ученого, задача заключается в возвращении к подлинным нравственным ценностям и смыслам профессионального образования.

«Методологические проблемы непрерывного профессионального образования» – тема доклада *Вадима Николаевича Введенского*, доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского

государственного института искусств и культуры (г. Белгород, Россия). Предложено рассмотреть прерывность образования и характер этой прерывности, педагогику как научное искусство, стиль профессионального образования.

Академик Международной академии качества *Юхани Анттила* (г. Хельсинки, Финляндия) в докладе «Непрерывное образование для устойчивого развития качественного общества» выразил уверенность, что необходимо «бороться за качество обучения людей в течение всей жизни. Иначе основы и принципы благосостояния, экономика благосостояния, вера в то, что человек начинает достойную, хорошую жизнь, когда основные человеческие потребности удовлетворены и адекватное образование и свобода самореализации предоставлены, могут не осуществиться».

«Электронный портфолио – технология обучения в течение всей жизни ресурс профессионального развития: контекст профессионального стандарта педагога» – тема доклада *Ольги Георгиевны Смоляниновой*, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО, директора Института педагогики психологии и социологии Сибирского федерального университета (г. Красноярск, Россия). Была представлена концепция использования е-портфолио в обучении и профессиональном развитии педагога с ориентацией на профессиональный стандарт и парадигму непрерывного образования. Выделены репродуктивный, продуктивный и конструктивный уровни. Описана практика подготовки учителя начальных классов с использованием е-портфолио в оценивании образовательных результатов.

«Непрерывное инклюзивное образование людей с ограниченными возможностями здоровья» – тема доклада *Александра Владимировича Глузмана*, доктора педагогических наук, профессора, руководителя Гуманитарно-педагогической академии «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» (г. Ялта, Республика Крым, Россия).

Юлия Валериевна Богинская, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Социальная педагогика» Гуманитарно-педагогической академии «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (г. Ялта, Республика Крым, Россия), завершила доклады пленарной части конференции.

Таким образом, по результатам пленарных выступлений можно сделать вывод, что непрерывное образование становится важной составляющей образа жизни значительной части населения планеты, сохраняя неизменную актуальность вопросов духовно-нравственных, этических и демократических ценностей.

Обсуждение проблем, прозвучавших во время докладов, продолжилось в рамках работы девяти секций второго дня Конференции:

1. «Педагогическая наука и практика непрерывного обучения в фокусе модернизации образования: достижения, проблемы, противоречия, нерешенные вопросы». Руководитель – *Ольга Георгиевна Смолянинова*.

2. «Компетентность, конкурентоспособность и нравственность – основные императивы непрерывного образования». Руководитель секции – *Вадим Николаевич Введенский*.

3. «Социальное партнерство в системе непрерывного профессионального образования. Имидж образовательной организации. Оценка качества непрерывного образования». Руководитель секции – *Татьяна Юрьевна Ломакина*, доктор педагогических наук,

профессор, заведующая Центром исследований непрерывного образования Федерального государственного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»; директор Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ (г. Москва, Россия).

4. «Новые педагогические и организационные стратегии в непрерывном образовании для людей с ограниченными возможностями и лиц, находящихся в местах заключения». Руководитель – *Наталья Олеговна Вербицкая*, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Автомобильный транспорт» Уральского государственного лесотехнического университета (г. Екатеринбург, Россия).

5. «Методики и технологии непрерывного образования, применяемые в повседневной педагогической практике: инновации и традиции, обмен опытом». Руководитель секции – *Марина Георгиевна Сергеева*, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (г. Москва, Россия).

6. «Дополнительное образование и образование взрослых: новые формы организации и технологии». Руководитель секции – *Евгений Станиславович Сжён*, кандидат социологических наук, директор Института качества высшего образования Национального исследовательского технологического университета «МИСиС», президент Международной ассоциации непрерывного образования, руководитель экспертной группы Комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (г. Москва, Россия).

7. «Индивидуальный опыт педагогов и опыт педагогических школ как инновационный ресурс непрерывного образования». Руководитель секции – *Наталья Евгеньевна Сченснович*, кандидат педагогических наук, директор Московского института развития непрерывного образования (г. Москва, Россия).

8. «Гражданское, нравственное и духовное воспитание в системе непрерывного образования. Проблемы межкультурного взаимодействия». Руководитель секции – *Игорь Григорьевич Васильев*, кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник «Института проблем региональной экономики Российской академии наук» (г. Санкт-Петербург, Россия).

9. «Непрерывное образование как одно из социальных условий здорового образа жизни человека». Руководитель секции – *Марлена Буше*.

В работе секций приняли участие сотрудники ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»:

Тема выступления *Татьяны Юрьевны Ломакиной* – «Системность партнерских отношений в непрерывном образовании».

Наталья Николаевна Найденова, кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией педагогической компаративистики, выступила с докладом «Модель социализации внутри диаспоры как фактор устойчивого развития общества в эпоху глобализации».

Ирина Сергеевна Носова, методист, рассказала о некоторых глобализационных тенденциях в непрерывном образовании России.

Марина Георгиевна Сергеева осветила тему «Разноуровневая модель формирования экономических компетенций выпускника учреждения профессионально образования».

Анна Петровна Суходимцева, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, рассказала о принципах развития системы непрерывного образования, определяющих социальный феномен ее устойчивого развития на уровне общего образования.

В прениях приняла участие *Анна Константиновна Орешкина*, доктор педагогических наук, зам. зав. Центра исследований непрерывного образования.

Третий день Конференции был посвящен подведению итогов. Оргкомитет поблагодарил всех участников конференции за плодотворное участие в международном сотрудничестве по развитию теории, методики, практики и обмену опытом в области непрерывного образования, а также предложил образовательно-культурную программу. В частности, участникам была предложена экскурсия «По “Дороге Жизни”: из истории блокады Ленинграда» филиала Центрального военно-морского музея «Дорога жизни» в поселке Осиновец Всеволожского района Ленинградской области, который расположен на берегу Ладожского озера. Была возможность ознакомиться с экспонатами музея, рассказывающие о беспримерном героизме защитников города Ленинграда в годы Великой Отечественной войны.

Заочно в работе Конференции приняли участие, предоставив свои доклады, сотрудники Института стратегии развития образования Российской академии образования:

Владимир Афанасьевич Мясников, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник Института;

Ирина Михайловна Осмоловская, доктор педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией общих проблем дидактики.

Важно констатировать, что организаторами конференции были: Межправительственная организация ООН по вопросам образования и культуры (ЮНЕСКО); Межпарламентская Ассамблея евразийского экономического сообщества (Россия, г. Санкт-Петербург); Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); Бурятский государственный университет (Россия, Республика Бурятия, Улан-Удэ); Институт непрерывного образования ЮНЕСКО (Германия, Гамбург); Северо-Западное отделение Российской академии образования (Россия, Санкт-Петербург); Национальный Центр ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в Российской Федерации (Россия, Москва); Представительство Национального Центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в Российской Федерации по Ленинградской области (Россия, Санкт-Петербург); Таджикский государственный педагогический университет имени С. Айни (Республика Таджикистан, Душанбе); Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (Россия, Москва); Международная Ассоциация непрерывного образования (Россия, Москва); Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина (Республика Казахстан, Астана); Центр современной педагогики «Обучение без границ» (Канада, Терребонн); Московский институт развития непрерывного образования (Россия, Москва); Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т. Н. Кары Ниязи (Узбекистан, Ташкент); Центр ЮНЕСКО/ЮНЕВОК при институте образования Гонконга (Гонконг).

Стоит отметить, что рабочими языками конференции на этот раз были русский, английский и французский. Материалы Конференции опубликованы на русском и

английском языках. Они могут заинтересовать в первую очередь учителей общеобразовательных школ, преподавателей и руководителей образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, а также научных работников, аспирантов и всех, кому не безразличны вопросы образования.

Подробно с программой Конференции можно ознакомиться на сайте: <http://lifelong-education.ru/ru/information>.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 4