

Федеральное государственное научное учреждение  
«Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского»  
Российской академии образования

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 4 | 2013



---

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Н.Д. Никандров**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, президент РАО  
**В.А. Болотов**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО  
**М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ИТИП РАО  
**П.Е. Дедик**, ученый секретарь НПБ им. К.Д. Ушинского РАО  
**Б.А. Ланин**, доктор филологических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики литературы ИСМО РАО  
**Т.С. Маркарова**, кандидат филологических наук, директор НПБ им. К.Д. Ушинского РАО  
**А.М. Цапенко**, заместитель директора НПБ им. К.Д. Ушинского 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)  
**Натан Бирман**, ведущий специалист Информационного центра библиотеки Green Library Стэнфордского университета (США)  
**Антопольский А.Б.**, доктор технических наук, профессор, академик РАЕН, главный научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО  
**Безруких М.М.**, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО  
**Данилюк А.Я.**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой теории и истории педагогики МГПУ  
**Демин В.П.**, доктор искусствоведения, профессор, академик РАО, академик-секретарь Отделения образования и культуры РАО  
**Днепров Э.Д.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, научный руководитель НПБ им. К.Д. Ушинского РАО  
**Лазарев В.С.**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Института инновационной деятельности в образовании РАО  
**Малофеев Н.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО  
**Мартиросян Б.П.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заместитель президента РАО  
**Роберт И.В.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный ученый секретарь РАО, директор Института информатизации РАО  
**Семенов А.Л.**, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МИОО  
**Собкин В.С.**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО  
**Усанов В.Е.**, доктор юридических наук, профессор, академик РАО, директор Института научной информации и мониторинга РАО  
**Фельдштейн Д.И.**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО

## РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: **Н.Д. Никандров**  
Заместитель главного редактора: **В.А. Болотов**  
Ответственный секретарь: **М.В. Богуславский**  
Шеф-редактор: **П.Е. Дедик**  
Выпускающий редактор: **Ж.С. Михайловская**  
Редактор: **Е.А. Пименова**  
Перевод: **А.А. Пантелеев**  
Верстка: **Е.В. Ермакова**

**МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Богуславский М.В.</i> Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию .....	5
<i>Милованов К.Ю.</i> Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века .....	21
<i>Кудряшёв А.В., Занаев С.З.</i> Участие общественных институтов в разработке стратегии модернизации российского образования в XX веке .....	35

**ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Булкин А.П.</i> Познание – наивысший аффект. Еще раз о когнитивной компетенции .....	51
<i>Беляев Г.Ю.</i> Модели воспитания: национальный контекст .....	65
<i>Самоненко Ю.А., Жильцова О.А, Самоненко И.Ю.</i> Полисубъектная модель учебной деятельности как основа формирования у школьника умения учиться.....	79

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

<i>Печко Л.П.</i> Культурно-образовательный потенциал эстетического и художественного выражения в концепции А.Ф. Лосева (20-80-е годы XX века).....	96
<i>Козлова М.А.</i> Познание – покорение – уничтожение: ценностный компонент в преподавании естествознания в начальной школе в советский период .....	104
<i>Семенова П.А., Соловьева Г.П.</i> Учебная литература для чувашских школ XIX–XX веков.....	121

**НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

<i>Постригач Н.О.</i> Профессиональное развитие учителей как субъектов международного образовательного пространства .....	143
<i>Макарова Л. Н., Латышев О.Ю.</i> Использование средств туристско-краеведческой деятельности на уроке географии в процессе социализации детей-сирот.....	150

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

<i>Капкаева Л.С.</i> Формирование методических умений у будущих учителей математики в процессе изучения математических дисциплин .....	162
<i>Коростелева А.А.</i> Художественные средства обучения как возможность интеграции духовно-нравственного образования в учебный предмет «обществознание» .....	171
<i>Бабина Г.В., Панкратова Н.С.</i> Стратегические основы идентификации псевдослова младшими школьниками .....	187

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**

<i>Ермоленко В.А., Сметанникова Н.Н.</i> О результатах проекта русской ассоциации чтения «Чтение, которое нас объединяет».....	194
--	-----

**РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД КНИГАМИ**

<i>Ланин Б.А.</i> Культурсоциология и смыслы социальной жизни.....	200
--	-----

**В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ**

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 4(13) 2013 .....	206
---	-----

**MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION**

- Boguslavsky M.V.* Russian Education Modernization Strategies of the 20th Century: Theoretical and Methodological Approaches to Research..... 5
- Milovanov K.Yu.* Theoretical and Methodological Approaches to the Analysis of Educational Policy in the Context of Russian Education Reform in the 20th Century ..... 21
- Kudryashev A.V., Zanayev S.Z.* Participation of Voluntary Organizations in the Development of the Russian Education Modernization Strategy in the 20th Century ..... 35

**THEORY OF MODERN EDUCATION**

- Bulkin A.P.* Cognition as the Highest Affect: Once More About Cognitive Competence..... 51
- Belyaev G.Yu.* Models of Upbringing: National Context..... 65
- Samonenko Y.A., Zhiltsova O.A., Samonenko I.Yu.* A Polysubject Model of Educational Activities as a Basis of Forming Learning Skills in a Student..... 79

**HISTORY OF PEDAGOGICS**

- Pechko L.P.* Cultural and Educational Potential of Aesthetic and Artistic Expression in A.F. Losev's Ideas from the 1920s to the 1980s..... 96
- Kozlova M.A.* Cognition – Conquest – Destruction: Values in Teaching Elementary School Natural Science in the Soviet Period..... 104
- Semenova P.A., Solovieva G.P.* Educational Literature for Chuvash Schools of the 19th – 20th Centuries..... 121

**NEW RESEARCHES IN EDUCATION**

- Postrygach N.O.* Professional Development of a Teacher as a Subject of International Educational Space ..... 143
- Makarova L.N., Latyshev O.Yu.* Use of Tourist and Local Lore Study Materials in Geography Classes as part of the Process of Socialization of Orphaned Children ..... 150

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES**

- Kapkaeva L.S.* Formation of Methodical Skills in Future Mathematics Teachers During the Process of Studying Mathematical Disciplines ..... 162
- Korosteleva A.A.* Artistic Means in Teaching as a Way of Integrating Moral and Spiritual Education in the School Subject of Social Science ..... 171
- Babina G.V., Pankratova N.S.* Strategic Basis of Unfamiliar Word Identification by Elementary School Students ..... 187

**SCIENTIFIC LIFE**

- Ermolenko V.A., Smetannikova N.N.* On the Results of the Russian Reading Association Project “Reading that Unites Us” ..... 194

**REFLECTING ON BOOKS**

- Lanin B.A.* Culturosociology and the Meaning of Social Life ..... 200

**IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS**

- Magazin «National and Foreign Pedagogy»* No 4(13) 2013..... 206



# СТРАТЕГИИ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ XX ВЕКА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ

RUSSIAN EDUCATION MODERNIZATION STRATEGIES OF THE 20TH CENTURY: THEORETICAL  
AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCH

---

## **Богуславский М.В.**

Заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор  
**E-mail: [hist2001@mail.ru](mailto:hist2001@mail.ru)**

**Аннотация.** В статье на основе анализа теории политической модернизации и концепции стратегического управления рассматриваются важнейшие методологические подходы к трактовке стратегии модернизации российского образования XX в.

**Ключевые слова:** стратегия, реформа образования, модернизация образования.

## **Boguslavsky M.V.**

Head of the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, chair of the History of Education and Pedagogics Scientific Council of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education), Professor.

**E-mail: [hist2001@mail.ru](mailto:hist2001@mail.ru)**

**Annotation.** Based on the analysis of political modernization theory and the concept of strategic management, the author examines the most important methodological approaches to strategic modernization of Russian education in the 20th century.

**Keywords:** strategy, reform of education, modernization of education.

## Преамбула

Дефиниция «модернизация» превратилась в начале XXI в в одну из имиджевых характеристик, которая охватывает все сферы государства и общества, совокупность политических, социальных и экономических отношений. Осуществление научно обоснованной модернизации российского образования является необходимым и важнейшим условием решения социально-экономических проблем, стоящих перед обществом.

В ходе своего исторического развития отечественное образование неоднократно подвергалось реформам, в разной степени и в различных аспектах менявшим его направленность, содержание, структуру. В настоящее время разворачивается **сложный процесс выработки новой стратегии развития российского образования**, которая позволила бы сохранить преимущества традиционного российского образования, обеспечив ему в то же время конкурентоспособность в современном мире.

Все это нашло свое воплощение в ряде документов стратегического и прогностического характера, например, в таком, как *«Стратегия-2020 – Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года»* (2011), где имеется существенный раздел, посвященный обоснованию стратегического видения процессов и результатов модернизации системы российского образования.

Стратегическое значение для модернизации российского образования имеют и ранее принятые документы: *«Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года»* (2011), *«Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года»* (2009) и *«Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»* (2008), представляющая собой первый вариант «Стратегии-2020».

Непосредственно в сфере образования стратегический характер носят на современном этапе Федеральный закон *«Об образовании в Российской Федерации»* (2012), вступивший в силу с 1 сентября 2013 г., а также *«Программа развития образования до 2020 года»* (2012) и Распоряжение Председателя Правительства РФ Д.А. Медведева № 2620-р *«Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»* (2012), получившее название «дорожной карты».

В анализируемых документах формулируется ряд стратегических принципов, на основе которых должна осуществляться модернизация образования. В целом стратегия модернизации системы образования Российской Федерации трактуется в этих документах как *официально признанная система стратегических приоритетов, целей и мер в сфере образования, констатирующая состояние системы российского образования и определяющая основные направления развития системы образования на долгосрочную перспективу*.

Названные документы красноречиво свидетельствуют о том, что процессы выработки стратегического видения перспектив развития образования в настоящее время крайне актуальны. Осуществление модернизации российского образования на основе указанных принципов, обеспечение эффективного взаимодействия государства и общества в процессе выработки стратегии модернизации образования требуют всестороннего научного

обоснования, глубокого анализа и стратегического прогноза результатов планируемых нововведений.

Вместе с тем содержащийся в названных документах гносеологический и аналитический инструментарий и предложенные подходы к выработке стратегии модернизации российского образования представляют собой матрицу для формирования теоретико-методологической базы ретроспективных исследований. А это, в свою очередь, **имманентно предполагает исторический анализ процесса разработки и осуществления стратегий модернизации российского образования**. Большое значение в связи с этим приобретает изучение, теоретическое осмысление и обобщение исторического опыта выработки и реализации стратегии модернизации отечественного образования на протяжении XVIII – XIX вв., особенно XX столетия.

Анализ исторического опыта формирования и практического воплощения образовательной политики может способствовать повышению эффективности совместных усилий государства, педагогической науки, общественных институтов и учительства по выработке новой стратегии модернизации российского образования. При этом необходимо учитывать специфику методологии исследования, которая заключается в том, что ведущие понятия, используемые в нем, не существовали в явной форме в те исторические периоды, которые рассматриваются.

## 1. Методология исследования

Понятие «стратегия развития образования» появилась в названиях документов только в 90-е гг. XX в., а термин «модернизация образования» – в начале XXI в. Поэтому на всех этапах **исследование стратегических основ модернизации образования осуществляется не путем непосредственного изучения подходов к модернизации, отраженных в соответствующих стратегических документах, а путем их гносеологического проектирования как феноменов**. То есть в результате ретроспективной научной реконструкции моделируются феномены «стратегия развития образования», «модернизация образования», не существовавшие в рассматриваемый исторический период как факторы объективной реальности.

В целом в рассматриваемый период содержание понятия «стратегия модернизации российского образования XX века» не постулируется онтологически, а гносеологически конструируется на базе изложенных в государственных документах, теориях и концепциях подходов к его трактовке.

Что касается понятия «модернизация образования», то его можно рассматривать как рамочное, синтетичное, подразумевая под ним совокупность реформационных процессов происходивших в российском образовании на протяжении XX в.

По сути, на основе историко-педагогического материала **предстоит не столько реконструировать различные стратегии модернизации российского образования в отдельные периоды XX в., сколько «сформировать» эти стратегии на основе введения в контекст исследуемой эпохи современных методологических подходов**.

Можно судить о нескольких стратегиях развития образования, сменяющих друг друга на протяжении XX в. В связи с этим актуализируется задача установления на каждом из исторических этапов документов, которые могут трактоваться как стратегические.

Теоретико-методологическая основа исследования предусматривает синтез общенаучных принципов и подходов, а также специальных научных методов познания.

Методологической основой исследования выступает совокупность двух основных подходов [7]:

- теория политической модернизации (Г. Алмонд, Д. Аптер, Р. Арон, Д. Белл, С. Блэк, Л. Биндер, Т. Веблен, С. Верба, Р. Инглхарт, Д. Коуэлман, Л. Пай, Т. Парсонс, Д. Лапаламбара, М. Леви, У. Ростоу, А. Турен, Ю. Хабермас, С. Хантингтон, В. Цапф, Ш. Эйзенштадт, Д. Эптер и др.);
- концепция стратегического управления (И. Ансофф).

Следует учесть, что теоретико-методологический анализ стратегии модернизации российского образования XX в. объективно может быть осуществлен только в рамках междисциплинарного исследования [2; 6]. Его основу составляют исследования осуществляемые философами и политологами, социологами и историками в сферах:

- модернизационных процессов;
- современных теорий управления организации и менеджмента;
- современной образовательной политики;
- историко-педагогических исследований, специально посвященных изучению реформаторских и модернизационных процессов в российском образовании. (Отметим выдающийся вклад в исследование процессов реформирования отечественного образования, сделанный академиком РАО Э.Д. Днепровым.)

Применение общенаучных принципов диалектики и историзма создает возможность проанализировать процесс модернизации образования в контексте его развития и пространственно-временной детерминации. Системный и структурно-функциональный методы анализа изменений в сфере образования используются для оценки взаимозависимости позитивных достижений в сфере модернизации образования и развития соответствующих общественных институтов.

Среди прикладных методик исследования существенное место отводится ивент-анализу, благодаря которому в совокупности дискуссий о путях реформирования образования обнаруживаются тенденции, позволяющие оценить предлагаемые направления модернизационных процессов [12].

## 2. Основные трактовки «модернизации образования»

Под модернизацией, как правило, понимают переход от традиционного общества к современному, не сводимый только к количественному аспекту, но охватывающий правовую, политическую, культурную, ментальную стороны общественной жизни. Модернизирующееся общество конституируется органическим единством и может рассматривать-



ся как система, объединяющая гражданское общество, правовое государство и рыночное хозяйство.

Как видно из изложенного выше, понятие модернизации, несущее в себе либеральные ценности гражданского общества, правового государства и рыночного хозяйства, мало применимо к советскому периоду развития образования.

Однако такая коннотация возможна в более общем контексте. Необходимо заметить, что термин «модернизация» используется в нескольких смыслах.

*В первом, наиболее общем смысле модернизация* выступает как синоним всех прогрессивных социальных изменений, в ходе которых общество движется вперед в соответствии с принятой шкалой улучшений. В данном случае аналогами понятия «модернизация» в политической, социальной, экономической теории выступают такие термины, как «осовременивание», «инновационные преобразования», «переходное развитие».

*В других случаях «модернизация» отождествляется с термином «современность»*, то есть означает комплекс социальных, политических, экономических, культурных и интеллектуальных трансформаций, происходивших в Европе начиная с XVI в. и достигших своего апофеоза к XIX–XX вв.

*В третьем понимании термин «модернизация» можно использовать по отношению к отсталым и слаборазвитым странам* – при описании их усилий, направленных на то, чтобы достичь ведущих позиций в мировом сообществе, которые соответствуют историческому времени и развитию глобального пространства. Такая трактовка применима как раз к процессам форсированной индустриализации, осуществлявшейся в СССР в 1930-е гг.

В целом модернизация трактуется как внутренне противоречивый и многоплановый процесс, основанный на дифференциации социальных структур, экономических ролей, политических институтов, ценностных ориентаций и поведенческих стереотипов, сопровождающийся их интеграцией на основе как традиционных, так и новых синтетических ценностей [15; 17; 18].

В современной литературе сложились следующие подходы к определению понятия модернизации:

- *дихотомический* (модернизация как переход от одного состояния общества (традиционного) к другому (индустриальному, или современному));
- *исторический* (описание процессов, посредством которых осуществляется модернизация: трансформации, революции и т.д.);
- *инструментальный* (модернизация как трансформация инструментов и способов освоения и контроля над окружающей природной и социальной средой);
- *ментальный* (определение модернизации через ментальный сдвиг – как особого психоинтеллектуального состояния, которое характеризуется верой в прогресс, склонностью к экономическому росту, готовностью адаптироваться к изменениям);
- *цивилизационный* (модернизация как распространение цивилизации modernity) [7; 15; 17; 18].

Все эти подходы в рамках осуществляемого исследовательского проекта не являются взаимоисключающими, а в своей совокупности представляют собой структуру исследо-

вания. Автором модернизация образования понимается как процесс формирования в системе образования способности постоянно и успешно адаптироваться к меняющимся условиям и задачам, создавать новые образовательные институты, модифицировать старые, формируя каналы для эффективного диалога между обществом и государством, развивая новый демократический тип взаимодействия в сфере образования.

Модернизация образования включает в себя:

- формы перехода от одной образовательной парадигмы к другой;
- механизмы, посредством которых осуществляется модернизация (реформы, контрреформы);
- трансформацию инструментов осуществления преобразований;
- ментальную готовность педагогического сообщества к соответствующим изменениям;
- распространение модернизации образования на другие сферы общественного сознания [17].

В научной литературе принято выделять три этапа развития теории политической модернизации [7; 12], но специфика модернизационных процессов в России в целом и в российском образовании, в частности, дает основания рассматривать эти этапы не в генетическом аспекте, а как совокупность подходов для анализа процессов модернизации образования, причем применяемых разнохронно.

Покажем это на примере основных этапов.

Период 1950–60-х гг. можно обозначить как **вестернизаторско-догоняющий**.

В это время модернизация понималась как своего рода вестернизация, последовательное движение к весьма конкретному состоянию через ограниченную последовательность этапов. В связи с этим признавалась ее единственная роль – «догоняющего развития».

Предполагалось, что фактическое достижение сходного с западным уровня образования в развивающихся обществах органично вызовет позитивные изменения в социокультурной и, не в последнюю очередь, политической подсистеме общества. Вестернизация, однако, в ряде случаев разрушала традиционные основы обществ, не обеспечивая при этом им западного развития, расширяла масштабы нищеты, приводила к распространению диктаторских авторитарных режимов и национального фундаментализма.

Видный политолог С. Хантингтон охарактеризовал теории модернизации классического периода [20]. Основываясь на предложенной им базе, выделим следующие *сущностные черты ранней стадии разработки теории модернизации*.

- 1 Представление об эволюции общества как **всеобщем, или универсальном**, процессе, имеющем одни и те же закономерности и этапы у всех цивилизаций, стран и народов.
- 2 Представление о **линейно-поступательном характере** общественного развития в целом. Модернизация рассматривалась как однонаправленное эволюционное развитие социальной системы, цель которого – достижение уровня развитых стран как экономического и социально-политического образца.

3 Отождествление модернизации с демократизацией. При этом недооценивалась скрытая инерция традиционного общества, главное внимание уделялось внешним, экзогенным факторам.

При всей относительности переноса этих подходов на сферу отечественного образования, очевидно, что они вполне применимы к характеристике модернизационных процессов в период с 1917 по вторую половину 60-х гг. XX в.

**Вторая половина 60-х – 80-е гг. XX в. маркируется в западной политологии как период развития концепции социокультурной модернизации.** Концепции политической модернизации стали дополняться исследованиями национального и культурного контекста. Доминировал **нормативно-ценностный подход**, подчеркивающий, как необходимость учета социокультурных исторических особенностей социума, так и *надобность осуществления модернизации разными способами, путями и методами, в зависимости от стартовых позиций тех или иных обществ.*

Нормативно-ценностный подход рассматривает значение культурных и религиозных установок для общества, находящегося в процессе модернизации. С точки зрения данного подхода, принципиально важную роль в успехе модернизации играют традиционные для конкретного общества социальные отношения и культурные связи. При сохранении приоритета универсальных критериев и целей будущего развития главный упор делается на автохтонную форму их реализации. При этом сам *факт существования традиционных институтов и ценностей политологи уже не рассматривают как препятствие к модернизации.*

Значительное влияние на разработку концепций политической модернизации оказало направление, которое получило название **политической транзитологии**, исследующее переходные этапы в период политической модернизации. Во всех этих концепциях транзитное состояние общества трактуется как «временное, переходное от одной системы к другой».

Продуктивными являются следующие модели, разработанные на Западе в указанный период:

- *многолинейная модель* (С. Хантингтон [20], П. Штомпка [21]),
- *акторная модель* (Т. Пириайнен [22]).

Как нетрудно заметить, все эти подходы особенно продуктивны при анализе процессов модернизации российского образования в 1970-е – 1980-е гг. Но работают они и при анализе процессов модернизации российского образования в начале XX в.

**Развивающийся с конца 80-х гг. XX в. современный этап развития теории модернизации, назовем его инструментальным,** характеризуется тем, что акцент делается на политических изменениях, изучаются проблемы объективной обусловленности кризисов политического развития, пути и формы их преодоления, существенное внимание уделяется конфликтам в процессе модернизации и влиянию на данный процесс внешних факторов.

Определяется модернизационная перспектива в интеллектуальном контексте постмодернизма. В связи этим актуализируется проблема **дифференциации путей модернизации.**

Переосмысление ранних представлений о модернизации послужило основой для создания ее многовариантных и многофакторных теорий. В новой интерпретации стали говорить о множественной, обратимой, а также частичной («парциальной») модернизации. Кроме «осовременивания вдогонку», начали выделять концепции «рецидивирующей» и «тупиковой» модернизации. В них речь идет о неизбежности столкновения традиционных для данной национальной политической культуры ценностей и норм образования с новыми, современными тенденциями и элементами развития, модернизационными институтами образования, которые не могут без серьезного видоизменения прижиться в обществах догоняющего развития. Переход к современным формам общественного развития стали представлять как целостный относительно продолжительный этап, на котором возможно не только развитие, но и простое воспроизводство ранее существовавших структур, а также упадок [10].

Формируются новые направления модернизационных исследований, которые существенно расширяют трактовку самого понятия модернизации, придавая ему объемность:

- 1) «контрмодернизация», фактически представляющая собой альтернативный вариант модернизации по западному образцу, как реакция на неорганичные для политико-культурного развития страны попытки трансформации ее образовательной системы;
- 2) «антимодернизация», означающая открытое противодействие модернизации, субъектами которой являются не столько народные массы, сколько политические и интеллектуальные элиты;
- 3) «околомодернизация»;
- 4) «постмодернизация» [15; 17; 18].

Все эти подходы значимы не только потому, что обогащают инструментарий исследования, делая его более тонким, но и потому, что наполняют содержанием достаточно метафоричное понятие «конрреформация».

**В современных исследованиях акцент переносится на циклическую природу процесса модернизации.** Накопленный эмпирический материал свидетельствует: процессам модернизации, как правило, присущи ускорения и замедления, своего рода «волны», специфическим образом их ритмизирующие в каждом конкретном случае.

В современной политической науке достаточно активно разрабатывается такой перспективный теоретико-методологический подход к изучению процессов, который *рассматривает развитие не как линейный, а как волнообразный процесс, включающий в себя фазы упрощения и усложнения*. Волнообразность развития проявляется, прежде всего, в формировании **эволюционных циклов, или циклов эволюционного усложнения систем образования**. Введение понятия эволюционного цикла важно в методологическом плане: таким образом мы обретаем методологию исследования модернизационных процессов как процессов развития и функционирования сложных нелинейных систем. Отсюда – высокая вероятность появления циклов и волн модернизации, которые не отменяют поступательного развития, но делают его многоплановым [4; 10].

Благодаря этому осуществляемый нами методологический анализ приобретает многомерный характер: он позволяет наряду с выделением и характеристикой отдельных



модернизационных актов, выявлять и компоновать их в более общие конструкты – циклы и волны.

Особенно продуктивно рассмотренные подходы работают при анализе процессов модернизации образования в 1990-е годы – начале XXI в. и современных стратегий образования. Благодаря такой рефлексии становится отчетливо ясно, что рыночные структуры не работают без соответствующего культурного сдвига, формирования определенного типа личности, а политическая демократия не развивается без институтов гражданского общества.

### 3. Типы модернизации образования

**Выделяют три типа модернизации** – первичную, вторичную и частичную.

*Первичная (оригинальная, спонтанная)* модернизация характерна для стран, переживших переход к рациональным общественным структурам в результате постепенного, длительного развития внутренних процессов, через постепенное самопроизвольное накопление предпосылок в тех или иных областях общественной жизни, соединение которых давало качественный толчок (США, Англия). Первичная модернизация характеризуется зарождением и ростом среднего класса, а также трансформацией традиционных институтов.

**В принципе, такая трактовка подходит к модернизационным процессам в сфере отечественного образования конца XIX – начала XX вв.**

*Вторичная (отраженная) модернизация* характерна для стран, по тем или иным причинам отставших в своем развитии и теперь за счет широкого использования опыта передовых государств пытающихся их догнать по уровню и качеству жизни. Вторичная модернизация представляет собой догоняющую модернизацию, основным фактором которой являются социокультурные и экономические связи отставших стран вдогонку развитым странам.

Второй период характеризуется коммуникацией, урбанизацией, распространением инноваций и формированием общества, которое обозначается учеными как «модернити». Основным фактором вторичной модернизации является выстраивание социокультурных контактов с уже существующими центрами «универсальной мировой культуры».

И в том и в другом случае успешность модернизации во многом зависит от того, в какой мере органично протекает процесс изменений, то есть насколько имманентно этот процесс вписывается в национальные институты, воспринимается и поддерживается обществом или хотя бы значительной его частью.

Неизбежным спутником модернизации, особенно вторичной, является дестабилизация общественной ситуации, проявление кризисных черт в развитии самого государства. Кризис в определенной степени есть процесс оздоровления и обновления системы; он позволяет освободиться от переживших свое историческое время институтов, структур, политических и государственных деятелей [8; 9].

**Такая трактовка подходит к модернизационным процессам в сфере отечественного образования 1917–30 гг. XX в.**

*Частичная модернизация* характеризуется конфликтностью, противостоянием инновации и традиции. Многие исследователи связывают такую модернизацию с понятием постмодерна, как попытки дальнейшей трансформации: в результате появляется общество, которое получает название «постмодернити».

**Такая трактовка подходит к модернизационным процессам в сфере отечественного образования второй половины 80-х – 90-х гг. XX в.**

#### 4. Стратегия модернизации образования

Теория стратегии реформ образования исследует объективные закономерности осуществления реформ, разрабатывает способы и формы использования при осуществлении реформ социальных институтов образования. Теория стратегии реформ охватывает вопросы подготовки образовательной реформы, её планирования и мониторинга осуществления.

Понятие стратегия, как известно, очень древнее. Длительное время оно применялось в основном в военной сфере, а также во внешней и внутренней политике государства. Стратегия понималась как искусство проведения больших операций, заключающееся в умении подготовить и организовать их с использованием имеющихся в распоряжении средств таким образом, чтобы в фактически существующих условиях достигнуть поставленной цели.

В принципе уже в этом рамочном определении рельефно появляются основные контрапункты структуры понятия.

В 20–30-е гг. XX столетия термин стратегия начинает употребляться в более широком смысле. В это время формируется стратегический подход к управлению. Но само понятие «стратегия» в лексикон менеджмента вошло лишь в 1950-е гг. На протяжении последующих десятилетий в сфере управления шел плодотворный процесс разработки комплекса проблем, связанных, в частности, со стратегией управления. Основные отличительные особенности стратегии управления выделил И. Ансофф [1].

Комплексный анализ современных трактовок понятия «стратегия» позволяет дать общее определение стратегии модернизации российского образования, и выделить основные структурные элементы этого понятия.

В научной литературе стратегию рамочно рассматривают как комплексный план развития системы, обеспечивающий осуществление ее миссии и достижение стратегических целей. Выделяют также «реальные стратегии» – их сейчас принято называть «дорожными картами», – которые базируются на целях и задачах, конкретизирующих миссию, и представляют собой план действий или путеводитель для определенной сферы, обеспечивающий ее стратегическое развитие.

Суммируя все указанное, можно заключить, что **стратегия модернизации образования – это установленная на достаточно длительный период совокупность норм (ориентиров, направлений, сфер, способов и правил) деятельности по достижению заданных показателей, обеспечивающих государству и обществу развитие конкурентоспособного образования на основе ключевых традиционных преимуществ национальной педагогики.**

Итак, стратегия модернизации образования – это высший уровень процессов реформирования образования, *генеральная программа его развития, определяющая приоритеты стратегических задач, методы привлечения и распределения ресурсов и последовательность шагов по достижению стратегических целей и в наибольшей степени соответствующая сложившемуся состоянию внутренней и внешней среды.*

Задача стратегии образования – сформировать максимально возможное устойчивое конкурентное преимущество государства в современном мире не путем тактического маневрирования, а посредством принятия общей долгосрочной перспективы. При этом стратегические решения должны быть направлены на оказание значительного и долгосрочного влияния на развитие образования. Принятые стратегические решения не подлежат изменению в течение определенного исторического периода.

Базируясь на дефинициях, связанных с теорией стратегического управления, можно выделить следующие структурные составляющие стратегии реформирования образования:

- определение основных долгосрочных целей и задач, долгосрочного направления движения, выработка вектора действий;
- выработка и определение масштаба деятельности;
- установление позиционирования системы образования по отношению к условиям внешней среды, поиск соответствия между внутренними возможностями и внешней средой, тесная связь с социумом;
- распределение ресурсов, необходимых для достижения поставленных целей.

**Документы, имеющие стратегический характер, должны содержать:**

1) *Общую концепцию* того, как достигаются цели реформирования образования, решаются стоящие в связи с этим проблемы и распределяются необходимые ресурсы.

2) *Обобщенную модель долгосрочных действий*, необходимых для достижения поставленных целей, констатацию того, какой власти хочет видеть систему образования, какое направление системы образования трактуется как ведущее, и постулирование общих способов того, как власть собирается это сделать.

3) *Подходы к объединению* всех ступеней системы образования в единое целое, которые охватывают все основные аспекты организации системы образования; обеспечивают совместимость всех частей планов, подразумевают выстраивание партнерских отношений основных участников процессов реформирования и определение их целей и ценностей в предстоящей деятельности, налаживание конструктивного диалога между всеми субъектами образовательного пространства. В таком аспекте стратегия приобретает социальную направленность и рассматривается с точки зрения корпоративной философии и организационной культуры.

4) *Интегрированную модель действий*, направленных на достижение целей. Содержанием стратегии служит набор правил принятия решений, используемых для определения основных направлений модернизационной деятельности.

5) *«Маршрут следования»*, обеспечивающий внутреннюю скоординированность действий по достижению намеченных результатов. Разработка качественных, комплексно обоснованных и обеспеченных ресурсами программ является одним из главных условий успеха стратегии модернизации образования.

## 5. Элементы стратегии реформ образования

Руководство страны определяет общие политические и стратегические цели и задачи модернизации образования и необходимые средства для её осуществления. Политика ставит задачи развития образования, а стратегия обеспечивает их выполнение.

В данной области ранее широко использовалось такое понятие, как *ориентиры*: они задавались партийно-правительственными и государственными документами. Ориентиры – это более высокий уровень принятия решений. Ориентир представляет собой цель, которую стремится достичь государство, а стратегия развития образования – средство для достижения цели.

При этом стратегия, оправданная при одном наборе ориентиров, не будет таковой, если ориентиры изменятся. В результате начинается выработка новой стратегии. Наконец, стратегия и ориентиры взаимозаменяемы: некоторые параметры в одной ситуации могут служить ориентирами, а в другой – станут ее стратегией. Далее, поскольку ориентиры и стратегии вырабатываются внутри государства, возникает иерархия: то, что на верхних уровнях управления является элементами стратегии, на нижних превращается в ориентиры.

Обычно стратегия разрабатывается на несколько лет вперед, конкретизируется в различного рода проектах, программах и реализуется в практических действиях. Значительные затраты труда и времени многих людей, необходимые для выработки стратегии, не позволяют ее часто менять или серьезно корректировать. Поэтому она формулируется в достаточно общих выражениях. Это *предполагаемая стратегия*.

Вместе с тем как внутри государства, так и вне его появляются новые непредвиденные обстоятельства, которые не укладываются в первоначальную концепцию стратегии. Они могут, например, открыть новые перспективы развития и возможности для улучшения существующего положения дел или, наоборот, заставить отказаться от предполагаемой политики и плана действий. В последнем случае первоначальная стратегия становится нереализуемой, и государство переходит к рассмотрению и формулированию новых неотложных стратегических задач. Стратегия тесно связана с политикой государства, находится в непосредственной зависимости от неё и соответствует требованиям общей образовательной политики как совокупности конкретных правил и организационных действий, направленных на достижение поставленных целей.

Идеальная стратегия модернизации образования должна:

- содержать ясные цели, достижение которых является решающим для общего исхода дела;
- поддерживать общественно-педагогическую инициативу;
- концентрировать главные усилия в нужное время в нужном месте;
- предусматривать такую гибкость планирования, чтобы использовать минимум ресурсов для достижения максимального результата, обеспечивать гарантированные ресурсы.
- координировать действия по реализации стратегии реформ;
- предполагать корректную программу действий.



## 6. Структура разработки стратегии

1) *Выработка стратегии* – это процесс, включающий нахождение некоторой цели, составление долгосрочного плана, формулирование долговременных целей и намерений предприятия и выбор надлежащих направлений деятельности, а также соответствующее распределение тех ресурсов, которые необходимы для достижения поставленных целей. Прежде всего, формулируются система целей, включающая миссию, а также общеорганизационные цели.

Любая стратегия включает общие принципы, на основе которых могут приниматься взаимосвязанные решения, призванные обеспечить координированное и упорядоченное достижение целей в долгосрочной перспективе.

В стратегическом планировании направление деятельности выбирается обычно по результатам стратегического анализа. Процесс выработки стратегии не завершается каким-либо немедленным действием. Обычно он заканчивается установлением общих направлений развития образования.

2) *Оформление стратегии* – это документально зафиксированный конкретный долгосрочный план достижения поставленной цели, обеспечивающий получение конечного результата.

В данном случае под стратегией реализации подразумевается долгосрочное направление развития образования, касающееся его сферы, средств и формы деятельности, системы отношений, а также позиций в окружающем мире. При таком понимании стратегию можно охарактеризовать как выбранное направление деятельности, функционирование в рамках которого должно привести систему образования к достижению стоящих перед ней задач. В советский период в основе такого подхода находился постулат о том, что все возникающие изменения предсказуемы, происходящие в среде процессы носят детерминированный характер и поддаются полному контролю и управлению.

3) *Модернизация стратегии*. Сформулированная стратегия используется для разработки конкретных стратегических проектов. Роль общей стратегии состоит в том, чтобы, во-первых, помочь сосредоточить внимание на определенных направлениях; во-вторых, отбросить все остальные варианты как несовместимые со стратегией.

Необходимость в выбранной стратегии отпадает, как только реальный ход развития приведет к желательным результатам.

В ходе формулирования стратегии нельзя предвидеть все возможности, которые откроются при составлении проекта конкретных мероприятий. Поэтому приходится пользоваться обобщенной, неполной и неточной информацией о различных альтернативах. Как только в процессе поиска открываются конкретные альтернативы, появляется и более точная информация. Однако она может поставить под сомнение обоснованность первоначального стратегического выбора. Поэтому успешное использование стратегии невозможно без обратной связи – необходимо участие общественно-педагогического движения и учительства в выработке стратегии модернизации образования.

**Список литературы:**

1. *Ансофф, И.* Стратегическое управление / И. Ансофф. – М., 1989.
2. *Ахиезер, А. С.* Россия: критика исторического опыта / А. С. Ахиезер. – Новосибирск, 1997.
3. *Власов, В. А.* Школа и просвещение в условия модернизации России (к. XIX – н. XX века) / В. А. Власов. – Пенза, 1998.
4. *Давлетшина, И. В.* К вопросу о цикличности российских реформ / И. В. Давлетшина. – М., 1998.
5. *Донин, А. Н.* Реформы университетов и средней школы России: общественная мысль и практика второй половины XIX века / Александр Николаевич Донин : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – Саратов, 2003. – 42 с.
6. Реформы и контрреформы в России: циклы модернизации / В. В. Ильин, А. С. Панарин, А. С. Ахиезер. – М., 1996.
7. Критический анализ буржуазных теорий модернизации: сб. обзоров / отв. ред. Л. Б. Волков. – М., 1985.
8. *Лейбович, О. Л.* Модернизация в России. К методологии изучения современной отечественной истории / О. Л. Лейбович. – Пермь, 1996.
9. *Панкратов, С. А.* Модернизация России: опыт социально-политического анализа / С. А. Панкратов. – Волгоград, 1999.
10. *Пантин, В. И.* Циклы и волны модернизации как феномен социального развития / В. И. Пантин. – М., 1997.
11. *Побережников, И. В.* Переход от традиционного к индустриальному обществу / И. В. Побережников. – М., 2006.
12. *Поздняков, А. Н.* Государство и общество в реформировании российского школьного образования: исторический опыт взаимоотношений в конце XIX – начале XXI вв. / Александр Николаевич Поздняков : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – Саратов, 2005. – 43 с.
13. *Поляков, Л. В.* Методология исследования российской модернизации / Л. В. Поляков // Полис. – 1997. – № 3. – С. 5–15.
14. *Поляков, Л. В.* Путь России в современность: модернизация как деархаизация / Л. В. Поляков. – М., 1998.
15. *Проскурякова, Н. А.* Концепции цивилизации и модернизации в отечественной историографии / Н. А. Проскурякова // Вопросы истории. – 2005. – № 7. – С. 153–165.
16. Российская модернизация: проблемы и перспективы : материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 1993. – № 7. – С. 3–39.
17. *Федотова, В. Г.* Типология модернизаций и способов их изучения / В. Г. Федотова // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 3–27.
18. *Цапф, В.* Теория модернизации и различие путей общественного развития / В. Цапф // Социс. – 1998. – № 8.
19. *Шакиров, Р. В.* Системно-концептуальный анализ реформ общего среднего образования в России в XX веке / Роберт Вафич Шакиров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1997.

20. *Huntington, S.* The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century / S. Huntington. – Norman, 1991.
21. *Sztompka, P.* The Sociology of Social Change / P. Sztompka. – Oxford ; Cambridge, 1993.
22. *Piirainen, T.* Towards a New Social Order in Russia: Transforming Structures and Everyday Life / T. Piirainen. – Dartmouth, 1997.

---

**Spisok literatury:**

1. *Ansoff, I.* Strategicheskoe upravlenie / I. Ansoff. – M., 1989.
2. *Ahiezer, A. S.* Rossija: kritika istoricheskogo opyta / A. S. Ahiezer. – Novosibirsk, 1997.
3. *Vlasov, V. A.* Shkola i prosveshhenie v uslovija modernizacii Rossii (k. HIIH – n. XX veka) / V. A. Vlasov. – Penza, 1998.
4. *Davletshina, I. V.* K voprosu o ciklichnosti rossijskih reform / I. V. Davletshina. – M., 1998.
5. *Donin, A. N.* Reformy universitetov i srednej shkoly Rossii: obshhestvennaja mysl' i praktika vtoroj poloviny XIX veka / Aleksandr Nikolaevich Donin : avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk. – Saratov, 2003. – 42 s.
6. Reformy i kontrreformy v Rossii: cikly modernizacii / V. V. Il'in, A. S. Panarin, A. S. Ahiezer. – M., 1996.
7. Kriticheskij analiz burzhuaznyh teorij modernizacii: sb. obzorov / otv. red. L. B. Volkov. – M., 1985.
8. *Lejbovich, O. L.* Modernizacija v Rossii. K metodologii izuchenija sovremennoj otechestvennoj istorii / O. L. Lejbovich. – Perm', 1996.
9. *Pankratov, S. A.* Modernizacija Rossii: opyt social'no-politicheskogo analiza / S. A. Pankratov. – Volgograd, 1999.
10. *Pantin, V. I.* Cikly i volny modernizacii kak fenomen social'nogo razvitija / V. I. Pantin. – M., 1997.
11. *Poberezhnikov, I. V.* Perehod ot tradicionnogo k industrial'nomu obshhestvu / I. V. Poberezhnikov. – M., 2006.
12. *Pozdnjakov, A. N.* Gosudarstvo i obshhestvo v reformirovanii rossijskogo shkol'nogo obrazovanija: istoricheskij opyt vzaimootnoshenij v konce XIX – nachale XXI vv. / Aleksandr Nikolaevich Pozdnjakov : avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk. – Saratov, 2005. – 43 s.
13. *Poljakov, L. V.* Metodologija issledovanija rossijskoj modernizacii / L. V. Poljakov // Polis. – 1997. – № 3. – S. 5–15.
14. *Poljakov, L. V.* Put' Rossii v sovremennost': modernizacija kak dearhaizacija / L. V. Poljakov. – M., 1998.
15. *Proskurjakova, N. A.* Konceptii civilizacii i modernizacii v otechestvennoj istoriografii / N. A. Proskurjakova // Voprosy istorii. – 2005. – № 7. – S. 153–165.
16. Rossijskaja modernizacija: problemy i perspektivy : materialy «kruglogo stola» // Voprosy filosofii. – 1993. – № 7. – S. 3–39.

17. *Fedotova, V. G.* Tipologija modernizacij i sposobov ih izuchenija / V. G. Fedotova // *Voprosy filosofii*. – 2000. – № 4. – S. 3–27.
18. *Capf, V.* Teorija modernizacii i razlichie putej obshhestvennogo razvitija / V. Capf // *Socis*. – 1998. – № 8.
19. *Shakirov, R. V.* Sistemno-konceptual'nyj analiz reform obshhego srednego obrazovani-ja v Rossii v XX veke / Robert Vafich Shakirov : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Ka-zan', 1997.
20. *Huntington, S.* The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century / S. Huntington. – Norman, 1991.
21. *Sztompka, P.* The Sociology of Social Change / P. Sztompka. – Oxford ; Cambridge, 1993.
22. *Piirainen, T.* Towards a New Social Order in Russia: Transforming Structures and Ev-eryday Life / T. Piirainen. – Dartmouth, 1997.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 4

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ XX ВЕКА

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL  
POLICY IN THE CONTEXT OF RUSSIAN EDUCATION REFORM IN THE 20TH CENTURY

---

**Милованов К.Ю.**

Старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат исторических наук

**E-mail: [milkonst82@mail.ru](mailto:milkonst82@mail.ru)**

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт реформирования образования в России в XX в., анализируются приоритеты государственной образовательной политики, подводятся общие итоги модернизации образования в России за минувший век.

**Ключевые слова:** государственная образовательная политика России, реформа образования, принципы образовательной политики, модернизация образования, национальная система образования.

**Milovanov K.Yu.**

Senior research fellow of the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Candidate of science (History)

**E-mail: [milkonst82@mail.ru](mailto:milkonst82@mail.ru)**

**Annotation.** This article analyzes the reform experience in Russian education in the 20th century, as well as the priorities of state educational policy. The author also sums up the results of a century of modernization of Russian education.

**Keywords:** Russian state educational policy, reform in education, principles of educational policy, modernization of education, national educational system.



На первый взгляд политика модернизации в области образования в XX столетии представляет собой своего рода нагромождение «незавершенных проектов» или «хронический долгострой», так как ни одна из периодически осуществлявшихся образовательных реформ (пожалуй, за исключением «сталинской» реформы 1930-х гг.) не была проведена комплексно и последовательно. В связи с этим следующее поколение реформаторов получало в наследство недооволоженные программы преобразований, что в свою очередь тормозило их собственные проекты – словно некий злой рок довлел над реформаторами.

Воистину история отечественного образования XX в. – это не просто «кладбище реформ», по выражению члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского, а целый некрополь реформационных проектов и программ преобразовательных действий (управленческих «полуфабрикатов» и «суррогатов»), которые не превратились в реальные полновесные реформистские проекты.

Детальное рассмотрение отечественных реформ в области образования показывает, что одна из причин перманентного кризиса образования заключается в том, что многие нововведения касались изменения компонентов, косвенно или опосредованно влияющих на эффективность и качество образования, **но никогда не воздействовали на факторы, непосредственно затрагивающие сущностные вопросы стратегического развития системы образования.** По сути отсутствует как таковой системный анализ предшествующих реформ. Кроме того, существенными причинами провала ряда образовательных реформ являются их недостаточная системная проработка или несистемная реализация задуманного и низкая управленческая грамотность самих реформаторов [7, с. 4].

На всем протяжении XX столетия складывалась парадоксальная историческая ситуация, когда преобразовательный проект той или иной направленности был обречен еще до того, как был должным образом оформлен. Часто та или иная образовательная реформа пыталась лечить симптомы, а не саму болезнь, – уже это заранее обрекало ее на провал. Для обеспечения стабильности государственной политики в области образования требуется доводить до конца начатое и не менять вектор образовательной политики каждый раз, когда происходит смена политического режима или руководства страны. По мнению академика РАО В.П. Борисенкова, «постоянное выдвигание новых задач, не всегда согласующихся с предшествующими, нарушение преемственности в государственной образовательной политике наносят большой вред стабильности в образовании, не позволяют глубоко осмыслить и анализировать достижения и недостатки реформ» [3, с. 19].

Как важнейший компонент социокультурной сферы образование во многом зависит от социально-экономического состояния общества, государственного строя и господствующей политики. XX столетие показало, что для интенсивного развития системы образования требуется общенациональная государственная образовательная политика с разумным распределением полномочий между центральными, региональными и местными властными органами. Утвердилась идея формирования общественно-государственной системы руководства образованием, не исключая социальное партнерство во взаимоотношениях государственных органов, общественных организаций и отдельных граждан.

В XX в. сфера образования становится ареной борьбы не только за профессиональные или корпоративные интересы, но и за общественные интересы, причем эта борьба

приобретает черты самостоятельного преобразующего процесса, имеющего внутренние источники развития и создающего условия для самоорганизации и поляризации ведущих социальных сил. В общем потоке социальных трансформаций хорошо заметна составляющая, связанная с решением проблем модернизации образования, взятого в контексте его специфических связей с политическим режимом, общественным развитием и социумом в целом.

В связи с изменениями ценностных ориентиров общественного развития активизировались глубинные внутривнутриполитические процессы, направленные на модернизацию отечественного образования. При этом именно образование стало одним из ключевых факторов в стратегии обновления России, реализации концепции ее устойчивого развития и обеспечения жизнедеятельности государства как важнейшей политической и социальной системы. Последовательное проведение модернизационных мероприятий могло бы обеспечить создание независимого совещательного или консультативного органа по проблемам реформирования образования и социальной сферы, который бы функционировал вопреки любым политическим трансформациям.

Формирование научно обоснованной стратегии развития образования, государственной политики в этой области должно быть основано на конструктивном диалоге всех заинтересованных социальных и профессиональных групп, учете признанных во всем мире достижений отечественного образования. Сущностно необходимо установление взаимосвязи образовательных реформ с решением других проблем, таких, как поддержание социальной стабильности, культурное развитие социума, активизация гражданской инициативы и социального партнерства.

Модернизация социальной сферы в дооктябрьский период осуществлялась без учета реальных возможностей и исторических условий тогдашней России. Отсутствовали модернизационная активность и мобильность населения, а также способность адаптироваться к форсированным социальным трансформациям. По мнению профессора В.В. Шелохаева, модернизационная программа царского правительства начала XX в. не только не сблизила Россию с ведущими европейскими державами, но, напротив, «обнажила все «болевы точки» общественного развития страны, стала мощным стимулом противостояния власти и общества, источником политической и социальной нестабильности» [9, с. 32]. Те же черты были свойственны модернизации советской, а затем и постсоветской России.

Следует также отметить, что процесс реформирования в образовании последней четверти XX в. в нашей стране приобрел перманентный характер. Доминирование чисто управленческих аспектов модернизации образования негативно сказывается на всей системе. Реформы, следующие одна за другой, убивают реформу как таковую. К тому же реформы протекают тяжело, создают много трудностей и зачастую оказываются просто ошибочными [7, с. 3]. Это подтверждается и практикой отечественного (особенно школьного) образования. Большинство педагогов перестают воспринимать цели, задачи и суть предлагаемых направлений реформирования школы, теряют веру в их эффективность, продуктивность, реальную осуществимость и в целом в полезность для общего развития отечественной системы образования. Вследствие этого стратегическое развитие образования посредством постоянного радикального реформирования не может быть адекватной

сложившимся образовательным и педагогическим реалиям. Естественно, что при таком подходе к реформированию образования, ни о каком повышении качества функционирования национальной системы образования говорить не приходится.

Отсутствие системного взгляда на состояние российского образования в целом и отдельных его сегментов и уровней всегда приводило к провалам всевозможных реформ и модернизаций. Необходимо четко определить, обосновать и донести до общественности, как предлагаемые нововведения могут реально способствовать улучшению системы образования, повышению его доступности и качества. Без этого невозможно оценить предлагаемые реформистские меры, а сами решения могут рассматриваться как пример управления, не ориентированного на конечные результаты. Все это даст повод думать о ситуативном типе управления образованием при отсутствии обоснованной модернизационной стратегии его развития.

К концу XX в. стало вполне очевидно, что необходима новая политика в области образования, направленная на координацию личностных, групповых, региональных, общенациональных и общемировых интересов. Несомненно, отсутствие четкой и обоснованной стратегии модернизации, а также целенаправленной государственной образовательной политики, ориентированной на повышение качества образования, могут спровоцировать кризисные явления в системе управления развитием образования. Непредвзятый, объективный анализ состояния российского образования показал, что оно переживает серьезный кризис. Утрачены традиционно сильные стороны российского образования – его системность и фундаментальность, в том числе и вследствие переориентации на сиюминутные потребности рынка, нарастающего отставания по ряду параметров от уровня образования ведущих стран мира, возрастающей региональной и социальной дифференциации уровня и качества образования, недостаточной доли финансовых средств, выделяемых на развитие образования.

Модернизация образования является целостным процессом, ориентированным на трансформацию общества и ценностей как сущностного атрибута культуры. Тенденции глобализации мирового образовательного пространства в XX в. способствовали унификации трансформационных процессов в области образования.

Можно условно выделить два основных теоретических подхода к изучению модернизации образования как историко-педагогического феномена: технократический подход, основанный на авторитарно-элитарном понимании образования как главного условия обеспечения государственной безопасности и стабильности в социуме, и гуманистический, высшей ценностью которого является свободный человек. Формирование стратегических приоритетов государственной образовательной политики обуславливает интеграцию науки и практики в рамках проектирования и осуществления модернизационных преобразований. При этом целевыми ориентирами развития образования и критериями эффективности его обновления становятся уровень доступности образования, качество его результатов, адекватность запросам общества и потребностям рынка труда.

Модернизационные процессы актуализируют разработку стратегии управления образованием в процессе его реформирования, которая характеризуется стратегической направленностью народного образования, содержательно представленной в виде интегра-

ционного комплекса преобразовательных мероприятий. Модернизация выступает объектом государственного управления, предопределяя деятельностный поиск новых подходов, реализующих прорывную стратегию развития системы образования. Государственная политика в идеале должна быть методологическим регулятивом модернизации образования. Формой реализации государственной политики выступают стратегии, которые определяются методологическими ориентирами перспективной образовательной политики, устанавливающие цели и принципы внутренней политики государства. Модернизация образования является основой модернизации всей России, мощным фактором преодоления ею затянувшейся стадии «догоняющего развития» [5, с. 147].

Модернизация сама по себе является нарушением устойчивости системы образования. Однако такое нарушение характеризуется самим процессом модернизационного развития. Модернизация образования определяет сущностный вектор институциональной динамики системы образования, актуализируя разработку теоретических и технологических институциональных моделей, функционирование которых обеспечено передовыми научно-педагогическими технологиями.

Масштабность и комплексность осуществляемых в процессе модернизации мероприятий актуализирует поиск новых теоретических подходов к управлению развитием образования. Институциональные рамки отечественной политики в области образования обусловлены поступательным общественным развитием, характеризуются новым специфическим соотношением политики, экономики и культуры, которое определяет ход и этапы модернизации образования.

Реформационная деятельность в сфере образования невозможна без основательной стратегической проработки первоочередных задач развития общенациональной системы образования. Определенную опасность представляет ситуация при которой в кругах истеблишмента будет проектироваться, а на практике форсированно реализовываться некая безальтернативная «узковедомственная» или «сектантская» реформистская модель. Подготовка модернизационных мероприятий на общегосударственном уровне должна сопровождаться фундаментальными полидисциплинарными исследованиями по всем вопросам, имеющим отношение к методологическим основаниям и прикладным аспектам образовательного стратегирования.

Таким образом, модернизационная деятельность в образовании не должна являться лишь предметом кулуарного творчества некоего отраслевого министерства или ведомства. Проблемы реформирования образовательной сферы должны быть вынесены на общенациональное обсуждение. Ошибочно выбранная стратегия реформирования образования, не учитывающая или игнорирующая специфику области нематериального производства, обречена на провал или, в лучшем случае, на медленное и болезненное угасание. **Государственная политика модернизации образования должна способствовать не только интенсивному развитию человеческого капитала, но и активизировать социальный ресурс общества.**

Модернизация системы народного образования является доминантой социального развития государства и общества. Однако при отсутствии целостной продуманной стратегии модернизационных процессов любая реформаторская деятельность будет лишена

системной основы и фактически обречена на провал. Предлагаемые властью приоритеты, пути и средства модернизации образования далеко не всегда ориентированы на решение подлинных проблем его развития.

Стратегический замысел образовательных реформ бывает недостаточно обоснован и в силу этого по ряду позиций может быть неадекватно истолкован как профессиональным сообществом, так и широкими кругами общественности. Не меньшей проблемой является имитация модернизационных действий, которая усугубляет и без того нарастающие противоречия. В качестве одного из основных направлений модернизации системы народного образования выступает реновация институциональной структуры управления данной системой.

Вполне очевидно, что образование как важнейшая социальная подсистема носит не только социокультурный и культурно-просветительский, но и экономико-технологический характер, и в стратегической перспективе ее экономическое значение будет только возрастать. Образование формирует приоритетные задачи социально-экономического развития гражданского общества. Сфера образования – специфический механизм по удовлетворению ведущих нематериальных потребностей личности, который является частью стержневой системы духовного производства и формирования нематериальных ценностей.

Как ни в одном другом узловом сегменте общественной деятельности, в области образования причудливым образом переплетены социальные и экономические функции. Нельзя игнорировать и то обстоятельство, что российская система образования в эпоху новейшего времени представляет собой весьма своеобразный «слоеный пирог», в котором сосуществуют и откровенно архаичные пласты, и «инновационные маячки» как базовые элементы модернизационного развития образовательного пространства страны.

В различные периоды новейшей российской истории в стране происходили и эволюционные (реформистские), и революционные преобразования. Такие широко распространенные и вошедшие в общественный лексикон понятия, как революция, реформа, модернизация, необходимо трактовать применительно к терминологическому полю системы образования. Реформа – это целенаправленное совершенствование системы образования при сохранении ею прежних сущностных, содержательных и качественных оснований и характеристик. Под модернизацией, как правило, подразумевают улучшение или совершенствование отдельных структурных элементов образовательной системы. Однако в образовательном контексте между понятиями «модернизация», «реформа» и «революция» нет каких-либо четких границ – одно вполне заменяет другое.

Внутри мощного модернизационного потока существует ряд так называемых субреволюций, которые имеют свои специфические источники и нацелены на решение определенной группы социальных противоречий. В силу этого они различаются своим особым социально-историческим смыслом.

На начало XX в. приходится этап «активного протекания политических процессов в российском образовании, законодательного закрепления его правовых основ на путях ранней модернизации и начала глобализации» [8, с. 218]. Ведущей целью образовательной политики стала необходимость обеспечить широкий внесловный доступ всех социаль-



ных страт населения к знаниям, массовое приобщение людей к базовому уровню освоения духовных ценностей, стимулировать разнообразные формы включения индивидов в созидательную общественную и трудовую деятельность. Эта политика была ориентирована на построение нового отношения к знаниям, с тем чтобы духовные ценности перестали служить для человека музейными экспонатами, а оказались активно включены в его деятельность по улучшению качества жизни. В этом случае участие людей в совершенствовании образования является органичной составляющей создания собственной жизненной среды.

Образование как самостоятельный объект государственной политики начинает формироваться в XIX в. Как показало исследование, необходимо различать два близких, но не совпадающих по объему и содержанию понятия: «политика в области образования» и «образовательная политика». Первое охватывает комплекс мер, принимаемых государством в отношении образования как социального института, а второе включает в себя также образовательные компоненты и образовательное воздействие других направлений внутренней политики государства (экономической, социальной, информационной и т.п.).

*В самом общем виде образовательную политику можно определить как одно из ключевых направлений внутренней политики государства, имеющее целью создание экономических, институциональных и духовно-идеологических условий для осуществления основных функций образования, включая формирование определенного типа (или типов) личности, воспроизводство кадрового потенциала общества и воспитание граждан государства в соответствии с принятой системой ценностей.*

Образовательную политику можно охарактеризовать как целенаправленную деятельность государства в целях реализации прав всех субъектов общества на получение общего и профессионального образования. Устоявшееся представление об образовательной политике как комплексном направлении внутренней политики государства может стать методологической основой системного (в отличие от отраслевого или узковедомственного) подхода к изучению государственной политики модернизации образования. Однако на практике, по крайней мере в современной России, в абсолютном большинстве случаев преобладает не просто отраслевой, но узковедомственный подход.

Социально-политические трансформации, происходившие в нашей стране в течение последних двадцати лет, в официальных политических документах и иной литературе обычно квалифицируются как «радикальные реформы». Однако политическая наука определяет социальную реформу как изменение какой-либо существенной стороны жизни общества при сохранении основ его экономического и государственного строя. Поскольку и в экономике, и в государственном строе Российской Федерации в названный период произошли действительно коренные преобразования, определять их характер как реформистский не представляется возможным. К тому же непредвзятый анализ итогов многочисленных реформационных волн показывает, что фактические результаты преобразований зачастую вообще не соответствуют векторам официально заявленных и проводимых реформ. Все это создает своего рода «презумпцию модернизационной направленности социальных преобразований независимо от их действительного содержания и результатов» [6, с. 91].

Исследование образовательной политики невозможно без анализа социально-политической роли самого образования. Влияние образования на процессы модернизации общества хотя и не получило достаточно целостного освещения в научной литературе, но является вполне очевидным. Методы реформирования образования в России не могут быть заимствованы из других сфер общественной жизни, но и само себя отечественное образование реформировать не сможет. В настоящее время создание условий для обеспечения модернизации страны и сохранение высокого образовательного и научного потенциала гораздо важнее проведения форсированных реформ. В национальной системе образования актуальной необходимостью стал переход от логики «варварской модернизации» к логике устойчивого эволюционного развития. Эволюция здесь принципиально предпочтительнее революции.

Эффективность образовательной политики во многом определяется степенью научной проработки всех ее структурных компонентов и уровней. Разработка методологии формирования и реализации образовательной политики предполагает последовательное решение ряда научных проблем, в число которых входят содержание и суть образовательной политики, ее параметры, анализ таких ее компонентов, как цели, задачи, объект, предмет, субъект, средства, механизмы и ресурсы.

В научной литературе можно выделить обобщенное содержание понятия «государственная политика модернизации образования»: политика модернизации образования как часть социальной политики, осуществляемая по преимуществу средствами сферы образования. Объектом политики модернизации образования выступают не только и не столько конкретные уровни образования, сколько население, социум в целом. Цель ее – развитие и приобщение населения к знаниям в различной форме через образовательную деятельность. Государственная политика модернизации образования выступает как «отраслевая» составляющая, объект которой – деятельность специализированных учреждений и социальных институтов образования.

Следует отметить, что образовательная политика по своей внутренней социальной природе полисубъектна. В силу исторических традиций и накопленных веками ресурсов ведущим субъектом образовательной политики является государство. Оно определяет фундаментальные цели образования, формы осуществления и практические механизмы реализации намеченного курса. К числу субъектов образовательной политики относятся также субъекты Российской Федерации, потребители образовательных услуг, формирующие общественные ожидания в отношении образования (учащиеся и их родители, структуры-работодатели, косвенно оценивающие образовательный продукт). Субъектом является и сама система образования, включающая в себя образовательные задачи, ресурсы, имеющая свою социальную миссию. Позиции различных субъектов образовательной политики могут не только не совпадать, но и представлять собой альтернативные, а порой и взаимоисключающие стратегии модернизации образования. По мнению академика РАО Э.Д. Днепров, подлинно «глубокая модернизация отечественного образования была и остается императивом образовательной политики России на современном этапе, ее главным стратегическим направлением» [5, с. 157].

Отечественный и зарубежный опыт показывают наличие в мировой практике различных моделей образовательной политики. Их можно типологизировать по следующим ведущим основаниям: характер взаимоотношений между государством и системой образования, доминанты и аксиологические приоритеты общественной идеологии, реализуемые в сфере образования, тип развития общества, который обуславливает содержание образовательной политики, соотношение процессов реформа-контрреформа, изменение-сохранение, модернизация-антимодернизация, которые реализуются на основе соответствующей государственной политики.

Можно выделить несколько моделей государственной образовательной политики. Целью *популистской* модели является удовлетворение образовательных потребностей как можно большего числа людей. В данной модели диверсификация образования довольно высока как по уровням, так и по номенклатуре специальностей и специализаций. *Патерналистская* (государственно-патерналистская) модель является продолжением и специфическое выражение определенной шкалы ценностей, принятой на вооружение государством, партией, религиозным течением (группой). Образование строго нормативно выстраивается как по формам и уровням, так и по целям, содержанию и другим ведущим параметрам. *Социодинамическая* модель выстраивается с учетом социокультурных факторов и подчинена решению текущих задач общественного развития (включая и идеологическую составляющую).

В зависимости от доминирующих ценностей той или иной государственной или общественной идеологии следует выделять несколько типов государственной образовательной политики. *Либеральный* тип государственной политики в сфере образования ориентирован на удовлетворение потребностей как можно большего числа субъектов образовательного процесса, реализацию прав личности на образование, а также на выбор его форм (за счет многообразия образовательного пространства), ресурсное обеспечение деятельности образовательных учреждений и организаций различных типов и форм собственности.

В рамках *элитарного типа* образовательной политики стратегические приоритеты и цели определяются, а материальные ресурсы распределяются в зависимости от того, какие социальные страты являются носителем базовых ценностей данного общества. Таким образом, образование служит целям определенной социальной силы, воплощающей и утверждающей эти ценности. Сущность *этатистского* типа политики государства в области образования заключается в том, что единая идеология навязывается всем без исключения участникам образовательного процесса. Образование рассматривается в качестве средства укрепления и расширения социальной базы доминирующей государственной или общественной идеологии.

Следует отметить, что данные модели и типы государственной образовательной политики представляют собой «идеальные» конструкты и в чистом виде на практике не встречаются. В реальности же государственная образовательная политика представляет собой определенное сочетание охарактеризованных моделей при ведущей роли одной из них. Элементы других моделей дополняют основной тип, высвечивая его специфику, делая его «гибче» или «жестче» в зависимости от идеологической составляющей, политического режима и динамики модернизационных преобразований.

Образовательная политика государства носит исторический характер, она не представляет собой что-то раз и навсегда заданное. Любая ее модель проходит стадии своеобразного жизненного цикла. Начинается каждый цикл, прежде всего, с осознания несоответствия действующего социокультурного института образования новым идеологическим, экономическим, политическим или иным реалиям, а потом достигает стадии определения приоритетов реформирования и выработки адекватных механизмов реализации образовательной политики.

Теоретический анализ показывает, что базовая модель государственной образовательной политики определяется конкретным историческим типом культуры. Однако в процессе практической реализации та или иная модель претерпевает существенные изменения, обусловленные необходимостью решения конкретных проблем, находящихся, как правило, вне сферы образования – в сфере экономики, политики, идеологии и т.д. Ярким примером неоптимального соединения разнонаправленных конфликтующих моделей является современная российская образовательная политика: рецепция целей и стратегических приоритетов, свойственная либеральной (неолиберальной) модели развития, в сочетании с традиционным мировоззренческим ядром отечественной культуры, государственной образовательной политикой как правопреемницей советской государственно-партийной системы управления образованием.

На протяжении первой половины XX в. политический фактор мало-помалу внедряется в образовательную систему и в конце концов становится преобладающим элементом. Государство уже не просто ведущий участник образовательной политики, но и ее активный проводник, и одновременно – единственный легитимный источник формирования политико-управленческой идеологии. В советское время происходит постепенное сращивание государственно-партийной властной структуры и системы образования. Государство как таковое уже не внешний агент по отношению к образованию, а официальный источник принятия властных решений и определения перспективных стратегических направлений развития системы народного образования. Складывается представление о том, что «образование является сферой социального бытия, которая обеспечивает формирование, хранение и передачу фундаментальных принципов, обеспечивающих единство и жизнеспособность социального организма» [2, с. 78–79]. Образование становится неотъемлемым элементом советской государственности, выполняя важнейшую культурно-интеграционную и просветительскую функцию.

В настоящее время образование как явление общественной жизни выступает в трех основных ипостасях: как социальный институт, как система образовательных учреждений и как образовательная практика. Выстраивание и организация взаимодействия этих трех граней, сущностей образования в соответствии с единой общенациональной целью, в единой социальной (социально-педагогической) логике – смысл и предмет образовательной политики. Разработка государственной стратегии в области образования является ключевым вопросом внутренней политики, вектором реформ и долгосрочных перспектив социального развития страны. Необходимо создавать условия для реализации стратегических приоритетов в образовательной политике. Необходимо обеспечивать организационную

и содержательную целостность государственной образовательной политики в масштабах всей страны.

Важно учитывать, что политика в сфере образования направлена на достижение комплекса определенных исторически и социально обусловленных целей. В центре ее внимания – поддержание и распространение накопленных знаний, включение в них новых аксиологических ориентиров, удовлетворение духовных запросов социума. Соответственно, в рамках государственной образовательной политики важное место занимает создание научно обоснованной комплексной программы освоения знаний, которые базируются на современном фундаментальном знании о человеке и обществе. Но ни в коей мере нельзя умалять роль и значение государства и его уполномоченных органов, на которые должны возлагаться разработка стратегических линий совершенствования системы образования и осуществление регулятивной функции с целью достижения сбалансированного развития различных сегментов системы образования.

Безусловно, что образование серьезно влияет на политику. Необходимо рассматривать внутривнутриполитические проблемы, прежде всего, как проблемы образования. Образование является важнейшим общественным феноменом. Это означает, что оно не может оставаться вне политики, провидимой государством. Какими бы важными ни казались те или иные сиюминутные политические обстоятельства в стране, они зачастую негативно влияют на содержание народного образования, его интеллектуальную и социокультурную значимость. В XX столетии научная концепция управления в области образования стала базироваться на политике государства, утверждающей основные общечеловеческие ценности и принципы, свободу, права человека, верховенство закона и конституционализм. Образовательные реформы в «политико-правовом контексте выступали в качестве совокупности социально-педагогических норм, выработанных в результате организационных, правовых мероприятий, проводимых в стране» [8, с. 220–221].

Государственная политика в области образования является сложноподчиненной многоуровневой динамической политико-управленческой системой, в которой присутствуют многочисленные общественные институции и параметры развития образования, определяющие процесс функционирования общенациональной образовательной системы. Структура государственной образовательной политики может быть представлена следующим образом: цели и стратегические приоритеты образования, его социальные функции и задачи (в социальном и институциональном контекстах), собственно государственная политика в области образования, экономические механизмы и управленческий инструментарий ее реализации, политические и властные отношения.

На определение стратегических приоритетов, целей и задач государственной образовательной политики непосредственно влияет приобретающая системный характер диверсификация образовательных структур, которая выражается в дифференциации образовательных учреждений различных типов, форм собственности и ведомственной подчиненности. В область практических задач государственной образовательной политики следует отнести методическое обеспечение и инструментальное сопровождение социально-политического развития образовательных систем.



Очевидно, что одним из ведущих факторов успешности проведения модернизации образования является «научная (а не только политическая) обоснованность и содержание реформ» [4, с. 10]. Утверждение той или иной модернизационной модели образования равносильно если не непосредственному, то постепенному перераспределению власти и сущностной трансформации социальной структуры в целом, а частично и политического режима. Инициативы модернизации в России шли в основном «сверху», а общество более или менее им подчинялось. Образование же обладает отчетливо выраженной субъектностью и способностью самостоятельно устанавливать себе цели и ценности, независимо от точек зрения и подходов, господствующих наверху.

Политика развитых стран в области образования в XX в. в целом была направлена на выстраивание научно обоснованных приоритетов духовного развития общества, в центре которого – человек как объект всех реформ и социальных трансформаций. Объектом такой образовательной политики выступает вся система образования как жизненная сфера социокультурной деятельности человека. И основана она сегодня не только на передовых философских концепциях развития общества, но и на политико-идеологических интересах той или иной страны, определяющих ее социальное и экономическое развитие. При этом государственная политика в сфере образования обязательно должна учитывать своеобразие историко-культурного развития страны и исторически сложившийся национальный характер народа.

Определенная размытость ценностных ориентаций, характерная для современной социокультурной ситуации, весьма негативно сказывается и на сознании и душах людей, и на содержании и направленности образовательной политики. По мнению члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского, сущность государственной политики в области образования должна заключаться в «определении тех образовательных базовых ценностей, вокруг которых смогли бы сплотиться основные субъекты педагогического процесса» [1, с. 31]. Видимо, справедливы звучащие в последнее время опасения о путях социокультурного развития России, о риске быть отброшенными к временам духовного застоя и не меньшем риске очередной неудачной псевдомодернизации. Для преодоления негативных явлений в государственной образовательной политике насуточно необходимо социальное управление. Безусловно, чрезвычайно опасно, когда политика в области образования в очередной раз перерождается из сферы управления в жесткий административный контроль или диктат. Подобный подход приводит к утилитаризации и унификации культурно-образовательного пространства страны, что создает условия для вульгарной политизации школы, очередной реинкарнации идеологического монополизма в ней, подавления личной уникальности учащихся.

Весьма опасна и реанимация отживших архаичных пластов российского образования, но не меньшую тревогу вызывает подчинение отечественной системы образования чуждым ее внутренней органике не критически оцениваемым зарубежным образовательным канонам. Но все это отходит на второй план, когда появляются официозные заявления об образовании как «ведомственной отрасли» и об образовательной политике как заурядной системе властных функций.

При такой трактовке рискуем вернуться к старым, вышедшим в тираж идеям о необходимости властного управления образованием, перестройке командно-мобилизаци-

онных механизмов теперь уже на неолиберальный лад. Академик РАН Т.И. Заславская отмечает довольно слабую эффективность современного модернизационного процесса, которую связывает с тем, что модернизация в том виде, какова она на сегодняшний день, не вполне адекватна историческим и культурным реалиям российского социума. Основной причиной является «неорганический характер модернизации, насильственно навязываемой неподготовленному и незаинтересованному в ней обществу» [6, с. 68].

Какие бы архилиберальные реформы ни пытались осуществить в стране, недопустима явная беспомощность государственной образовательной политики. Естественно, речь идет не о форсированных или силовых решениях и действиях, но о внимании и заботе со стороны государства, его серьезной и осмысленной роли в укреплении системы народного образования. Сегодня особенно необходимо, чтобы все общество понимало важность и ценность отечественного образования как нашего основного капитала на новом историческом витке общественного развития. Российская система образования имеет в нашей истории глубокие корни. Она начала складываться еще в XIX в., а в XX в. развернулась в одну из уникальных мировых образовательных систем. Вот почему, несмотря на сегодняшние трудности, есть основания утверждать, что образовательная система России занимает достойное место среди образовательных систем мира XXI в. Выработка подлинно научной линии и правильная расстановка стратегических акцентов государственной образовательной политики, активное неприятие обскурантизма и манипулирования при принятии властных решений – в этом мы видим контуры образовательной политики третьего тысячелетия.

#### *Список литературы:*

1. *Богуславский, М. В.* Реформы и модернизации российского образования: субъектный контекст / М.В. Богуславский // *Инновации в образовании: человекообразный ракурс : сб. научных трудов / под ред. А. В. Хуторского.* – М.: Эйдос, 2009. – С. 24–31.
2. *Богуславский, М. В.* Преимущество и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке (конец XIX–XX вв.) : монография / 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.
3. *Борисенков, В. П.* Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 годы) / В. П. Борисенков // *Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского.* – 2006. – № 4. – С. 5–19.
4. *Горшков, М. К.* Непрерывное образование в контексте модернизации / М. К. Горшков, Г. А. Ключарев. – М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – 232 с.
5. *Днепров, Э. Д.* Модернизация образования: сломленный социальный проект / Э. Д. Днепров // *Реформа против образования / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев.* – М.: Всероссийский фонд образования, Гео-Тэк, 2005. – С. 147–157.
6. *Заславская, Т. И.* Современное российское общество: Социальный механизм трансформации : учеб. пособие / Т. И. Заславская. – М.: Дело, 2004. – 400 с.

7. *Копытов, А. Д.* Управление развитием образовательных систем: Общая теории систем. Управление образованием / А. Д. Копытов. – Томск: Томский ЦНТИ, 2008. – 310 с.
  8. *Овчинников, А. В.* Политико-правовой процесс в российском образовании XIX – начала XX века / А. В. Овчинников. – М.: УРАО ИТИП, 2009. – 258 с.
  9. *Шелохаев, В. В.* Модернизация как теоретико-методологическая проблема / В. В. Шелохаев // Куда идет Россия?.. Кризис институциональных систем: Век, десятилетие, год / под общ. ред. Т. И. Заславской. – М.: Логос, 1999. – С. 28–38.
- 

### *Spisok literatury:*

1. *Boguslavskij, M. V.* Reformy i modernizacii rossijskogo obrazovanija: sub#ektnyj kontekst / M.V. Boguslavskij // Innovacii v obrazovanii: chelovekosoobraznyj rakurs : sb. nauchnyh trudov / pod red. A. V. Hutorskogo. – М.: Jejdos, 2009. – S. 24–31.
2. *Boguslavskij, M. V.* Preemstvennost' i novatorstvo v razvitii osnovnyh napravlenij v otechestvennoj pedagogicheskoj nauke (konec XIX–HH vv.) : monografija / M. V. Boguslavskij, T. N. Boguslavskaja, V. M. Lobzarov, K. Ju. Milovanov, K. E. Sumnitel'nyj ; pod. red. M. V. Boguslavskogo. – М.: FGNU ITIP RAO, 2012. – 500 s.
3. *Borisenkov, V. P.* Strategija obrazovatel'nyh reform v Rossii (1985–2005 gody) / V. P. Borisenkov // Izvestija Mezhdunarodnoj slavjanskoj akademii obrazovanija im. Ja.A. Komenskogo. – 2006. – № 4. – S. 5–19.
4. *Gorshkov, M. K.* Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste modernizacii / M. K. Gorshkov, G. A. Kljucharev. – М.: IS RAN, FGNU CSI, 2011. – 232 s.
5. *Dneprov, Je. D.* Modernizacija obrazovanija: slomlennyj social'nyj proekt / Je. D. Dneprov // Reforma protiv obrazovanija / sost. Je. D. Dneprov, A. G. Arkad'ev. – М.: Vserossijskij fond obrazovanija, Geo-Tjek, 2005. – S. 147–157.
6. *Zaslavskaja, T. I.* Sovremennoe rossijskoe obshhestvo: Social'nyj mehanizm transformacii : ucheb. posobie / T. I. Zaslavskaja. – М.: Delo, 2004. – 400 s.
7. *Kopytov, A. D.* Upravlenie razvitiem obrazovatel'nyh sistem: Obshhaja teorii sistem. Upravlenie obrazovaniiem / A. D. Kopytov. – Tomsk: Tomskij CNTI, 2008. – 310 s.
8. *Ovchinnikov, A. V.* Politiko-pravovoj process v rossijskom obrazovanii XIX – nachala XX veka / A. V. Ovchinnikov. – М.: URAO ITIP, 2009. – 258 s.
9. *Shelohaev, V. V.* Modernizacija kak teoretiko-metodologicheskaja problema / V. V. Shelohaev // Kuda idet Rossija?.. Krizis institucional'nyh sistem: Vek, desjatiletie, god / pod obshh. red. T. I. Zaslavskoj. – М.: Logos, 1999. – S. 28–38.

# УЧАСТИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ИНСТИТУТОВ В РАЗРАБОТКЕ СТРАТЕГИИ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XX В.

PARTICIPATION OF VOLUNTARY ORGANIZATIONS IN THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN  
EDUCATION MODERNIZATION STRATEGY IN THE 20TH CENTURY

---

## **Кудряшёв А.В.**

Старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат педагогических наук

**E-mail: kud.al@mail.ru**

## **Kudryashev A.V.**

Senior research fellow of the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Education).

**E-mail: kud.al@mail.ru**

## **Занаев С.З.**

Научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО

**E-mail: zanaev@yandex.ru**

## **Zanayev S.Z.**

Research fellow at the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education.

**E-mail: zanaev@yandex.ru**

**Аннотация.** В статье описываются основные подходы к понятию социального института в сфере образования. Дается классификация общественных институтов с учетом их функций и форм. Специально характеризуются такие социальные институты, как самоуправление, общественные организации, освещается их роль в становлении гражданского общества. Анализируется вклад учительства в обсуждение стратегии модернизации российского образования XX в.

**Annotation.** The main approaches to understanding the notion of «civil institution» in the sphere of education are described in the article. A classification of civil institutions based on their forms and functions is presented. Particular attention is given to such civil institutions as self-government, voluntary organizations; their part in the formation of civil society is highlighted. Also, the authors provide an analysis of the teachers' contribution to the discussion of the strategies of modernization of Russian education in the 20th century.

**Ключевые слова:** социальные институты, самоуправление, гражданское общество, общественные организации, добровольные ассоциации, земства, Московская городская дума, «Родительский кружок», Съезд по семейному воспитанию.

**Keywords:** civil institutions, self-government, civil society, voluntary organizations, voluntary associations, Zemstvo, Moscow City Duma, the “Parents Society”, the First All-Russian Family Upbringing Congress.

---

## 1. Социальные институты в сфере образования

Социальные институты являются специфическими образованиями, обеспечивающими относительную устойчивость социальных связей и отношений в обществе в целом. Они могут быть охарактеризованы как с точки зрения внешней, формальной («материальной») структуры, так и с точки зрения внутренней, содержательной деятельности.

Первым термин «социальный институт» предложил английский философ и социолог Герберт Спенсер, подробно изучивший и описавший шесть типов социальных институтов. Согласно учению Спенсера, любые социальные институты обеспечивают возможность членам общества, социальных групп удовлетворять свои потребности. Это одна из важнейших функций социального института. Всякий социальный институт, по Г. Спенсеру, складывается как устойчивая структура «социальных действий». Кроме того, эти своего рода органы в сложной системе, каковой является общество, упорядочивают социальные отношения, согласуют их, объединяют отдельных индивидов, социальные группы и организации в одно системное целое – общество, обеспечивая его поступательное прогрессивное развитие [16, с. 299–424].

Профессор Ю.А. Левада в курсе лекций по социологии, вышедшем в 1969 г., определил феномен «социальный институт» как нечто подобное органу в живом организме, назвав его «узлом деятельности людей», сохраняющимся стабильным на протяжении определенного периода времени и обеспечивающим стабильность всей социальной системы [11, с. 41].

Социальные институты предопределяют жизнеспособность любого общества. Термин употребляется в самых разнообразных значениях. Рассуждают об институте государства, семьи, церкви, образования и т.д. Используя термин «социальный институт», чаще всего имеют в виду всякого рода упорядочение, формализацию общественных связей и отношений. Социальному институту свойственны такие черты, как:

- постоянное и прочное взаимодействие между участниками связей и отношений;
- четкое распределение функций, прав и обязанностей, которые обеспечивают взаимодействие каждого из участников связи;
- регламентация и контроль за взаимодействием субъектов;
- наличие специально подготовленных кадров, обеспечивающих функционирование социальных институтов.

Деятельность социальных институтов определяется:



1) набором специфических социальных норм и предписаний, регулирующих соответствующие типы поведения;

2) интеграцией в социально-политическую, идеологическую и ценностную структуры общества, что позволяет узаконить формально- правовую основу деятельности того или иного института, осуществлять социальный контроль над институциональными типами действий;

3) наличием материальных средств и условий, обеспечивающих успешное выполнение нормативных предписаний и осуществление социального контроля.

Таким образом, *социальные институты – относительно устойчивые типы и формы социальной практики, посредством которых организуется общественная жизнь, обеспечивается устойчивость связей и отношений в рамках социальной организации общества [1, с. 70].*

Академик РАН Т.И. Заславская определяет социальный институт как целостный устойчивый комплекс формальных и неформальных «правил игры», то есть принципов, норм, установок, образцов поведения и типов социальных практик в различных сферах человеческой деятельности, способов контроля, поощрений и санкций, регулирующих системы ролей и статусов, [4, с. 231–232].

В связи с этим социальные институты могут быть охарактеризованы с точки зрения как внешней, формальной (материальной) их структуры, так и внутренней, то есть с позиции содержательного анализа их деятельности [1, с. 70–72].

Каждый социальный институт характеризуется целью своей деятельности, конкретными функциями, способствующими достижению этой цели, набором социальных позиций и ролей, типичных для данного института, а также системой санкций, обеспечивающих подкрепление желаемого поведения и подавление – отклоняющегося. Осуществляя свои функции, социальные институты поощряют входящих в них лиц к действиям, которые согласуются с соответствующими стандартами поведения, и подавляют те, которые им не отвечают, то есть контролируют, упорядочивают поведение индивидов.

Так как в любом обществе чрезвычайно много социальных институтов (древнейшие из них – институты семьи, религии, права, политики, науки, образования и т.д.), невозможно рассмотреть специфические функции каждого. Обозначим наиболее важные (общие) функции. Прежде всего, речь идет о функции удовлетворения определенных потребностей личности, группы, общества. Далее следует выделить функцию регулирования (при помощи норм морали, права) взаимодействия между людьми, социальными группами, классами.

Следующая функция – формирование ценностей, ценностных установок и ориентации личности, социальной группы, их ожиданий.

Социальные институты, постоянно развиваясь, меняют свои формы. Источниками развития являются эндогенные (внутренние) и экзогенные (внешние) факторы.

Преобразования социальных институтов под влиянием развивающихся культурных подсистем обусловлены, прежде всего, накоплением человечеством новых знаний. Кроме того, большое влияние на эволюцию социальных институтов оказывают изменения в ценностных ориентациях, а также в способах оценки объективной реальности, формирующих мировоззрение конкретной культурной общности. Для того чтобы сложилась

система социальной регламентации той или иной сферы общественной жизни, другими словами, тот или иной социальный институт, необходимы определенные условия.

Во-первых, в обществе должна существовать и сознаваться большинством индивидов социальная потребность в данном институте.

Во-вторых, у общества должны быть необходимые средства удовлетворения этой потребности – ресурсы (материальные, трудовые, организационные), система функций, действий, индивидуальных целеполаганий, символы и нормы, образующие культурную среду, на основе которой сформируется новый институт [1, с. 74-77].

Рассмотрим некоторые виды социальных институтов.

Задолго до появления государственных институтов возникали естественные формы социально-правового общежития – самоуправление. У каждого народа и нации оно складывалось под воздействием традиций, условий жизни, культуры и мировоззрения. Самоуправление является исторической основой конструкции национального государства и школой воспитания гражданской ответственности.

Местные органы реализуют на практике государственную политику в социально-экономической, идеологической, культурно-воспитательной областях. Отсюда важнейшая задача органов самоуправления – воспитывать общественную инициативу. Общество, освоившее школу самоуправления, в состоянии выработать механизм контроля народа за властью, осуществить идею социальной справедливости, обеспечить надежную защиту каждого, определить принципы разумного использования окружающей среды и ее воспроизводства, поставить заслон бездумному потребительству [5, с. 5-7].

Термин *self-government* возник в XVII в. в Англии, в середине XIX в. был заимствован Германией (*Selbstverwaltung*), а в 1860-е годы вошел в обиход в России [3, с. 235]. Он применялся в качестве синонима «местного самоуправления». В начале XX в. это определение получило более-менее четкую формулировку. «Самоуправление, – читаем в одной из последних дореволюционных энциклопедий, – право, предоставляемое государством своим составным частям, областям, общинам, сословиям и корпорациям управлять самостоятельно своими внутренними делами, административными и хозяйственными, под контролем агентов правительственной власти [22, с. 239]. Согласно этому определению самоуправление неразрывно связано с формированием государственности и возникает лишь тогда, когда государство достигает определенной стадии развития и может безболезненно поделить свои функции с обществом.

Современный историк Б.Н. Миронов выделил ряд признаков, присущих органам самоуправления. По мнению ученого, такой орган: 1) является представителем местного общества, проводником его особых интересов и стремлений; 2) избирается местным обществом; 3) обладает самостоятельностью и инициативой в выборе способов осуществления возложенных на него государством задач; 4) обладает правами юридического лица (имеет собственность, берет обязательства, вступает с государством в юридические отношения); 5) выполняет государственные задачи; 6) контролируется общественным мнением; 7) самостоятельно принимает постановления, которые могут отменяться и корректироваться государственными органами [12, с. 429]. Представляется, что этот перечень можно сократить (в пунктах 1, 2, 3, 4, 7), ограничившись тремя основными условиями, которым должно

отвечать учреждению самоуправления: 1) избирается местными жителями (из их числа) для решения местных дел; 2) обладает собственной финансовой базой и самостоятельностью, необходимой для выполнения возложенных на него задач; 3) находится под контролем администрации и избравшего его общества [5, с. 25].

Возросший в последние годы интерес к самоуправлению во многом объясняется поисками альтернативы бесконтрольной, коррумпированной, громоздкой бюрократической системе, неспособной вывести страну из кризиса.

Одним из проявлений гражданской самодеятельности было местное самоуправление. В Российской империи первым опытом его организации на принципах всеобщности и самофинансирования стали земства, введенные по Положению о губернских и уездных земских учреждениях 1864 г.

Земцы первого призыва (1860–1870-е гг.) твердо верили, что без обучения населения грамоте невозможно развивать другие отрасли земской работы – кооперацию, агрокультуру и т.д. Поэтому **одной из важнейших сфер деятельности земств являлось начальное образование** [13, с.408, 413].

К началу XX в. земства проделали огромную работу по развитию школьного и внешкольного образования, вырастили замечательные кадры учителей-энтузиастов, создали новые формы общественной деятельности в провинции – губернские и уездные съезды земских учителей. Деятельность земств в сфере народного образования стала частью общественного педагогического движения, возникшего в России в пореформенный период.

Становление индустриального общества в России требовало осуществления одного из неперемных условий модернизации – введения всеобщего начального обучения.

В 1908 г. Московская губернская земская управа нового созыва во главе с председателем Н.Ф. Рихтером внесла на обсуждение собрания проект, где предлагалось полностью реорганизовать начальную школу. В августе 1911 г. на Первом Общеземском съезде по народному образованию усовершенствованные программы московских земцев получили одобрение. Анализ статистики по действовавшим четырехлетним школам показал, что в рамках земской России они стали вполне обыденным явлением и в большинстве губерний составляли до половины от общего числа училищ. Как следствие, в постановлениях съезда подчеркивалось, что основой начального обучения должна стать четырехлетняя школа, и признавалась желательность устройства училищ с шестилетним курсом.

Инициативу по дальнейшему распространению двухклассных училищ приняло на себя Министерство народного просвещения, предложившее в конце 1913 г. на обсуждение уездных земств вопрос о необходимости открытия школ «повышенного типа». В 1916–1917 гг. финансовые проблемы военного времени привели к тому, что ассигнования на двухклассные школы были приостановлены, казенные средства выделялись лишь на недостроенные училищные здания. В целом опыт по устройству школ «повышенного типа» можно признать удачным, и в перспективе земства, обеспечив условия для всеобщего обязательного образования, планировали осуществить переход к четырехгодичному обучению [6, с. 142–143].

Главное достижение земств в области народного образования заключается в том, что в результате повседневной кропотливой работы земцы облегчали выполнение общей за-

дачи, стоявшей в том числе перед органами самоуправления, – вовлечения крестьянства в процесс становления гражданского общества.

Следующей реформой местного управления была городская реформа. В июле 1870 г. Александр II утвердил окончательный вариант «Городового положения» [18, с. 203–204]. Россия вступила в урбанизационный период развития. С отменой крепостного права в города в поисках работы широким потоком устремились крестьяне. В результате миграционных процессов начался новый этап развития российских городов, в частности Москвы.

С конца 1880-х гг. более 90 процентов всех средств, выделяемых на народное образование, Московская городская дума расходовала на открытие и содержание городских училищ. Это была **единственная социальная отрасль городского хозяйства, расходы на которую росли как в абсолютном, так и в процентном исчислении**. В 1913 г. они приближались к 5,5 миллиона рублей и составляли около 11 процентов всех расходов города. В Москве основная часть ассигнований на народное образование шла на содержание начальных городских училищ.

Деятельность города в области образования проявлялась, прежде всего, в открытии новых школ. Так, если в 1872 г. в ведении Московской городской думы было только 11 школ на 897 учащихся (156 мальчиков и 741 девочку), то в 1892 г. город содержал уже 86 школ на 11 856 мест (6194 мальчика и 5662 девочки). С 1877 г. количество мест в московских городских школах увеличивалось на 500–600 в год, но их все равно не хватало, так как число желающих учиться росло быстрее.

К вопросу об отмене платы за обучение в начальных школах Московская городская дума вернулась только в 1909 г., после принятия правительством Закона от 3 мая 1908 г. о выделении ежегодных казенных пособий городам на нужды народного образования. Этот Закон послужил поводом для возвращения к вопросу о всеобщем обучении. В начале 1909 г. в Московскую городскую думу обратились гласные (депутаты) Л. Катугар, К. Бахрушин, Ф. Лузин, П. Шапов, А. Коновалов, Н. Астров, С. Мамонтов и Д. Шипов с просьбой рассмотреть вопрос **о введении в г. Москве обязательного начального образования**. Обсуждение этого вопроса явилось логическим продолжением работы Московской городской думы в области народного образования. В январе 1909 г. Дума, рассмотрев заявление, постановила: «Поручить комиссиям Училищной и Финансовой разработать возбуждаемый означенным заявлением вопрос и представить по нему доклад Городской думе».

Поскольку размер отпускаемых казной средств практически соответствовал запрашиваемой сумме, Московская городская дума смогла приступить к осуществлению «Проекта введения всеобщего обучения в г. Москве» уже с 1910/11 учебного года. В этом же учебном году была отменена плата за обучение в городских начальных училищах, введен четырехгодичный курс обучения и исходя из этого переработана программа начальной школы.

Итак, многолетние усилия Московского городского общественного управления, направленные на подготовку всеобщего обучения, увенчались успехом, а результаты этой хорошо продуманной, последовательной работы по праву можно считать эпохальным событием в области народного образования в городе Москве [7, с. 185].



Об успехах, достигнутых Московской городской думой в области начального образования в первые 15 лет XX в., свидетельствует также постоянный рост количества учебных заведений. Так, за 1900–1915 гг. начальных училищ стало больше в 2 раза (333 вместо 158), отделений или классов – в 4 раза (2095 вместо 500), а число учеников увеличилось в 3,5 раза (с 20 тысяч до 75 тысяч человек).

Постоянный рост ассигнований на развитие народного образования позволил в полной мере удовлетворить потребности москвичей в начальных училищах, что не могло не сказаться и на общем образовательном уровне жителей столицы. За 10 лет (с 1902 по 1912 г.), несмотря на постоянное обновление и пополнение населения Москвы, доля грамотных увеличилась с 64 до 70% (81% – среди мужчин и около 57% – среди женщин).

В 1909 г. *Министерство народного просвещения учредило специальный фонд школьного строительства, выдававший пособия и ссуды земствам и городским думам на строительство школьных зданий.* С учетом новых финансовых возможностей в Москве был разработан план обширного школьного строительства, предусматривавший сооружение в 1913–1916 гг. 51 типового здания на 12, 16 и 24 класса. Осуществление этого проекта обошлось бы городу в 14,6 миллиона рублей, из которых 11,7 миллиона предполагалось получить в виде ссуды из школьно-строительного фонда Министерства народного просвещения, оставшиеся же 2,9 миллиона рублей – путем займов. До конца этот план осуществлен не был: к началу войны успели построить только 16 школ. В связи с огромными расходами на военные нужды Думе пришлось отложить реализацию этой программы [14, с. 358–359].

Таким образом, можно констатировать, что в начале XX в. московское население активно училось. За 17 лет нового столетия в Москве было открыто столько учебных заведений, сколько за весь предшествующий период. **Тяга к знаниям и просвещению овладела широкими массами населения. И в этом был залог будущего прогресса во всех сферах жизни не только Москвы, но и России в целом.** Московская городская дума решила одну из острейших проблем в области начального образования: сделала его всеобщим и обязательным. Если предвоенная Россия только еще стояла на пороге введения всеобщего обучения, то Москва успела перешагнуть через него [14, с. 367].

## 2. Общественные организации и гражданское общество

Массовое вхождение в жизнь российского общества конца XIX – начала XX вв. *общественных организаций* символизировало возникновение нового типа структуры социума, приходящего на смену характерным для феодально-сословного строя иерархическим корпоративным институтам, основанным на принципе принудительного участия. Новый тип был ориентирован на равенство возможностей, самофинансирование, выборность, ротацию должностей, принятие совместных решений в ходе демократического их обсуждения [20, с. 7–8].

Современные теоретики гражданского общества американский политолог Дж. Коэн и социолог Э. Арато противопоставляют гражданское общество «политическому со-



обществу» (партиям и парламенту), а также «экономическому сообществу» (организациям производства и сбыта). В соответствии с этой классификацией социальной тканью гражданского общества, его «несущей конструкцией» выступают добровольные ассоциации неполитического плана [9, с. 9].

Следует указать и на попытки типологизации общественных организаций, предпринимаемых авторами дореволюционной России. Так, В.И. Чарнолуский в работе «Частная инициатива в деле народного образования» подразделял общественные организации по такому признаку, как «общая социально-политическая физиономия». Под последней понималась общность интересов и общественно-политических воззрений лидеров организаций (такой критерий не был типичным: как правило, организации классифицировали с учетом преобладающего направления их деятельности). Названный труд являлся наиболее комплексным исследованием истории общественных организаций из появившихся в дореволюционный период. Автор акцентировал свое внимание на просветительских обществах, однако, поскольку просветительской деятельностью в той или иной степени занималось большинство общественных организаций, В.И. Чарнолуский затронул в своем исследовании практически все существовавшие тогда виды ассоциаций [21].

Особо следует отметить вклад в изучение добровольных обществ, внесенный западными авторами.

Основой гражданского общества Дж. Брэдли считает добровольные ассоциации, разделяя мнение ведущего теоретика публичной сферы Ю. Хабермаса. Ассоциациями, по Брэдли, представляют собой независимые объединения, способные создавать уставы и формулировать задачи, самостоятельно вести свои дела, владеть и распоряжаться собственностью. Это светские, некоммерческие, самоуправляемые, филантропические, образовательные, культурные и научные общества Нового времени, которые предлагали невозможные в условиях сословного общества формы организованного общения и самоопределения [2, с. 25–31; 9, с. 9].

В конце XIX в. начался новый этап формирования гражданского общества в России. Как писал известный педагог и литератор В.Я. Стоюнин, «оно не успело еще сложиться, но, тем не менее, оно понемногу складывается, и даже начинает сказываться в исключительные моменты нашей жизни: разве дыхание его не чувствовалось при открытии в Москве памятника Пушкину, или на похоронах Тургенева? Нет, там участвовала уже не публика, а общество» [17, с. 83].

Одним из признаков активизации общественной деятельности стало появление общественно-педагогических организаций. Известный военный педагог, директор Педагогического музея генерал В.П. Коховский и преподаватель математики П.А. Литвинский считали, что родителей и воспитателей следует просвещать в вопросах психологии, педагогики и гигиены. Их усилиями в январе 1884 г. была создана новая научно-консультационная общественная организация – «Родительский кружок». К деятельности кружка Коховский и Литвинский привлекли врача А.С. Вирениуса и видного педагога П.Ф. Каптерева. Последний выступил на страницах журнала «Воспитание и обучение» с информацией о возникшем научном обществе и призывом к родителям, которые «желают одновременно

и учиться, и учить, желают знать, как нужно воспитывать детей, как нужно наблюдать их». Особо педагог обращался к матерям: «Матери!... Вы ближе всех стоите к детям, вы постоянно с ними... Наблюдайте же, изучайте же и тем исполняйте свои материнские обязанности. А чтобы дело было выполнено, возможно лучше, делитесь своими замечаниями с другими, обсуждайте сообща свои наблюдения» [8, с. 1, 7].

В той же публикации П.Ф. Каптерев, который стал первым председателем кружка, наметил его первоначальные цели. Они состояли в сборе и обобщении сведений об этапах физического и психического развития детей. На этот призыв отозвались не только родители из всех интеллигентных слоев петербургского общества, но и педагоги, врачи, детские писатели и писательницы, интересующиеся вопросами воспитания. Кружок стал расти и развиваться.

При поддержке Коховского «Родительский кружок» приобрел официальный статус, став с 1890 г. одним из отделов Педагогического музея военно-учебных заведений в Петербурге. Кружок активно участвовал в организации и проведении *Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию (30 декабря 1912–6 января 1913 г.)*.

Этот съезд стал одним из важнейших мероприятий в истории отечественной педагогики. В ходе его работы выявились две противоположные позиции. Часть сторонников семейного воспитания идеализировала семью как институт социализации ребенка. Их оппоненты всячески подчеркивали неспособность семьи воспитывать достойных граждан, настаивая на решающем значении общественного воспитания. Наиболее взвешенный, диалектический подход к данной проблеме нашел отражение в выступлении председателя организационного комитета съезда П.Ф. Каптерева.

– В своей речи на открытии съезда Каптерев подчеркнул, что современная жизнь и окружающая действительность ставят вопрос: укреплять ли существующие семейные основы воспитания, совершенствовать их или заменять новыми, общественными? Заменить всецело семейное воспитание общественным он считал невозможным, так как у семейного воспитания уже выработана своя система [10, с.29]. По мнению оратора, только будущее могло показать, как семейная педагогика будет сочетаться с общественным дошкольным воспитанием. Вместе с тем Каптерев отмечал, что «живая связь семьи с общественными организациями... есть необходимое условие правильного развития детской личности в семье» [19, с. 60]. Эту точку зрения поддержали участники съезда, высказавшиеся за необходимость улучшения и совершенствования как семейного, так и общественного воспитания.

Съезд стал этапным событием для отечественной педагогики и психологии начала XX в. Были обсуждены назревшие проблемы семейного воспитания. Работа съезда нашла живой отклик по всей стране. После съезда активизировалась пропаганда семейной педагогики, в которой ведущую роль по-прежнему играл петербургский «Родительский кружок».

С каждым годом авторитет кружка возрастал. Другие подобные кружки и общества обращались к нему за советами. Отделения петербургского кружка открылись в Астрахани, Чернигове, Чите, Ростове-на-Дону и других городах. Просуществовали они, как и столичный кружок, до 1918 г.

Работа первых родительских кружков свидетельствует о том, что к началу XX в. ясно осознавалась необходимость широкого психолого-педагогического просвещения матерей и отцов. Передовая часть родителей стремилась овладеть научными основами воспитания, нести эти знания в семьи, помочь в организации культурного досуга детей.

Формирование гражданского общества – длительный процесс, на который оказывают влияние многие факторы развитого социума. Становление данного социального института зависит от уровня образованности общества в целом, а не только отдельных его слоев, – для этого требуется наличие среднего культурного слоя, достаточно развитого в интеллектуальном отношении, которым является учительство [13, с. 515].

### **3. Теоретико-методологические подходы к изучению вклада учительства в обсуждение стратегии модернизации российского образования XX в.**

Под подходом в отечественной педагогике понимается определенная «позиция, точка зрения, которая находится в основе и обуславливает исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса» [23, с. 54].

В качестве методологического фундамента историко-педагогических исследований распространение получили следующие подходы:

- цивилизационный (М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов, О.Е. Кошелева);
- культурологический (В.Г. Безрогов, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, А.Н. Джуринский, Н.Б. Крылова);
- антропологический (Б.М. Бим-Бад, П.С. Гуревич, В.П. Зинченко, Л.М. Лузина);
- фактологический (С.Ф. Егоров, А.В. Овчинников и др.) [24, с. 98].

Выявление основных теоретико-методологических подходов к изучению вклада учительства на разных этапах модернизации российского образования XX в., позволяет раскрыть преемственность и взаимосвязь накопленного опыта в деятельности учителей с совершенствованием современного образования.

На протяжении всего XX века, в разные периоды истории развития российского образования учительство играло неоспоримо весомую роль в непосредственном осуществлении различных модернизационных преобразований.

Успешное осуществление модернизации образования зависит от различных факторов, к которым необходимо отнести в том числе: морально-психологический настрой учительства на выполнение своих обязанностей, повышение квалификации учителей, социально-бытовую обустроенность, материально-техническое оснащение учебно-воспитательного процесса, снабжение современными учебно-методическими пособиями, материально-экономическое, морально-психологическое стимулирование учителей, отношение организации, учреждения, наконец, всего общества к их труду.

Традиционно массовой формой выражения профессионально-личностных интересов и чаяний учителей являлись различные съезды, конференции и собрания работников сферы образования страны, на которых передовое учительство могло высказать свое от-

ношение к реформам, поделиться опытом с коллегами, предложить свои подходы, идеи и мысли к осуществлению и совершенствованию образования и воспитания подрастающего поколения.

На *Всесоюзных и Всероссийских съездах* учителей рассматривались стратегические и тактические вопросы и проблемы развития образования, выдвигались различные методы и подходы к их решению. В дальнейшем многие идеи, выработанные учителями на съездах и всесоюзных педагогических собраниях, предложенные ими планы построения школы нового типа и реорганизации всего дела народного образования обогащали программы модернизации отечественного образования.

Еще на съездах учителей начала XX в. в качестве основных задач школы рассматривалось воспитание полезного общественного деятеля, которым может быть лишь человек с развитым сознанием долга, с правильным его пониманием, обладающий духовной мощью. Задача школы виделась в выработке у учащихся мировоззрения, развитии у них чувства ответственности перед Родиной и обществом. Считалось, что для успешного выполнения поставленных целей необходимы организационная автономность школы, ее демократичность, бесплатное обучение, равное для всех образование (без имущественного и национального ценза), составление программ обучения на научной основе.

Так, например, в литературно-педагогическом журнале «Вестник донских учителей» (октябрь 1906 г.), выходившем в г. Новочеркасске, в передовой статье «Задачи народного образования» говорилось о том, что школа должна «приготовить из ребенка не тупого ремесленника, прислуживающего капиталистам, а равноправного гражданина с ясным серьезным умом и внутренней силой». В журнале критиковалась существующая школа с ее зубрежкой, Законом Божьим, лишними предметами и отсутствием необходимых. Авторы призывали ввести в программу научное естествознание и обществоведение, отказаться от фальсификации истории в пользу правящих классов, ввести преподавание на родных языках народов, населяющих Россию. Особое внимание обращалось на воспитание у подрастающего поколения чувства собственного достоинства, на пробуждение у него общественных инстинктов.

В начале XX в. активно создавались различные *общества взаимной помощи учителей*, в их организации участвовали земские деятели, врачи, юристы, представители общественных и научных организаций. Перед широкой общественностью раскрывалась картина тяжелого социального положения учителя, низкая заработная плата, юридическое бесправие, тяжелые условия труда и быта.

Учительство выражало свое мнение и отношение к совершенствованию дела образования и воспитания подрастающего поколения преимущественно путем *пропагандирования и распространения своего опыта*, – прежде всего, через разные виды массовой педагогической печати, посредством участия и выступлений педагогов на различных конференциях, семинарах, съездах. С развитием радио и телевидения, выступающие обращались к аудитории слушателей этих средств, а также через публикации и письма к авторам и составителям соответствующих документов в сфере образования, вплоть до личных и коллективных посланий к руководителям государства. Так, например,

в 1950–60-е гг. всесоюзную известность получил опыт липецких, ростовских и казанских учителей, разрабатывавших с новых позиций актуальную проблему активизации познавательной деятельности учащихся, повышения роли самостоятельных учебных занятий. Эти учительские починили стимулировали появление инновационных педагогических идей по совершенствованию структуры урока, методов обучения (преподавания и учения), обеспечивающих некоторую индивидуализацию учебного процесса. В целом деятельность этих учителей обогатила педагогическую науку и практику рядом новых фактов и обобщений, но в то же время они показали недопустимость механического переноса частного педагогического опыта в массовую практику без основательного изучения и необходимой его научно-творческой переработки применительно к конкретным педагогическим условиям и реалиям того или иного региона, школы, класса.

В связи с этим следует сказать о поучительном и по-своему уникальном опыте научно-педагогического, публицистического осмысления, анализа и описания различных реформ образования, который представлен в книге «Избранное» Народного учителя РФ, доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО, почетного гражданина Калужской области А.Ф. Иванова. В этой работе обстоятельно и подробно раскрыт опыт педагогической, методической и руководящей деятельности автора, на протяжении более чем 55 лет работавшего и руководившего Мятлевской сельской средней школой Износковского района Калужской области. В подтверждение признания достижений великого учителя и ученого учреждена престижная премия его имени за достижения в области педагогики, Мятлевской средней школе присвоено его имя.

За долгое время работы в школе А.Ф. Иванов накопил богатый опыт педагогической, методической и научной деятельности, на основе переосмысления которого осуществил ряд публикаций, в которых раскрыл и охарактеризовал процессы реформирования системы образования и воспитания подрастающего поколения. Касаясь реформы школы 1984 г., ученый-педагог показал, что в школе недостаточно внимания уделяется организации учебного процесса, формированию знаний учащихся. академик Иванов предположил, что именно в этом кроется «причина потери интереса к знаниям у части наших школьников, что в последствии может привести к неспособности работать в условиях высокоавтоматизированного производства и применения сложной техники». По мнению ученого, учитель «должен учить и воспитывать детей с учетом тех условий, в которых им предстоит жить и работать в будущем» [25, с. 75].

Во многом заглядывая вперед, А.Ф. Иванов полагал, что развитие производства сделает качественный скачок и будет предъявлять повышенные требования к рабочему человеку. Обращаясь к коллегам и учителям будущего, ученый и учитель подчеркивал, что «мы должны не только давать в полном объеме знания, установленные программой, но и воспитывать у детей потребность в непрерывном самообразовании, будить и активизировать пытлившую и творческую мысль подростков, своевременно выявлять их индивидуальные способности, дарования и таланты».

Ученый полагал, что будущим учителям надо больше изучать книги Ушинского, Шацкого, Макаренко, Сухомлинского, знакомиться не только с методикой преподавания



вообще, а с методикой Шаталова, Амонашвили, Ильина, Окунева, Лысенковой, с реальной педагогической практикой, больше заниматься самообразованием, обмениваться друг с другом опытом.

В то же время А.Ф. Иванов с сожалением отмечал, что «учителя не видят примера для подражания, не испытывают духа состязательности, лучшие из них, наиболее пытливые, не слышат добрых слов в свой адрес» [25, с. 78]. Тем самым он ставил вопросы о необходимости проработки и совершенствования системы поощрений труда учителей, ученых-педагогов.

Ретроспективный анализ опыта реформ XX в. позволяет сделать вывод о том, что при их осуществлении необходимо было тесное сотрудничество и взаимодействие с учительским сообществом, привлечение педагогов не только с помощью руководящих директивных методов и средств, но и путем всемерного стимулирования и мотивирования их к качественному выполнению задач образования и воспитания подрастающего поколения. При решении вопросов модернизации современного образования необходимо учитывать всю совокупность богатого и уникального опыта, накопленного российской общеобразовательной и профессиональной школой, внешкольными учреждениями в XX в., включая вклад учительства в осуществление реформ.

#### *Список литературы:*

1. *Ананишев, В. М.* Социальная структура, социальные институты и процессы: Монография / В. М. Ананишев. – М.: Инженер, 2013. – 260 с.
2. *Брэдли, Джозеф.* Общественные организации в царской России: наука, патриотизм и гражданское общество : пер. с англ. / Джозеф Брэдли. – М.: Новый хронограф, 2012. – 448 с.
3. *Велихов, Л. А.* Основы городского хозяйства. Общее учение о городе, его управлении, финансах и методах хозяйства / Л. А. Велихов. – М.-Л.: Госиздат, 1928. – 467 с.
4. *Заславская, Т. И.* Современное российское общество: социальный механизм трансформации / Т. И. Заславская. – М.: Дело, 2004. – 398 с.
5. Земское самоуправление в России, 1864 – 1918: в 2 кн. / [отв. ред. Н. Г. Королева] ; Ин-т рос. Истории РАН. – М.: Наука, 2005. – Кн. 1: 1864 – 1904. – 428 с.
6. Земское самоуправление в России, 1864 – 1918: в 2 кн. / [отв. ред. Н. Г. Королева] ; Ин-т рос. Истории РАН. – М.: Наука, 2005. – Кн. 2: 1905 – 1918. – 384 с.
7. Из истории народного образования в Москве: проект введения всеобщего начального обучения Публикация О.П. Костюковой // Московский архив. Историко-краеведческий альманах. Вып. 2 / сост. Е. Г. Болдина, М. М. Горинов. – М.: Издательство объединения «Мосгорархив», 2000. – С. 185–199.
8. *Каптерев, П. Ф.* Родительский кружок в Соляном городке при школьно-гигиеническом отделе педагогического музея / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. – 1884. – № 1. – С. 1–7.
9. *Козн, Дж. Л.* Гражданское общество и политическая теория : пер. с англ. / Джин Л. Козн, Эндрю Арато ; общ. ред. И. И. Мюрберг. – М.: Весь Мир, 2003. – 784 с.

10. *Лебедев, П. А.* Психолого-педагогическое наследие П. Ф. Каптерева / П. А. Лебедев. – М.: Типография МПГУ, 1998. – 144 с.
11. *Левада, Ю.* Лекции по социологии / Ю. Левада. – М.: АН СССР, 1969. – 117 с. (АН СССР, Институт конкретных социальных исследований. Информационный бюллетень. Серия «Методическое пособие № 5 (20)»)
12. *Миронов, Б. Н.* Социальная история России / Б. Н. Миронов. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1999. Т. 1. – 547 с.
13. *Очерки русской культуры. Конец XIX – начало XX века. Т. 2: Власть. Общество. Культура.* – М.: Издательство Московского университета, 2012. – 740 с.
14. *Писарькова, Л. Ф.* Городские реформы в России и Московская дума / Л. Ф. Писарькова. – М.: Новый хронограф: АИРО-XXI, 2010. – 752 с.
15. *Розенталь, И. С.* Москва на перепутье: Власть и общество в 1905–1914 гг. / И. С. Розенталь. – М.: РОССПЭН, 2004. – 256 с.
16. *Спенсер, Г.* Синтетическая философия / Г. Спенсер. – Киев: НИКА-Центр, Вист-С, 1999. – 512 с.
17. *Стоюнин, В. Я.* Педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – СПб.: Типография Стасюлевича, 1911. – 488 с.
18. *Троицкий, Н. А.* Россия в XIX веке. Курс лекций : учеб. пособие / Н. А. Троицкий. – 2-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003. – 431 с.
19. *Труды Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию. Т. 1.* – СПб.: Типолиотография Ныркина, 1914. – 672 с.
20. *Туманова, А. С.* Общественные организации и русская публика в начале XX века / А. С. Туманова. – М.: Новый хронограф, 2008. – 328 с.
21. *Чарнолуцкий, В. И.* Частная инициатива в деле народного образования / В. И. Чарнолуцкий. – СПб.: Знание, 1910. – 195 с.
22. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона.* – СПб.: Ф. А. Брокгауз – И. А. Ефрон, 1900. – Т. 56. – 496 с.
23. *Богуславская, Т. Н.* Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования / Т. Н. Богуславская // Проблемы современного образования [Электронный ресурс]. – 2012. – № 4. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>, свободный. – С. 52–63.
24. *Копыл, А. Н.* О методологических основаниях истории педагогики и образования / А. Н. Копыл // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 98–101.
25. *Иванов, А. Ф.* Избранное / А. Ф. Иванов. – Калуга: Калужский государственный институт модернизации образования, 2011. – 296 с.

---

### ***Spisok literatury:***

1. *Ananishhev, V. M.* Social'naja struktura, social'nye instituty i processy: Monografija / V. M. Ananishhev. – М.: Inzhener, 2013. – 260 s.
2. *Brjedli, Dzhozef.* Obshhestvennye organizacii v carskoj Rossii: nauka, patriotizm i grazhdanskoe obshhestvo : per. s angl. / Dzhozef Brjedli. – М.: Novyj hronograf, 2012. – 448 s.

3. *Velihov, L. A.* Osnovy gorodskogo hozjajstva. Obshee uchenie o gorode, ego upravlenii, finansah i metodah hozjajstva / L. A. Velihov. – M.-L.: Gosizdat, 1928. – 467 s.
4. *Zaslavskaja, T. I.* Sovremennoe rossijskoe obshhestvo: social'nyj mehanizm transformacii / T. I. Zaslavskaja. – M.: Delo, 2004. – 398 s.
5. *Zemskoe samoupravlenie v Rossii, 1864 – 1918: v 2 kn.* / [otv. red. N. G. Koroleva] ; In-t ros. Istorii RAN. – M.: Nauka, 2005. – Kn. 1: 1864 – 1904. – 428 s.
6. *Zemskoe samoupravlenie v Rossii, 1864 – 1918: v 2 kn.* / [otv. red. N. G. Koroleva] ; In-t ros. Istorii RAN. – M.: Nauka, 2005. – Kn. 2: 1905 – 1918. – 384 s.
7. *Iz istorii narodnogo obrazovanija v Moskve: proekt vvedenija vseobshhego nachal'nogo obuchenija* Publikacija O.P. Kostjukovoj // Moskovskij arhiv. Istoriko-kraevedcheskij al'manah. Vyp. 2 / sost. E. G. Boldina, M. M. Gorinov. – M.: Izdatel'stvo ob#edinenija «Mosgorarhiv», 2000. – S. 185–199.
8. *Kapterev, P. F.* Roditel'skij kruzhok v Soljanom gorodke pri shkol'no-gigienicheskom otdele pedagogicheskogo muzeja / P. F. Kapterev // Vospitanie i obuchenie. – 1884. – № 1. – S. 1–7.
9. *Kojen, Dzh. L.* Grazhdanskoe obshhestvo i politicheskaja teorija : per. s angl. / Dzhin L. Kojen, Jendrju Arato ; obshh. red. I. I. Mjurberg. – M.: Ves' Mir, 2003. – 784 s.
10. *Lebedev, P. A.* Psihologo-pedagogicheskoe nasledie P. F. Kaptereva / P. A. Lebedev. – M.: Tipografija MPGU, 1998. – 144 s.
11. *Levada, Ju.* Lekcii po sociologii / Ju. Levada. – M.: AN SSSR, 1969. – 117 s. (AN SSSR, Institut konkretnyh social'nyh issledovanij. Informacionnyj bjulleten'. Serija «Metodicheskoe posobie № 5 (20)»)
12. *Mironov, B. N.* Social'naja istorija Rossii / B. N. Mironov. – SPb.: Dmitrij Bulanin, 1999. T. 1. – 547 s.
13. *Ocherki russoj kul'tury. Konec XIX – nachalo HH veka. T. 2: Vlast'. Obshhestvo. Kul'tura.* – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2012. – 740 s.
14. *Pisar'kova, L. F.* Gorodskie reformy v Rossii i Moskovskaja дума / L. F. Pisar'kova. – M.: Novyj hronograf: AIRO-HHI, 2010. – 752 s.
15. *Rozental', I. S.* Moskva na pereput'e: Vlast' i obshhestvo v 1905–1914 gg. / I. S. Rozental'. – M.: ROSSPJeN, 2004. – 256 s.
16. *Spenser, G.* Sinteticheskaja filosofija / G. Spenser. – Kiev: NIKA-Centr, Vist-S, 1999. – 512 s.
17. *Stojunin, V. Ja.* Pedagogicheskie sochinenija / V. Ja. Stojunin. – SPb.: Tipografija Stasjulevicha, 1911. – 488 s.
18. *Troickij, N. A.* Rossija v XIX veke. Kurs lekcij : ucheb. posobie / N. A. Troickij. – 2-e izd., ispr. – M.: Vyssh. shk., 2003. – 431 s.
19. *Trudy Pervogo Vserossijskogo s#ezda po semejnemu vospitaniju. T. 1.* – SPb.: Tipolitografija Nyrkina, 1914. – 672 s.
20. *Tumanova, A. S.* Obshhestvennye organizacii i russkaja publika v nachale HH veka / A. S. Tumanova. – M.: Novyj hronograf, 2008. – 328 s.
21. *Charnoluskij, V. I.* Chastnaja iniciativa v dele narodnogo obrazovanija / V. I. Charnoluskij. – SPb.: Znanie, 1910. – 195 s.

22. Jenciklopedicheskiy slovar' Brokgauza i Efrona. – SPb.: F. A. Brokgauz – I. A. Efron, 1900. – Т. 56. – 496 s.
23. *Boguslavskaja, T. N.* Formirovanie podhodov k ocenke kachestva doshkol'nogo obrazovanija / T. N. Boguslavskaja // Problemy sovremennogo obrazovanija [Elektronnyj resurs]. – 2012. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://www.pmedu.ru>, svobodnyj. – S. 52–63.
24. *Kopyl, A. N.* O metodologicheskikh osnovanijah istorii pedagogiki i obrazovanija / A. N. Kopyl // Pedagogika. – 2007. – № 8. – S. 98–101.
25. *Ivanov, A. F.* Izbrannoe / A. F. Ivanov. – Kaluga: Kaluzhskij gosudarstvennyj institut modernizacii obrazovanija, 2011. – 296 s.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 4

# ПОЗНАНИЕ – НАИВЫСШИЙ АФФЕКТ: ЕЩЕ РАЗ О КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

COGNITION AS THE HIGHEST AFFECT: ONCE MORE ABOUT COGNITIVE COMPETENCE

---

**Булкин А.П.**

Профессор Московского института открытого образования, доктор педагогических наук  
E-mail: [bulkinap@yandex.ru](mailto:bulkinap@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье анализируется познавательная деятельность в формах *gnosis* и *cognitio*, выявляются их различия с точки зрения места и роли в жизни человека, объектов исследования, мотивации субъектов деятельности, содержания. Показывается, как происходила реализация когнитивной деятельности в истории педагогики и образования в формах «материального» и «формального» видов образования в знаниевой парадигме и в форме «когнитивной компетенции» в системно-деятельностной парадигме. Исследование базируется преимущественно на материалах истории отечественной педагогики.

**Ключевые слова:** познавательная деятельность; гносеология; когнитивизм; «материальное образование»; «формальное образование»; когнитивная компетенция; знаниевая парадигма; системно-деятельностная парадигма.

**Bulkin A.P.**

Professor of the chair of socio-humanitarian subjects of the Moscow Institute of Open Education, Doctor of science (Education).

E-mail: [bulkinap@yandex.ru](mailto:bulkinap@yandex.ru)

**Annotation.** The article analyses cognitive activity in the forms of «*gnosis*» and «*cognitio*». Their differences are defined according to the following parameters: their place and role in human life, their objects of research; motivation of their subjects of activity and their content. Also described is the process of realization of cognitive activity throughout the history of pedagogics and education in the “material” and “formal” forms of education in the “knowledge” paradigm and in the form of “cognitive competence” in the “system” and “activity” paradigms. The research is based mainly on the historical materials of Russian pedagogics.

**Keywords:** cognitive activity; gnoseology; cognitivism; “material education”; “formal education”; cognitive competence; “knowledge” paradigm; “system” and “activity” paradigms.



## О названии статьи

В заголовок статьи вынесено перефразированное положение Б. Спинозы: «самое полезное в жизни – совершенствовать свое познание или разум, и в этом одном состоит высшее счастье или блаженство человека» [1].

## Используемые понятия

Для обозначения «познания» в философии, психологии, лингвистике, педагогике применяются термины «теория познания», «гносеология», «когнитивизм», «познавательная деятельность», «когнитивная деятельность».

Термины «теория познания», «гносеология» применяются как равнозначные для обозначения философского учения о познании и раздела философии (другие разделы – онтология и аксиология). «Когнитивизм» – молодой в научном обороте термин, используемый в психологии, откуда пришел в другие науки. В педагогике его представляет понятие «когнитивная компетенция/компетентность».

## Дифференциация терминов и смыслов

«*Теория познания*» («гносеология», «эпистемология») – раздел философии, изучающий взаимоотношение субъекта и объекта в процессе познавательной деятельности, отношение знания к действительности, возможности познания мира человеком, критерии истинности и достоверности знания. Теория познания исследует сущность познавательного отношения человека к миру, его исходные и всеобщие основания. Термин «теория познания» ввел в шотландский философ Дж. Феррьер в работе «Основы метафизики» (1854).

*Гносеология* (от др.-греч. gnosis – «знание» и logos – «слово», «учение») – раздел философии, философская дисциплина. В философской литературе термин употребляется со времен Платона и Аристотеля. В этом же значении он по сей день используется в большинстве европейских языков, в том числе русском, немецком и французском.

Гносеология, или теория познания исследует возможность познания человеком мира, а также самого себя; изучает движение познания от незнания к знанию; природу знаний самих по себе и в соотношении с теми предметами, которые в этих знаниях отражаются.

Термин «*эпистемология*» (от др.-греч. episteme – «верования», «убеждения» и logos – «слово», «учение») активно применяется в англо-американской философии вместо «гносеологии». В последнее время всё чаще употребляется в русском и других славянских языках.

Следует отметить, что названный термин не совсем корректно использовать для обозначения теории познания, поскольку само слово «episteme» связано со словом «pistis» (вера). Но ведь то, что я знаю (гносию), и то, во что я верую, что только принимаю за правду

(пистию), – это на современном уровне философских и научных знаний различные по содержанию понятия.

Эпистемология, в строгом смысле этого слова, занимается изучением содержания наших научных знаний, их истинности, достоверности.

В целом же гносеология сосредотачивается на собственно философской сущности и общих проблемах процесса познания, а эпистемология – на исследовании меры достоверности наших знаний/верований объективному положению вещей, что в совокупности и есть теория познания.

Итак, познание в форме *gnosis* и *episteme* – это:

1. Познание человеком окружающего мира и самого себя.
2. Изучение самого процесса познания, его субъекта и объекта, движение от незнания к знанию.
3. Изучение природы наших знаний, их истинности, их соотношения с предметами и явлениями познания.
4. Изучение сознания, познания, знания.

Познание в форме *gnosis* и *episteme* используется при открытии нового в мире и человеке философией и науками. Самая известная фраза Сократа (и Дельфийского оракула) – «Познай самого себя» – относится к сфере гносеологии.

**Когниция** («когнитивность», «когнитивизм» от лат. *cognitio*, «познание, изучение, осознание») – термин, который стал широко применяться с середины XX в. сразу в нескольких областях знания – в философии науки, психологии, лингвистике, нейрофизиологии, этике и т.д. Как считают некоторые психологи, он используется для обозначения всех процессов, связанных с приобретением знаний.

Термин «когнитивность» также используется в более широком смысле, обозначая сам акт познания или само знание. В таком контексте он может быть интерпретирован как появление и становление знания и связанных с ним концепций, выражающих себя как в мысли, так и в действии. Особенно часто этот термин употребляется в тех областях, где исследуются знание, умение или обучение.

«Когнитивизм» – это совокупность разнородных концепций, обозначающих способность к умственному восприятию и переработке внешней информации.

Итак, познание в форме *cognitio* применяется в областях, связанных с обучением и интерпретацией имеющегося знания. Оно означает усвоение и переработку знания (информации). Знание (информация) задается, отбирается из наличного, имеющегося, готового знания. Результат *cognitio* – «познание как», то есть мыслительная деятельность для понимания (интерпретации) чего-либо.

## **Познание в истории философской и педагогической мысли**

Познание в философии касается самих условий существования человека, обеспечивает его ориентацию и выживание в окружающем мире, направлено на выяснение законов функционирования этого мира. Такое познание оставим в стороне. Содержание обучения,

образования и воспитания, которые обеспечивают эффективность и продуктивность деятельности человека в социальной, профессиональной и личностной сферах его бытия, составляют добытые наукой и философией знания, педагогически обработанные и интерпретированные.

Проблема содержания образования, преломленная сквозь призму соотношения познания (ума, разума, сознания, мышления) и знания (единиц усвоенной и воспроизводимой информации), прослеживается в педагогической мысли со времен Гераклита («*многознание уму не научает*»), и фактически с этого времени теория образования поставлена перед дилеммой – учить учиться, формировать мышление, ум, оттачивать его как инструмент познания смыслов (формальное образование) или усваивать и накапливать знания (материальное образование).

Хорошим комментарием к формуле Гераклита может послужить цитата П.Ф. Каптерева (1859–1922): *«Учить наизусть недостаточно: нужно непременно понимать заучиваемое, нужно усваивать в системе, по порядку, так, чтобы ум обогащался стройными рядами представлений о различных предметах... Знания, конечно, ценны, но еще ценнее умение, искусство, способности. То человек знающий, то человек умный. Ум выше знаний, так как, владея умом, всегда можно приобрести знания, а, владея знаниями, не всегда приобретаешь ум. Таким образом, возникли два понимания внутренней стороны образовательного процесса: оно заключается или в развитии способностей, или в материальном развитии, в приобретении систематических знаний»* [2, с. 359].

Дилемма двух видов образования остается актуальной по сей день, несмотря на более чем почтенный – свыше двух с половиной тысячелетий (с конца VI в. до н.э.) – возраст.

## Теория и практика формального и материального образования в России

Два вида образования в разные исторические эпохи в России выступали в формах классического и реального образования (XIX в.), в формах гуманизма и реализма (XIX – XX вв.), в формах непрерывного образования, образования в течение всей жизни и прагматизма и даже утилитаризма (XX–XXI вв.).

Образцовой в плане применения и теоретической разработки двух видов образования следует признать систему среднего и высшего образования Российской империи XIX в. Ее классическая гимназия и университет базировались на формальном образовании, а реальное училище и институт – на материальном.

Анализ материалов о сути формального и материального образования, представленных в педагогических работах прошлого и современности показывает, что единственную адекватную системную характеристику образования в России предложил более полутора веков назад Ф.И. Буслаев в труде «О преподавании отечественного языка» (1844 г.). Ученый излагал «начала» реалистов и гуманистов «о воспитании и преподавании» в виде системы из трех блоков. В блоке «А» формулируется цель, которая, в свою очередь, задает стратегию воспитания и образования, в блоке «Б» – правила отбора содержания и его объем, в блоке «В» – методы и способы «воспитания и преподавания».

## «А

1. Воспитание предполагает только одну внешнюю цель – образование человека для его будущего назначения в жизни. Гуманисты напротив: воспитание имеет свою собственную внутреннюю цель в общем образовании человека.

2. Цель преподавания – сообщение полезных сведений в самом обширном объеме. По мнению гуманистов – образование духа.

3. Учи детей предметам, а не словам; начинай образованием, нужным для света: для высших идей ученик еще не созрел. Гуманисты: начинай идеями и словом, как выражением идей; образуй ученика для высшего мира духовного, для здешней жизни научит его сама жизнь.

## Б

4. При необъятности человеческих знаний самые дети должны уже заучивать сколько возможно больше сведений. Гуманисты: множество предметов рассеивает и ведет к поверхностному знанию: *non multa sed multum* (Не многое, однако много; “много” в значении глубоко).

5. Из множества предметов знания выбирай полезнейшие для жизни практической. Гуманисты: юношеский дух полнее развивается предметами духовными, нежели вещественными.

6. Образование никак не может быть ограничено одними языками классическими. Гуманисты: предмет изучения должен иметь классическую форму, а кроме древности, нет ничего классического.

## В

7. Ученье для детей должно быть игрою; по мнению гуманистов – важным занятием.

8. Преподавание должно быть разнообразно: потому все предметы проходят в одно время; по мнению гуманистов – один за другим в последовательном порядке.

9. Следуй природе в развитии духовных сил и с ранней поры возбуждай и упражняй в дитяти все высшие способности души, ум, рассудок. Гуманисты: так как природа сначала дает человеку память и потом уже рассудок; потому сначала упражняй детскую память и тем укрепляй дух: *tantus scimus, quantum memoria tenemus* (Столько знаем, сколько памятью удержим, или – столько узнано, сколько памятью удержано.)» [3, с. 38–39].

Отмечу также подход Н.И. Пирогова, который не противопоставлял формальное образование материальному, а утверждал их единство, хотя и говорил о первенстве образования формального. Пирогов оперировал терминами «общечеловеческое образование» и «специальное образование» (последнее выступает у ученого как синоним терминов «реальное образование» и «практическое или прикладное образование»).

Общечеловеческое образование распространяется на все общество и обязательно является гуманитарным и классическим. Пирогов приписывал «высшую образовательную силу глубокому изучению двух древних языков (латинского и греческого), языка отечественного, математики и истории», то есть тех предметов, которые и составляли основу учебного курса классических гимназий. Он отмечал, что вековой опыт с достаточной убедительностью доказал, что «изучение этих наук одно и само по себе уже достаточно образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всевозможных – и нравственных, и научных – истин» [4, с. 30–31].

## Парадигмальное оформление двух видов образования

Два вида образования – педагогическая реальность. Востребованность видов зависит от целей, ставящихся перед образованием обществом, социальной группой, семьей, самим учащимся. Исторически сложилось так, что на формальное образование ориентировались высшие слои и элиты общества (научные, финансовые, управленческие, профессиональные), а материальное было ориентировано на массовость и на широкие слои населения.

С Нового времени мы ведем отсчет так называемой «знаниевой парадигме», сформировавшейся как реакция на потребности мануфактурного производства в подготовке большого числа обученных работников.

В условиях конвейера массовой школы образование не могло не быть материальным: оно давало основы грамотности (чтение, письмо, счет), дисциплины, пунктуальности, исполнительности и прочих необходимых в производственной сфере умений.

Параллельно педагогике ЗУНов, которая воплотилась в массовой эгалитарной педагогике Я.А. Коменского, существовала педагогика формального образования благородных сословий, получившая теоретическое обоснование в элитарной педагогике Дж. Локка.

Знаниевая парадигма доминировала три столетия и определяла жизнь массовой школы фактически до середины XX в. Начавшиеся в 1970-х гг. инновационные процессы в науке, технике, экономике, социальной и др. сферах стимулировали переход к новому типу общества и новой педагогической парадигме, которая в отечественной науке обозначена как «когнитивно-компетентностная парадигма образования (образование на уровне знаний, смыслов и идей)» (В.С. Меськов), «компетентностная парадигма» (И.В. Зимняя), «системно-деятельностная парадигма» (Закон «Об образовании в РФ», ФГОС старшей школы).

Промышленное развитие, научно-технические совершенствования, технологическая революция XX–XXI вв., которые привели к формированию постиндустриального/информационного общества – процессы объективные и автоматические, не зависящие от воли человека. В каждом конкретном обществе их динамика зависит от двух факторов: уровня исходного индустриального состояния и типа социальных отношений («личная зависимость», «личная независимость» и «свободная индивидуальность»).

Так, в странах «западной» цивилизации при высоком, хотя и различном в разных странах уровне индустриального развития (первый фактор) и сходном втором факторе (общая для всех «личная независимость», а в отдельных странах даже «свободная индивидуальность») информационное общество меняет парадигмы бытия во всех сферах жизни (в экономике, технике, образовании, социальных отношениях, социально-бытовой сфере), – детерминирует изменения в ценностной и в духовных сферах. Педагогика приходит к компетентностной парадигме.

В Российской Федерации, также объективно принадлежащей к европейской цивилизации, оба фактора сдвинуты к начальному, нижнему уровню: повсеместно невысокий, с отдельными «островками» высокого (в мегаполисах) уровня индустриального развития



и повсеместная «личная зависимость» с отдельными элементами «личной независимости». Соответственно, компетентностная парадигма как сущностная характеристика информационного общества в сфере образования применима лишь к этим «островкам»-мегаполисам.

### Компетентностная парадигма

Повторю еще раз, дилемма – накопление знаний или развитие способностей – незыблема, она была и остается центральной, стержневой в отечественной школе. Однако время активно корректирует процессы, и в XX столетии новая педагогика улавливает тенденцию к переменам и вместо разделительного союза «или» настаивает на соединительном союзе «и». Проиллюстрирую мысль соответствующими высказываниями.

Уже в 1907 г. (еще не было ни миллионных тиражей газет и журналов, ни радио и телевидения, ни тем более Интернета, Facebook'a и прочих чудес) педагог В.П. Вахтеров, говоря о массовой школе, настаивал на развитии способностей учащихся, а не запоминании информации: *«Еще можно понять, почему от школяров требовали заучивания мелких фактов справочного характера до изобретения книгопечатания. Бедняк не мог иметь книг, справочной библиотеки, и надо было многое удержать в памяти. Но теперь, когда за несколько гривенников можно купить справочную книгу по любой отрасли знаний, зачем забивать головы учащихся всевозможными сведениями справочного характера? В наше время ничего другого, кроме рутинных и полицейских соображений, нельзя придумать в оправдание того, зачем современная школа приносит в жертву памяти и рассудок, и воображение подрастающих поколений. Современная школа, руководимая полицейскими целями, совершила великий грех, атрофируя в детях естественные человеческие стремления либо давая им ненормальное направление»* [5, с. 248].

Проходит сто лет, и «новое время ставит перед школой новые задачи. Объем информации сейчас настолько увеличился, что стремление вложить в головы учеников определенное количество знаний, заведомо обречено на неудачу. Сегодня школа должна учить думать, самостоятельно находить необходимую информацию и ориентироваться в ней» [6].

Итак, старая педагогика говорила, что основное содержание образования – это знания и научные предметы. А философия образования XX в. говорит об акцентировании внимания на других компонентах содержания образовательного процесса: обучении методам, подходам, способам, парадигмам.

Современные проблемы образования постиндустриальных обществ Запада нашли отражение в теории «образования в течение всей жизни». По существу, эта теория означает восхождение общества на новом витке исторической спирали к новой форме формального образования, детерминированной ростом объема информации и невозможностью человеческого мозга овладеть ею. Иначе говоря, в постиндустриальных странах формальное образование реализуется в «теории непрерывного образования», «образования в течение всей жизни». Начиная с 90-х гг. XX в. все это приводит к появлению компетентностно-

го подхода, который можно интерпретировать, с одной стороны, как интеграцию формального и материального видов образования, а с другой, как новый этап формального образования, сфокусированного на познавательных (когнитивных) способностях ученика, к которым относятся: логические и эмоционально-образные способности, смысловое и научное видение, способности задавать вопросы, прогнозировать перспективу, формулировать гипотезы, делать выводы и др.

### **Компетентностный подход и когнитивная компетенция в современном российском образовании**

Развитие идей компетентностного подхода в России непосредственно связано с идеями личностно-ориентированного образования, при котором акцент делается на формировании самостоятельной личности, что означает определение результатов обучения в деятельностной форме: умение решать задачи, излагать мысли, анализировать соотношения и закономерности, самостоятельно находить информацию, сравнивать объекты.

Введенное в научный оборот понятие «когнитивная компетенция» не имеет однозначного устоявшегося наполнения и, соответственно, единого определения. Чтобы не запутаться в точках зрения на изучаемый предмет, позаимствую определение оттуда, откуда к нам пришло само понятие: европейское сообщество трактует когнитивную компетенцию как *«готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию»* [7].

Когнитивную компетенцию в образовании можно представить как совокупность двух блоков способностей и умений учащихся: блок познавательной деятельности (умение ставить цель, планировать, анализировать и оценивать) и блок творческой деятельности (умение самостоятельно добывать знания, овладение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем).

Стратегия когнитивной компетенции в образовании сформулирована, на мой взгляд, давно – еще современником А.С. Пушкина философом, писателем и педагогом В.Ф. Одоевским: *«уметь учиться»*, то есть овладевать умениями и навыками самостоятельно искать, анализировать и отбирать информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

Выше характеризовалась познавательная деятельность в форме *gnosis/episteme* и в форме *cognitio*. При всех различиях детерминированных разными целями, они имеют одинаковые компоненты, определяемые структурой деятельности (субъект-объектные отношения, мотивация, содержание, методы, результат) и единое смысловое ядро (к нему относятся мотивация субъекта деятельности, его активность и контент образования).

Проанализируем смысловое ядро когнитивной компетенции с позиций педагогики и трех ее базовых принципов – оговорюсь, что вынужден использовать термин «базовые

принципы» только потому, что во всех (не знаю исключений) советских и российских учебниках по педагогике насчитывается не менее 10 и доходит до 19 так называемых принципов (в реальности – правил и норм).

Слово «принцип» означает «исходное положение», а в основании любой системы число таких исходных положений должно быть ограничено – желательно, чтобы количество их сводилось к одному. Педагогика имеет три принципа: природосообразности, культуросообразности и самодеятельности – и именно они, а не три закона диалектики (единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество и отрицания отрицания), выполняют роль педагогических законов.

Принцип природосообразности охватывает блок форм и методов осуществления педагогической деятельности, представляет механизм её реализации и отвечает на вопрос «как?».

Принцип культуросообразности опирается на социокультурные потребности социума и раскрывает содержание педагогической деятельности, указывает на её внешние цели и их источники и отвечает на вопросы «для чего?» и «чему?».

Принцип самодеятельности определяет стратегию и субъекты педагогической деятельности и отвечает на вопросы «зачем?», «кого?» и «как?».

### **Мотивация в познании и в образовании**

Проблемы мотивации в познании (форма *gnosis*) и в образовании (форма *cognitio*) различны по своим основаниям, реализации и результатам.

В основании познавательной деятельности человека в форме *gnosis/episteme* лежат потребности человека, относящиеся к базовым уровням любого живого организма – физиологическим потребностям и потребности в безопасности. Познание окружающего мира, своего места в нем и правил взаимодействия с ним, ориентации в среде обеспечивает жизнь и выживание организмов всех родов и видов – от простейших до сложнейших, от насекомых, земноводных и пр. до млекопитающих.

Для человека потребность в познании окружающего мира и самого себя включена также и в социальные, и в духовные потребности трех следующих уровней (по А. Маслоу) – потребность в любви, потребность в признании и потребность в самоактуализации. Функция и стратегия познания человеком окружающего мира и ориентации в нем направлены на обеспечение его жизнедеятельности.

Объект потребностей здесь – природа, общество и человек. На определенном этапе цивилизационного развития человек вычленяет познание в особую сферу деятельности и делает ее саму объектом изучения. Так появляются учения, отражающие различные уровни и формы познания человеком окружающего мира и своего места в нем (мифологические, религиозные, этические, эстетические, художественные, научные). В философии все это оформилось в теорию познания (гносеологию), изучающую всеобщее в познавательной деятельности человека безотносительно того, какова эта деятельность: повседневная или специализированная, профессиональная, научная или художественная.

Итак, потребность в выживании обязывает человека познавать окружающий мир (природный и социальный). Мотивом (как опредмеченной потребностью) здесь выступает само существование человека, его бытие.

На определенном этапе социального развития разделение труда достигает такого уровня, что возникает необходимость в специальном обучении сложным видам труда и профессиям, что активизирует новую форму познавательной деятельности, связанную с приобретением, организацией и использованием знания – когнитивную деятельность.

Мотивация учащегося всегда, то есть во все времена и во всех странах, была и есть самый сложный, самый болезненный и не поддающийся регулированию фактор учения.

Когнитивная деятельность базируется на потребностях, относящихся к культурной сфере жизни человека, – социальных и духовных (в концепции А. Маслоу – третий, четвертый и пятый уровни). Мотивация здесь многообразна, детерминирована как субъективно-внутренними, так и объективно-внешними факторами.

Внутренние факторы познавательной мотивации лежат в сфере действия закона природосообразности, согласно которому «обучение должно быть согласовано с человеческой природой и законами ее развития» [8, с. 136].

Но сама природа растущего организма учащегося нестабильна, постоянно находится в динамике, ей присущи возрастные изменения, колебания, смена ценностных ориентаций и установок, настроений, эмоций и пр., она предстает перед преподавателем как данность, которую надо знать, считаться с ней и приспособливаться к ней (а не игнорировать и тем более не ломать).

О динамике растущего организма человека можно сказать словами М.С. Кагана (статья «Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема»):

*«Говоря о единстве этих различных, по сути, аспектов педагогической деятельности необходимо учитывать, что на разных этапах жизни человека их соотношение меняется: вначале доминантой является научение ребенка – ходить, говорить, есть ложкой и вилкой, резать ножом и шить иглой, писать и считать; затем, в начальной школе, на авансцену выходит образование – ученик должен усвоить основы разных наук; половое созревание открывает новый этап биографии юного существа, на котором доминантой становится потребность самостоятельного формирования своего ценностного сознания – что и делает этот период для педагогов “трудным возрастом”, ибо нарушается господствовавший в прошлом авторитарный тип связи: знающий учитель – незнающий, и потому послушный воле учителя, ученик; а это значит, что на первый план выходит уже не образование, а воспитание, и понимающий это педагог становится из учителя-преподавателя Учителем жизни – только тогда само его преподавание окажется эффективным. С поступлением молодого человека в высшее учебное заведение доминантой вновь становится образование, которое подтягивает к себе и научение – поскольку подготовка специалиста в той или иной области практической деятельности требует от него не только соответствующей эрудиции, но и умений практически применять обретенные знания; что же касается воспитания, то по отношению к студентам, ставших, в сущности, уже взрослыми людьми, со сложившимися иерархиями ценностей, проблема формирования такого духовного качества, как интеллигентность, становится необходимой, но одной из самых трудных педагогических*

проблем – могу судить об этом по собственному полувековому опыту университетского преподавания» (<http://anthropology.ru>).

Осмелюсь утверждать, что при всей сложности внутренней мотивации учащегося, ею все же можно управлять. Чего не скажешь о внешних факторах.

Внешние факторы познавательной мотивации лежат в сфере действия принципа культуросообразности, гласящего, что «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» [8, с. 189–190]. И связаны эти факторы со средой «ближней» (с социальным статусом учащегося, требованиями, предъявляемыми к нему его родителями и непосредственным окружением, финансовым положением семьи, учебной, материальной и информационной средой) и средой «дальней» (перспективами социальной мобильности, политическим и экономическим строем общества, типом социальных отношений, уровнем технологического и информационного развития страны).

В настоящее время именно эта «дальняя» среда нанесла самый мощный удар по мотивации учащегося (и самому образованию в целом, а следовательно, по перспективам страны как цивилизованного общества): школа как социальный институт перестала выполнять свою важнейшую общественную функцию – функцию социального лифта.

В целом же в информационном обществе происходит расширение мотивационных оснований когнитивной компетенции и в связи с этим расширяется социальная база формального вида образования. Как следствие, в количественном охвате учащихся формальный и материальный виды образования поменялись местами: сегодня массовым становится формальный вид образования (применительно к России – в каком-нибудь отдалённом будущем).

### **Принцип самодеятельности и познание**

Принцип самодеятельности представляет «главное средство», благодаря которому «человек развивает свои внутренние силы и формируется» [8, с. 64]. Другими словами, всё то, что выражается в терминах «творческие способности», «активность», «развитие внутренних сил человека, его интеллектуальных, нравственных и физических качеств», «всестороннее и гармоничное развитие личности» и т.д., может быть охвачено одним ёмким понятием: «самодеятельность».

Ещё один важный аспект: «самодеятельность» есть то, что сегодня преподносится как «деятельностный подход», «лично-деятельностный подход», «системно-деятельностный подход» в образовании (см. ФГОС – 2012 и Закон «Об образовании в РФ»). Примечательно: то, что в сегодняшней российской педагогике преподносится как новое слово в науке, появилось еще полтора века назад. Ещё в 1835 г. А. Дистервег ввел понятие «самодеятельности», как сущностной, имманентной характеристики педагогики. Само понятие «самодеятельность» А. Дистервег заимствовал у И. Фихте: «Никто не может достигнуть совершенства с чужой помощью, а должен сам себя совершенствовать. Всякое просто пас-



сивное поведение – прямая противоположность культуре; образование совершается путем самодеятельности и имеет своей целью самодеятельность» [8, с. 71].

Еще раз повторю: обращение в России к «системно-деятельностной парадигме» и «компетентностному подходу» является вынужденным. Смена образовательных парадигм связана со сменой исторических эпох, то есть переходом от педагогики знаниевой, социально-ориентированной, традиционной, советской, в которой ученик является объектом действий, к педагогике деятельностной, гуманистической, лично-ориентированной, инновационной, в которой ученик является субъектом воспитания, образования, обучения. Осталось только мечтать вместе с Некрасовым: *«Эх! эх! придет ли времечко. Когда (приди, желанное!..)...*

### Содержание (контент) образования и познание

Проблема содержания образования в отечественной педагогике разработана основательно (главнейшие имена здесь – В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Содержание образования представлено:

- общей характеристикой (педагогически адаптированный социальный опыт);
- определением (система научных знаний, практических умений и навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми овладевают учащиеся, элементов познавательного, социального, творческого опыта);
- структурой из четырех компонентов (опыт познавательной деятельности в форме ее результатов – знаний о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки); опыт творческой деятельности в форме умений решать задачи в новых условиях, принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в художественном, техническом и социальном творчестве); опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций (отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, к нормам, морали, к мировоззренческим идеям)).

В знаниевой парадигме в содержании образования доминирует первый компонент в виде ЗУНов как результатов познавательной деятельности. В системно-деятельностной парадигме, при лично-ориентированном и компетентностном подходах акцент в содержании образования смещается с результатов (ЗУНов) на сам процесс познания и на осуществление разнообразных способов деятельности, на самодеятельность как опыт творческой деятельности и т.д.

### Заключение

Само появление терминов и понятий «когнитивная деятельность в образовании» и «когнитивная компетенция/компетентность» обусловлены формированием постин-

дустриального, информационного общества. В аграрном и индустриальном обществах аналогичные процессы и результаты образования обозначались как «формальное образование».

В аграрном и индустриальном обществах, прежде чем ответить на вопрос «какое образование нам нужно?», следовало определить, какой человек нам нужен, какие функции он должен выполнять. В зависимости от ответа определяли тип образования: формальное – для элитного меньшинства, материальное – для массы.

В постиндустриальном/информационном обществе такой вопрос просто не возникает, а если его и задать, то ответ заранее известен: в сущностных характеристиках выпускника школы на первом месте стоит «умение учиться», то есть аналитическое мышление, способность к умственному восприятию, поиску и переработке внешней информации, умение грамотно выражать свои мысли, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию и т.д. Работа на компьютере, в Интернете и в социальных сетях доставляет ему истинное наслаждение, поднимает его на наивысший эмоциональный уровень («наивысший аффект»).

#### **Список литературы:**

1. Спиноза, Б. Этика, Ч. IV. Прибавление. Гл. IV. – URL: <http://bdsweb.tripod.com/ru/eth/eth4.htm>.
2. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982.
3. Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – М.: Просвещение, 1992.
4. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.
5. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. – М.: Педагогика, 1987.
6. Кузьминов, Я. Образование и реформа / Я. Кузьминов // Отечественные записки [Электронный ресурс]. – 2002. – № 2. – Режим доступа: [www.magazines.russ.ru](http://www.magazines.russ.ru).
7. Современные проблемы науки и образования : электрон. научный журнал. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru>.
8. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956.

---

#### **Spisok literatury:**

1. Spinoza, B. Jetika, Ch. IV. Pribavlenie. Gl. IV. – URL: <http://bdsweb.tripod.com/ru/eth/eth4.htm>.
2. Kapterev, P. F. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / P. F. Kapterev. – M.: Pedagogika, 1982.
3. Buslaev, F. I. Prepodavanje otechestvennogo jazyka / F. I. Buslaev. – M.: Prosveshhenie, 1992.

4. *Pirogov, N. I.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / N. I. Pirogov. – М.: Izd-vo APN RSFSR, 1953.
5. *Vahterov, V. P.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / V. P. Vahterov. – М.: Pedagogika, 1987.
6. *Kuz'minov, Ja.* Obrazovanie i reforma / Ja. Kuz'minov // Otechestvennye zapiski [Jelektronnyj resurs]. – 2002. – № 2. – Rezhim dostupa: [www.magazines.russ.ru](http://www.magazines.russ.ru).
7. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* : jelektron. nauchnyj zhurnal. – 2012. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru>.
8. *Disterveg, A.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / A. Disterveg. – М.: Uchpedgiz, 1956.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 4

# МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ: НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ

MODELS OF UPBRINGING: NATIONAL CONTEXT

---

**Беляев Г.Ю.**

Старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат педагогических наук, член-корреспондент АПСН  
**E-mail: Gennady.belyaev2011@yandex.ru**

**Аннотация.** В статье рассмотрены модели воспитания, исторически сложившиеся в национальных социокультурных контекстах. Модель воспитания, взятая в контексте национальной культуры, помогает воспитанникам создавать и развивать личностные смыслы собственной жизнедеятельности, понимая при этом иные формы, цели и задачи воспитания. Педагогическая работа в рамках культурной модели воспитания призвана преодолевать временный кризис поликультурного воспитания – важнейшего направления современной педагогики.

**Ключевые слова:** направления воспитания, модель воспитания, культурная форма воспитания, педагогическое взаимодействие, воспитательные практики.

**Belyaev G.Yu.**

Senior research fellow at the Laboratory of Theory of Upbringing of the Institute of Theory and History of Education of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Education), Corresponding member of APSN.  
**E-mail: Gennady.belyaev2011@yandex.ru**

**Annotation.** This article describes models of education within their historical national socio-cultural contexts. Any pedagogical interaction is implemented through specific media of cultural and socio-educational practice measuring normalizing formal contradiction between authoritarian, liberal and democratic education. Thus, a model of education, taken in the context of national culture, helps students create and develop not only their own personal views of the meaning of life, but also understand some other forms, aims and objectives of education. Any pedagogical work in cultural educational models is designed to overcome the temporary crises of multicultural education as the most important direction of modern pedagogics.

**Keywords:** upbringing trends, model of education, cultural form of education, pedagogical interaction, educational practices.

*Пренебрежение воспитанием есть гибель семей, государств и всего мира.  
Чем совершеннее воспитание, тем счастливее народы.  
Ян Амос Коменский*

Воспитание либеральное... Воспитание авторитарное... Воспитание демократическое... Воспитание тоталитарное... Чего-то важного в этом наборе теоретических схем явно не хватает. Суховато, скучновато, многое натянуто, многое затянуто, иногда и пере-дернуто. Что-то чаще всего опущено, чего-то не хватает. И это что-то, на наш взгляд – **национальный контекст и народный культурный колорит моделей воспитания.**

Культурные формы воспитания – национальная социокультурность, та живая, противоречивая и мощная составляющая воспитания, которая имеет под собой десятки и сотни лет практического житейского опыта семейной и традиционной социализации подрастающих поколений. Не будем забывать, что главное в воспитании как общественном явлении – это живая связующая связь времен. Это эстафета поколений, передающаяся на личностном уровне сына и дочери своих родителей, на уровне двух чувств, дивно близких нам, как замечательно точно сказал мудрый А.С. Пушкин, – «в них обретает сердце пищу – любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам». Нет этого – нет и народа, а в школе... как сказал другой замечательный поэт, Н.С. Гумилев, «как пчелы в улье опустелом, дурно пахнут мертвые слова...»

«Скажем, заведую сотнею школ, шумных, как ульи встревоженных пчел...», – писал еще один славный поэт С.Я. Маршак, благодаря которому шотландец Роберт Бернс стал нам практически родным поэтом.

И сразу же вспоминается при этих оптимистически-бодрых словах «боявая, кипучая буча» национальных народных свободных школ **Дании**. Жил и творил такой удивительный педагог – Николай Фредерик Северин Грундтвиг (1783–1872), «датский Ушинский» – идеолог реформированной христианской педагогики лютеранского направления, признанный мэтр теории и практики воспитания датской национальной народной школы. Вот одна из стержневых идей Грундтвига в сфере воспитания: перед тем, как знать и понимать других, человек должен знать и понимать себя, а, говоря «мы», подразумевать при этом себя самого.

Это идея самопознания. Нормативность этой модели воспитания очевидна: самостоятельные «я» обусловлены самодостаточным «мы», то есть общностью неслиянной, нетоталитарной, однако тем не менее единой. Как подчеркивают датские педагоги, свободные школы не для элиты – это народные школы. Они народные, но они свободные. То есть, с одной стороны, вроде бы диктат традиции и, соответственно, по схеме должна быть авторитарность воспитания... А вот нет ее, хотя строгость правил есть! Потому что, с другой стороны, как сообщила мне лично одна остроумная датская директриса – начальница одной из свободных школ: «Это раньше король думал, что знает лучше всех, что и как кому делать, а теперь мы это все лучше всякого короля нашего знаем».

Поясним. Датские педагоги говорят так: каждой индивидуальности важно знать о собственной уникальности, единичности, но при этом помнить об уникальности других и всегда чувствовать себя частью более общего целого, не обособляться от реальности,



не «загружаться в себя», поскольку гипертрофированный эгоизм одиночки непременно порождает один из наиболее осуждаемых грехов христианской морали – грех пресыщения и уныния.

Человек рассматривается как божественный эксперимент, а идея долженствования человека является ведущей. По категорическому императиву Грундтвига (1832) идея морального долга является водоразделом между «человеческим» и «обезьяньим» (лишь человек обладает чувством долга и социальной ответственности за самого себя и свои деяния, добрые или дурные) [9]. Ты, Воспитанник, и только ты, а не король, не начальник, не вождь, не партийный лидер, не дядюшка-спонсор и не герой шоу-бизнеса отвечает за твою личную жизнь и совершаемый тобой жизненный выбор. Идеология датской модели свободного воспитания – самостроительство. В одной из наиболее популярных «педагогических песен» Грундтвига (а он слагал неплохие стихи) рефреном идет мотив «день и деяние идут рука об руку, вера без деятельности мертва». При этом характер воспитания в Дании остается светским, хотя религия преподается отдельным предметом. Во-многом детско-взрослая общность учащихся и преподавателей создается благодаря неформальному педагогическому общению на уроках и особенно в рамках внеурочных воспитательных мероприятий, которые приоритетны.

Живая национальная культура в ее духовных и нравственных идеалах, в традициях, преданиях, установках ежедневного быта, в правилах этикета, в представлениях о прекрасном и безобразном, в нормах долга и личной чести и в границах прав и обязанностей – *alma mater*, питающая мать не только семейного, но и общественного, школьного воспитания. Датчане хотят видеть своих детей датчанами, а не турками. Как, впрочем, и живущие в современной Дании турки хотят растить своих детей турками, а вовсе не датчанами. Что не мешает и тем и другим соблюдать правила датского социального общежития, законы датского правопорядка и подчиняться законам датского государства. И национальная модель воспитания этой главной норме жизни соответствует и ей способствует.

Традиции организации школьного дела по Грундтвику и Кольду (Christen Mikkelsen Kold, 1816–1870 – автору концептуальной модели *friskole*, свободной школы) воплощаются в системе так называемых *friskoler*, или свободных школ, принадлежащих к тому образовательному пространству, что в Дании именуется частными школами (*private independent schools*). С 6 до 13 лет дети обучаются в *friskoler* – это аналог *primary schools*, школ начального и среднего звена, практически все названные учебные заведения интернатного, закрытого типа. Следующая ступень обучения – 13-17 лет: *efterskoler*, то есть *secondary schools*, полные средние школы (по-нашему, 11-летки). Частные школы в Дании объединяют различные типы школ: альтернативные детские школы, *folkehojskoler* (средние школы), *tekniske friskoler* (аналоги техникумов), различные типы ремесленных школ и школ профессионального обучения [9; 10]. Все они относятся к «семейству» свободных независимых школ, а в основе их организационной модели воспитания лежат пять основных декларативных принципов.

Принцип идеологической свободы в датской свободной средней независимой школе (*folkehojefterskole*) защищает воспитание личности обучающегося в повседневной жизни.

Под «идеологией» подразумеваются идеи и взгляды религиозные, политические, этические, педагогические. Грундтвигианская модель воспитания исходит из положения о важности формирования свободосознания подростка через обучение и воспитание, *through schooling and upbringing*, в живой практике сопоставления различных мнений, взглядов, точек зрения. К примеру, Акт Свободной школы 1949 г. (Friskole Act) гарантирует в модели воспитания в рамках независимой школы право на отстаивание обучающимися социалистических взглядов точно так же и в той же мере, как и традиционно-монархических и правоконсервативных. Какой-либо частный религиозный взгляд на окружающий мир тоже может без всяких проблем стать основой воспитания в какой-либо из школ. Ведь, по Грундтвигу и Кольду, только так «человеческое поле божественного эксперимента» может обнаружить истину в ее практическом воплощении.

Согласно принципу педагогической свободы датским *friskoler* предоставлено право определять содержание воспитания в соответствии с направлением обучения в данной конкретной школе. Какие-либо инструктивно-методические письма на эту тему в практике организации обучения и воспитания отсутствуют, однако, если будут установлены какие-либо факты нарушения основного закона страны, лицензия у школы отзывается, и образовательная организация лишается прав на субсидирование со стороны государства или муниципальных органов.

В соответствии с принципом экономической свободы обучение в свободной школе платное, однако на доходы школ государство ограничений не накладывает, а администрации *friskoler* придерживаются курса на минимальную плату за обучение. При этом родительские советы активно участвуют в различных экономических инициативах этих образовательных организаций, реализуя таким образом приоритеты общины и общественного воспитания.

По словам директора одной из свободных народных школ (1999, запись интервью автора в г. Свенборг), «родителей можно считать лучшими друзьями средних школ» (*Parents should be regarded as the best friends of folkehojskoler*). Именно родители, а не государственные чиновники определяют социальное лицо модели воспитания в рамках этого типа школ. Принцип родительских прав был документально зафиксирован еще первым школьным Актом 1814 г., подтвержден актами 1855 и 1908 гг. Тот факт, что правительство регулярно обновляет систему выплаты грантов всем родителям за их право решать, как воспитать ребенка, независимо от экономической ситуации, показывает, насколько глубоко в национальной образовательной традиции Дании укоренены (anchored) права родителей, родительских общин, родительской общественности [9].

Это же приводит и к расслоению средних школ по их ресурсно-экономическому потенциалу, но удерживает равенство их прав. Принцип свободы обучающегося подразумевает необязательность школьного обучения. Таков парадокс датской национальной модели: обязательное образование, но необязательное школьное обучение (*compulsory education, not compulsory schooling*). Ответственность за это лежит на лицах, берущих на себя ответственность за воспитание детей. Обучающиеся имеют возможность выбирать между государственными и частными школами. Принцип свободы найма специалиста в ту школу, которая его устраивает, означает тем не менее, что ни государство, ни про-

фсоюзы, ни муниципальные органы не вправе указывать свободным школам на характер отбора кадров.

Итак, приоритеты данной модели воспитания таковы.

1. Воспитание семейное и родительское выше воспитания частного и государственного, поскольку им предшествует.
2. Воспитание на чувстве общности обучающихся и учителей, детско-взрослой общности воспитанников и воспитателей выводит детей в большой мир датского культурного сообщества и формирует чувства единой нации.
3. В воспитательном пространстве датской народной средней школы демократия для меньшинства паритетна с демократией для большинства, а меньшинство всегда защищено своими правами человека.
4. Воспитание эгалитарно – оно исходит из базового грундтвигианского принципа организации обучения: «равенство для двorcов и для хижин».
5. Воспитание нормативно, поскольку чтит национальную традицию и прививает уже самым-самым маленьким гражданам и гражданочкам эту самую любовь «к отеческим гробам».

Но, может быть, это одна Дания со своей народной школой такая уникальная? Проверим. Пойдем по миру дальше и перенесемся на другой конец света.

При анализе национальных моделей воспитания особого внимания заслуживает модель формирования «группового сознания», выступающего в качестве одной из главных черт личности «гражданина Японии и «японского национального характера». Современная **японская модель** «морального воспитания» эгалитарна и нормативна. Она обеспечивает тотальность системы среднего образования, то есть практический охват им всего населения страны, что гарантируют всеобщее обязательное школьное образование и массовая подготовка учителей. Японская педагогическая психология считает невозможным вырастить «гражданина Японии» вне принципов воспитания определенных и характерных именно для этой национальной модели воспитания личностных качеств. Японской средней школе присущ специфический эгалитаризм традиционной восточной воспитательной системы *shudan shugi*, то есть примат этики общинного духа над индивидуальными различиями, коллективизма над индивидуализмом [5]. «Моральное воспитание» осуществляется через образы повседневной жизни (lifestyle), с ее эпизодами и примерами поступков – именно той этики бытового поведения, которая принята в японском культурном обиходе. Предполагается, что учитель авторитетно управляет процессом общения детей в конкретных условиях повседневной жизни посредством своего участия и примера, – он «живет с детьми».

Школьное воспитание осуществляется посредством сложной сети церемоний, правил, поведенческих ритуалов. Авторитет *сэнсэя* – учителя традиционно велик. За школьным обедом ни одному из детей не делается никаких замечаний, как бы шумно они себя при этом ни вели, однако никто не смеет встать из-за стола, пока обедает учитель, а он делает это вместе со своими воспитанниками. Обязательно активное участие в национальных праздниках – уклонение осуждается и взрослыми, и самими детьми [3].

Навык жесткого самоконтроля здесь сочетается с поощрением принятия личных решений и развитием способности к активным волевым действиям. В японской средней

школе всегда почитается старший, группа обязательно выше индивидуальности, индивидуальность боится «потерять свое лицо» (знаменитое чисто восточное выражение!) – вплоть до ситуаций, когда ученику стыдно быть первым. Считается, – и в Японии это общепринято в качестве культурной нормы, – что если воспитанник (воспитанница) выделяется на фоне и за счет других, это травмирует его (ее) морально. Воспитание посредством совместного образа жизни учителей и учащихся направлено на то, чтобы вырастить «гражданина Японии». Культурно-поведенческая этика формы по существу равна смысловому содержанию профессиональной педагогической деятельности, но эта форма активна и способна постоянно учитывать влияние внешних факторов социума.

Результатом применения модели «морального воспитания» в средней школе должно стать принятие выпускниками этой школы черт личности «гражданина Японии» как собственных нравственных принципов и черт индивидуального характера. По словам японского эксперта по теории образовательных систем Хироаки Исигуро [5], японская идея равенства связана с идеей единообразия. Дифференциация по способностям, по мнению японских педагогов, может вызвать у воспитанника чувство неполноценности; индивид рассматривается как член особой группы, он обязан пользоваться своими правами, отстаивая заданные интересы группы. На практике это означает социальное оправдание системы *патернализма* [5; 6].

В японском обществе важна этика поощрения трудовых достижений на благо фирмы, формируется она именно в средней школе, в системе начального и среднего образования. Считается, что фирма – твой дом, фирма – твоя семья, ты ее член и делишь с ней все ее проблемы, корпоративные цели и ценности, как в моральном плане верности и лояльности, так и в материальном плане личного и семейного благосостояния, зависящего от благодеяний фирмы.

Учитель-сэнсэй в значительной мере безоговорочный авторитет, духовный наставник. В подобной модели воспитания средняя школа предстает как питомник (по-японски, так и будет: «*хойкушо*»!) воспитания готовности жить и работать в сугубо национальной модели по-японски модернизированного японского капитализма, выросшего в социально модернизированную архаику древнейшего стереотипа общины. Это характерный педагогический феномен традиционной эгалитарной иерархии, внешне парадоксального «эгалитарного неравенства».

Задача воспитания «гражданской морали» решается путем целенаправленного формирования всеми социальными институтами таких качеств личности, которые обеспечивают соблюдение индивидом социальных норм, заданных тысячелетней японской традицией первенства общины перед волеизъявлениями индивида. В японской педагогике составляющие этого общественного идеала (то есть дальнего прогноза возобновления моральной природы традиционного японского общества) называются «моральным характером».

Обладающий индивид считается «самостоятельным» именно в силу того, что следует принятым нормам социального поведения в полном соответствии с японским менталитетом и японской культурной логикой. Логика национальной культуры задает культурные стереотипы поведения личности и поиска собственного места в жизни. Этот тезис

вполне подтверждается другой – «инаковой» моделью воспитания, имеющей ярко выраженный национальный контекст.

История частных школ-пансионов **Великобритании** доказывает, что важным фактором воспитания личности, «закалки» воли и получения социально значимого воспитания и полноценного образования традиционно являются «спартанский» быт воспитанников, честь мундира, командный дух, поощрение индивидуальности и жесткая дисциплина. Наиболее известны своими воспитательными традициями такие частные школы и колледжи Соединенного Королевства, как Eton College (Лондон), Brighton College (Брайтон), Cambridge Tutors College (Лондон), Kent College (Кентербери), King's School Ely (Кембридж) и другие, числом не менее 50. Тут уже становится ясно, что все полочки разложенных критериев либеральности и авторитарности просто рушатся вдребезги!

Во-первых, все учреждения данного типа практикуют нормативную антиэгалитарную (то есть элитарную по сути) модель воспитания. Отметим, что привычные воззрения на консервативные модели социализации и воспитания сильно устарели: как ни странно покажется на первый взгляд, но именно консервативные модели воспитания и «патриархально-эгалитарных» традиций вписываются в реалии наиболее адекватных ответов на вызовы радикальной модернизации среднего, среднего профессионального и высшего образования.

Так, Итонский колледж находится в 30 км к западу от Лондона, на берегу Темзы, рядом с королевским Виндзорским замком. Колледж был основан в 1440 г. королём Генрихом VI. За время своего существования он «воспитал» 20 премьер-министров Великобритании. По-английски это учреждение называется Eton College, его полное название – The King's College of Our Lady of Eton beside Windsor, частная британская школа для мальчиков. Официальный статус школы – частная школа-пансион для мальчиков 13–18 лет.

Поскольку этот пансион являет собой пример обучения мальчиков, традиции воспитания в нем гораздо более аскетичны, чем в так называемых comprehensive schools – смешанных школах для девочек и мальчиков. Пансионерам не разрешается самовольно покидать территорию школы. Итон является полноценной школой-пансионом. В определенном смысле Царскосельский лицей стал его социокультурным образовательным и воспитательным аналогом в России.

Всего в Итоне на сегодняшний день обучается 1300 воспитанников, часть из них являются почётными королевскими стипендиатами, то есть учатся бесплатно. Каждый студент колледжа имеет свой ноутбук – это норма, а не исключение, – ведь модель обучения не эгалитарна, а именно элитарна! Несмотря на свою почти 600-летнюю историю, современный Итонский колледж соответствует стандартам XXI в., а факультеты физики, химии и биологии оснащены лучше многих европейских университетов.

Большинство частных школ Англии является пансионатами: дети живут в резиденции школы, в общежитии. Младшие воспитанники уже именуются students, но живут в комнатах, рассчитанных примерно на десять человек. Средние по возрасту школьники проживают в так называемых «дормиториях» (dormitories – спальнях), разделенных перегородками, – у каждого подростка имеется свой угол, где помещается кровать, стол для за-



нятий и небольшой шкафчик для одежды и обуви. Воспитанников – пансионеров старших классов расселяют в одно- и двухместные комнаты [11; 13].

Жизнь учеников расписана буквально по минутам; причем за соблюдением графика неукоснительно следят учителя и воспитатели. После уроков и перед выполнением домашних заданий дети обязательно занимаются спортом и искусством. Физической подготовке в школах-пансионах Англии уделяется не менее пристальное внимание, чем общеобразовательным предметам: каждый ребенок должен выбрать как минимум один вид спорта – в любой уважающей себя школе их не менее десяти (плавание, теннис, футбол, волейбол, регби, гольф, верховая езда, крикет).

В целях обеспечения полноценного морального воспитания (moral education) педагоги Соединенного Королевства считают важным гармоничное развитие личности ребенка, что невозможно, как полагают они, без увлечения одним из видов искусств. Поэтому во многих школах есть собственный театр, в обязательном порядке имеется оркестр и хор, есть свои джазовые коллективы и танцевальные студии [13].

Успешное, исключительно конкурентоспособное существование социокультурного института частных пансионатов-коледжей Соединенного Королевства (United Kingdom) лишним раз подтверждает культурно-стабилизирующую специфику воспитания как общественного явления. «Свобода» не является синонимом самостоятельности, а «зависимость» не тождественна «директивности» именно в условиях реально существующей практики нормативного воспитания, реализуемой ежедневно в ее различных национально-культурных моделях.

Прямолинейно-однозначное, так сказать лобовое, противопоставление авторитарного воспитания либеральному навязывалось в 1990-е гг. как универсальная схема схваченных закономерностей социализации. Однако опыт анализа национальных моделей воспитания показывает, что эта схема отражает педагогическую реальность неполно и некультуросообразно, культурно неаутентично!

Любая модель понимающего воспитания (например, модель корчаковского интерната или модель воспитания в Вальдорфской школе) интерпретирует реальность обязательно в неких заданных социокультурных контекстах, а если нужно, применяет и авторитарные средства и способы организации социализирующих воздействий. Так что от термина «формирование» отказываться нашему образованию было бы напрасно.

Ведь за каждой воспитательной практикой, за моделью воспитания стоят социокультурные практики и более того – социализирующие матрицы национальной культуры, а они нормативны по определению, хотя эта самая нормативность непрерывно эволюционирует, даже совершает перерывы постепенности, скачки в культурном понимании окружающей реальности. Так, например, на волне национально-республиканской идеи автономного существования национального турецкого государства (буржуазно-демократическая революция 1919–1923 гг. под руководством Мустафы Кемалья Ататюрка) национальная модель турецкой школы, а с ней и самосознание учителей и их воспитанников изменились радикально.

Сама герменевтика воспитания – это идеология, зависящая от типа историко-культурной ментальности. Чего только стоят декларации *Les écoles nouvelles*, фран-

цузских новых школ, с соответствующими наборами воспитательных практик (источки идей теоретиков А. и О. Бассис находим и у корифея психологии Ж.-П. Пиаже, и у отца современной герменевтики философа Дильтея). Заметим, что и нормативность, и свобода воспитания могут быть как социальны, так и диссоциальны по социально-культурным и идеологическим векторам. Здесь есть некая «сермяжная правда», о которой в широких кругах принято умалчивать. Сегодня нормативные модели воспитания ориентированы на определенные социальные, профессионально-личностные эталоны будущего специалиста в определенной отрасли материального и духовного производства, военного дела, бизнеса, сферы обслуживания. Но как у моделей нормативного, так и у «чистых» моделей нормативно-понимающего воспитания есть свое настоящее и обязательно есть будущее. Проблема заключается в том, чтобы выяснить, по каким сценариям они будут развиваться и будут ли соответствовать изменяющемуся социуму, образованию в целом?

Например, в японской педагогике составляющие такого общественного сценария называются «моральным характером». Обладающий ими индивид считается «самостоятельным» именно в силу того, что следует принятым нормам социального поведения, именно благодаря воспитанному конформизму поступков в полном соответствии с японским менталитетом и японской культурной логикой.

Не достигший этого состояния воспитанник считается незрелым, несамостоятельным. На него нельзя полагаться в быту, за него рискованно выдавать замуж дочь. Если речь о воспитаннице, то ей не доверят вести семейное хозяйство. Нонконформист считается чем-то вроде несовершеннолетнего, «задержавшегося» в своем нормальном развитии. Выступая своеобразной формой «производственной семьи», фирма как община не доверит ему стоящие должности, общество будет косо смотреть на то, как он пытается сделать карьеру, ведя себя не по-японски, поступая вопреки мнениям ближайшего социального окружения [3; 5]. Формирование «группового сознания» выступает в качестве одной из главных особенностей личности «гражданина Японии», «японского национального характера». Воспитание посредством совместного проживания учителей и их воспитанников направлено на то, чтобы вырастить «гражданина Японии». Осуществляется оно императивно – посредством сложной сети церемониалов, правил, поведенческих ритуалов.

Аналогичным образом проявляются культурные формы воспитания в национальных культурах с иными традициями. Логика национальной культуры задает логику индивидуальной культуры поведения личности и способствует поиску собственного места в жизни. Вполне либеральная, не обязательно религиозная современная итальянская интеллигенция не одобрит выпадение собственных детей из русла национальной римо-католической культурной традиции воспитания, предполагающей такие обряды, как первая исповедь и первое причастие.

По наблюдениям современного культуролога М. Черновой (Италия, Associazione Culturale "Italia-Russia"), родители ребенка могут быть интеллигентными атеистами, но моральное воспитание ребенка принято доверять местному падре – такова традиция! В Израиле детей любят, даже обожают, так же, как в Италии. Но общепринятая культур-

ная форма общественного воспитания в Израиле соединяет свободу ребенка и большую любовь к нему со стороны семьи и общины с жесткостью предписаний, ограничений и требований к поведению члена общества в традиционной культуре быта, обусловленного иудаизмом (кошерная еда, праздники – песах, шевуот и др.).

Модель морального воспитания в хедере, традиционной еврейской школе, как передает одна удачная метафора, – это просторная, свободная комната с весьма жесткими стенами национальной традиции<sup>1</sup> [13]. И здесь, как и повсюду в мире, мы также видим за формой воспитания культурный прообраз. Вот пример применения этой культурной формы, конкретная модель воспитания. Отдать ребенка в хедер всегда было особым семейным праздником и общинным ритуалом. После перехода в среднюю группу хедера основным предметом становилась Тора с комментариями лучших ребе. Сам процесс перехода обставлялся весьма торжественно. В доме выпускника накрывались столы, а мальчик, одетый в лучший свой субботний костюм и обязательно с золотыми часами, лично встречал взрослых гостей [13]. Добавим: это было для выпускника особой честью и культурным символом взросления, ведь отныне он был принят общиной не только как сын своих родителей, но и как сын общины, народа.

Таким образом, в пространстве мировой культуры довольно отчетливо выступают крупные культурно-региональные блоки – социокультурные матрицы социализации (sociocultural patterns), которые служат как бы культурно-историческим субстратом, «питающей почвой» любых форм воспитания. Они могут иметь поразительные внешние аналогии, основанные на формальном сходстве внутренне разнородных культурных феноменов. Парадоксальны логические параллели культурных форм, воспитательных традиций и моделей воспитания в островных культурах Англии и Японии. Эгалитарный индивидуализм общины – основа традиционного воспитания в обеих культурах, где «островной менталитет» исторически развивался конвергентно, то есть в формально схожих условиях и на основаниях консервации культурных признаков в традициях, культурных формах и моделях воспитания. Индивидуализм английских тори, как ни странно, тоже в своем роде эгалитарен. Их общее в том, что все они достаточно жестко ориентированы на эталонные культурные образцы и соответствующие кодексы поведения.

Эта культурная форма морального воспитания (moral education) составляет смысловое ядро гражданского воспитания, причем любые задачи воспитания субъектности личности рассматриваются в обязательном контексте моральных норм и правил, существующих в культуре данного общества.

В педагогических учебных заведениях многих стран подготовке преподавателей «морального воспитания» уделяется особое внимание (Великобритания, Дания, Израиль

---

<sup>1</sup> Единообразная традиционная культурная форма воспитания веками скрепляла всю мировую еврейскую культуру, невзирая на региональные различия сефардов, ашкенази, караимов и фалашей. «Меламед не должен бить ребёнка, как бьют врага своего, поучение не должно быть жестоким». Конечно же, провинившихся учеников жестко стыдили за леность и нерадение, зато на выходе, в ешивах, община имела отменных книжников, отличавшихся глубиной ума и здравого смысла.

и т.д.). В документах министерств образования и просвещения этих стран воспитание понимается как «образование с целью формирования характера», «формирование основ гражданской морали». Иными словами, в современной международной практике высшие смыслы воспитания человеческой духовности задаются в сугубо прагматических целях воспроизводства человеческих ресурсов, поддерживающих гражданский статус-кво, существующее положение вещей в сфере гражданского воспитания.

Все будущие учителя изучают два обязательных курса: мораль и методику ее преподавания. В школах Великобритании и США на специальные уроки морали и внеурочные мероприятия по программам морального и патриотического воспитания отводится столько же времени, сколько на основные дисциплины (ритуалы почитания национального флага США, экскурсии мемориального плана и т.п.).

Насыщенная культурными формами социализации, образовательная среда формирует, по А.А. Леонтьеву, стихийно-ориентировочную основу деятельности субъектов воспитания, стремящейся охватить как можно больше сторон и отношения в динамике изменений среды окружающего мира, областей и форм общественного сознания [4]. А воспитательное пространство? Воспитательное пространство – это педагогически освоенная часть образовательной среды [7], ее локальный, но очень многозначительный (полисемантический) фрагмент, состоящий из конкретных моделей воспитания. Являясь частью социокультурной среды, пространством особого – педагогического – взаимодействия и особого – педагогического – общения, воспитательное пространство помогает воспитанникам создавать и совершенствовать личностные смыслы собственной жизнедеятельности. Оно их моделирует.

По выражению А.А. Леонтьева, «овладение культурой предполагает знание некоторого набора или системы фактов о мире, владение некоторой системой ориентиров и умений, которые обязательны (в социально-психологическом смысле) для любого члена общества или социальной группы в сегодняшних условиях (мы в свое время обозначили этот «культурный минимум» термином культурный стереотип). Часть культурного стереотипа стабильна... другая часть находится в постоянном изменении» [4].

Вот здесь вступает в действие вторая часть правила культурного стереотипа в воспитании – его переменная составляющая находится в постоянном напряженном педагогическом поиске, в вечном движении и апробации новых форм и инновационных моделей воспитания. Так составляются новые группы педагогов, объединенные новым видом культурной деятельности. Так формируются новации как варианты нормы педагогической культурной традиции и буквально на глазах одного поколения педагогов создаются новые культурные формы воспитания: гендерное воспитание, воспитание национальных меньшинств в рамках поликультурного воспитания, воспитание в рамках моделей альтернативного образования (культурные модели школы-полигона, новые культурные практики «дешколизации» образования и т.д.).

Яркими примерами давно сложившихся и практикуемых сегодня нормативных моделей воспитания могут служить: Оксфордский и Кембриджский университеты, Итонский колледж Великобритании, Гарвардский университет (вообще кампусы в США как культурные модели воспитания в высшей школе), пилотные школы Новосибирского ака-

демгородка, средние и высшие школы и университеты Японии. В плане сходства все они культивируют *team spirit, командную модель солидаристского типа социального воспитания*.

Как мы уже отмечали выше (см. стр. 10), привычные воззрения на консервативные модели вузовской социализации и воспитания уже весьма устарели: парадоксально, но факт – именно консервативные модели авторитарного воспитания в средней и высшей школе и воспитательные пространства «патриархально-эгалитарных» традиций наиболее адекватно отвечают на современные вызовы радикальной модернизации высшего образования. Старинные колледжи и университеты сегодня делают семь шагов за горизонт нынешнего технологического уклада, формируя образы выпускника наиболее эффективной средней школы, типические модели профессионала XXI в. и его команды. Постмодерн идет рука об руку с ретро-архаизацией стилей формирования образов и моделей профессионала XXI в. Архаизация, подаваемая как супер-инновация подзабытого старого, – эта тенденция развития образования очень точно подмечена М.В. Богуславским (2011, 2012) [1].

К новым, нестандартным и нетрадиционным культурным формам воспитания следует, на наш взгляд, отнести культурные практики французских, а теперь уже и международных *les ecoles nouvelles* (новых школ), опыт применения модели вальдорфских школ по всему миру, опыт школ и учреждений, работающих в соответствии с традицией Корчака. Все они реализуют проектные модели не нормативного, а «понимающего», герменевтического воспитания, которое, однако, задает некие новые и не менее жесткие матрицы видоизмененной социокультурной нормы.

Завершить статью хотелось бы словами Л.Н. Гумилева – оригинального ученого и сына оригинального поэта, – который так сформулировал эту роль идеала – двигателя воспитания как общественного явления: «Идеал – далекий прогноз, желанная цель, формирующая психологическую доминанту не только на персональном, но и на популяционном уровне» [2].

Именно личностными смыслами, а не абстрактными значениями, по мнению крупнейшего психолингвиста А.А. Леонтьева, определяется воспитание человека [4]. Принцип смыслового отношения к миру является интегральным критерием, объединяющим все объективные значения предметной деятельности и отношения субъекта, постигающего окружающую его культуру. На уровне субъективного опыта идеал – это квинтэссенция личностных смыслов, приобретенных человеком в процессе воспитывающего обучения со стороны семьи, общины, школы, армии, церкви, библиотеки, Интернета и других социальных институтов. Иными словами, идеал творит форму воспитания, которая опирается на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип.

### **Список литературы:**

1. Богуславский, М. В. Процесс развития отечественной педагогики XX века: проблема моделирования / М. В. Богуславский // Развитие педагогического знания в науке и образовании. Материалы XXVII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования / под ред. М. В. Богуславского, Т. Б. Игнатъевой. – М.-Тверь: Научная книга. – С. 26–32.



2. *Гумилев, Л. Н.* Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению / Л. Н. Гумилев. – М.: Айрис-Пресс, 2011.
3. *Крылова, О.* Японская школа глазами московского учителя / О. Крылова // Лицейское и гимназическое образование. – 1999. – № 1. – С. 67–71.
4. *Леонтьев, А. А.* Педагогика здравого смысла / А. А. Леонтьев // «Школа 2000...» Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / под науч. ред. А. А. Леонтьева. – Вып. 1. – М., 1998. – С. 9–23.
5. *Исигуро, Х.* О японском эгалитаризме // Культурные модели школ. – М.: ИПИ РАО, 1997. – (Новые ценности образования. Вып. 7). – С. 165–176.
6. Свободное образование: зарубежный опыт. – М.: ИПИ РАО, 2003 – (Новые ценности образования. Вып. 2(13)). – 20 с.
7. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности : сб. науч. трудов / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.: ИТИП РАО, 2009.
8. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М.: РОУ, 1995. – 272 с.
9. The Danish Friskole – a segment of the Grundtvigian-Kold school tradition. – Danish Friskole association. – Prices Haverej 11, Faaborg. – 1995.
10. Jan @ Helle Faurschou Hvid (1999) The Education of Teachers: For the Danish “Folkeskole” at colleges of education // Laererseminariemes Rektorforsamling. – Jelling Bogtrykkeri AS, 1999
11. Journal of Moral Education/Volume 35 Number 4 Dec. 2006: Editorial: Where is moral in citizenship education? by B.E. Gates. – J.M.E.: Wakes Colne, Colchester, UK. – 595 p. – P. 437–442.
12. Your Flint community schools (1990) / Flint community schools – Office of community relations. – Flint, Michigan 48502.
13. [http://www.globaldialog.ru/great\\_britain/secondary\\_education](http://www.globaldialog.ru/great_britain/secondary_education)
14. *Шульман, Н.* Джони Мнемоник / Нелли Шульман // Family Booknik [Электронный ресурс] : [сайт для родителей]. – Режим доступа: <http://family.booknik.ru/articles/evreyskie-traditsii/dzhonni-mnemonik>.

---

**Spisok literatury:**

1. *Boguslavskij, M. V.* Process razvitija otechestvennoj pedagogiki XX veka: problema modelirovanija / M. V. Boguslavskij // Razvitie pedagogicheskogo znanija v nauke i obrazovanii. Materialy XXVII sessii Nauchnogo Soveta po problemam istorii obrazovanija i pedagogicheskoi nauki Rossijskoj akademii obrazovanija / pod red. M. V. Boguslavskogo, T. B. Ignat'evoj. – M.-Tver': Nauchnaja kniga. – S. 26–32.
2. *Gumilev, L. N.* Konec i vnov' nachalo: populjarnye lekicii po narodovedeniju / L. N. Gumilev. – М.: Ajris-Press, 2011.
3. *Krylova, O.* Japonskaja shkola glazami moskovskogo uchitelja / O. Krylova // Licejskoe i gimnazicheskoe obrazovanie. – 1999. – № 1. – S. 67–71.

4. *Leont'ev, A. A. Pedagogika zdravogo smysla / A. A. Leont'ev // «Shkola 2000....» Konceptcija i programmy nepreryvnyh kursov dlja obshheobrazovatel'noj shkoly / pod nauch. red. A. A. Leont'eva. – Vyp. 1. – M., 1998. – S. 9-23.*
5. *Isiguro, H. O japonskom jegalitarizme // Kul'turnye modeli shkol. – M.: IPI RAO, 1997. – (Novye cennosti obrazovanija. Vyp. 7). – S. 165-176.*
6. *Svobodnoe obrazovanie: zarubezhnyj opyt. – M.: IPI RAO, 2003 – (Novye cennosti obrazovanija. Vyp. 2(13)). – 20 s.*
7. *Polisub#ektnost' vospitanija kak uslovie konstruirovaniya social'no-pedagogicheskoj real'nosti : sb. nauch. trudov / pod red. N. L. Selivanovoj, E. I. Sokolovoj. – M.: ITIP RAO, 2009.*
8. *Reformy obrazovanija v sovremennom mire: global'nye i regional'nye tendencii. – M.: ROU, 1995. – 272 s.*
9. *The Danish Friskole – a segment of the Grundtvigian-Kold school tradition. – Danish Friskole association. – Prices Haverej 11, Faaborg. – 1995.*
10. *Jan @ Helle Faurschou Hvid (1999) The Education of Teachers: For the Danish “Folkeskole” at colleges of education // Laererseminariemes Rektorforsamling. – Jelling Bogtrykkeri AS, 1999*
11. *Journal of Moral Education/Volume 35 Number 4 Dec. 2006: Editorial: Where is moral in citizenship education? by B.E. Gates. – J.M.E.: Wakes Colne, Colchester, UK. – 595 p. – P. 437-442.*
12. *Your Flint community schools (1990) / Flint community schools – Office of community relations. – Flint, Michigan 48502.*
13. [http://www.globaldialog.ru/great\\_britain/secondary\\_education](http://www.globaldialog.ru/great_britain/secondary_education)
14. *Shul'man, N. Dzhoni Mnemonik / Nelli Shul'man // Family Booknik [Jelektronnyj resurs] : [sajt dlja roditelej]. – Rezhim dostupa: <http://family.booknik.ru/articles/evreyskie-traditsii/dzhonni-mnemonik>*

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 4

# ПОЛИСУБЪЕКТНАЯ МОДЕЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКА УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ

A POLYSUBJECT MODEL OF EDUCATIONAL ACTIVITIES AS A BASIS OF FORMING LEARNING  
SKILLS IN A STUDENT

---

## **Самоненко Ю.А.**

Профессор факультета психологии МГУ  
им. М.В. Ломоносова,  
доктор педагогических наук  
E-mail: [m.academia@mail.ru](mailto:m.academia@mail.ru)

## **Жильцова О.А.**

доцент Московского института открытого  
образования, кандидат химических наук  
E-mail: [joa\\_msu@mail.ru](mailto:joa_msu@mail.ru)

## **Самоненко И.Ю.**

Начальник отдела научно-методической  
поддержки сферы общего образования МГУ  
им. М.В. Ломоносова,  
кандидат социологических наук  
E-mail: [m.academia@mail.ru](mailto:m.academia@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются содержание и методы основного общего и полного среднего образования. В работе представлены результаты исследований группы специалистов МГУ им. М. В. Ломоносова, на протяжении последних десятилетий занятых разработкой проблем совершенствования образования на основе культурно-исторического и системно-деятельностного подходов.

## **Samonenko Y.A.**

Professor at the Faculty of Psychology  
of the Lomonosov Moscow State University,  
Doctor of science (Education).  
E-mail: [m.academia@mail.ru](mailto:m.academia@mail.ru)

## **Zhiltsova O.A.**

Docent of the Moscow Institute of Open  
Education, Candidate of science (Chemistry).  
E-mail: [joa\\_msu@mail.ru](mailto:joa_msu@mail.ru)

## **Samonenko I.Y.**

Head of the Department of Scientific  
and Methodical Support of General Education  
at the Lomonosov Moscow State University,  
Candidate of science (Sociology).  
E-mail: [m.academia@mail.ru](mailto:m.academia@mail.ru)

**Annotation.** This article examines the content and methods of general education. Also presented are the results of the research conducted by a team of MSU scientists, who, over the past several decades worked on improving the educational system, from the viewpoint of cultural and historical and systemic and activity-based approaches.

**Ключевые слова:** умение учиться, развивающее обучение, деятельностный подход, системный анализ, полисубъектная модель деятельности.

**Keywords:** learning skills, developing education, activity-based approach, system analysis, polysubject model of activity.

---

В докладе «Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века» на Общем собрании РАО 18 декабря 2012 г. академик РАО Д.И. Фельдштейн обозначил ряд направлений, имеющих особую актуальность для современного образования. Как отмечал автор, «...речь идет не о каких-либо поправках, не о внесении чего-то нового, а о преобразовании образования, о формировании новых принципов, условий и форм его организации – предметно-содержательных, структурных, смысловых». В числе приоритетных направлений развития образования были названы:

- выявление особенностей и тенденций развития исторической ситуации, в условиях которой будут востребоваться результаты образования;
- глубокое изучение восприятия мира растущего человека, прежде всего условий развития его мыследеятельностных способностей;
- критическое рассмотрение реалий современного образования, определение его «провальных» участков;
- разработка новых принципов организации современного образования;
- развитие «интегрального» мышления, позволяющего человеку осуществлять отбор полезной информации, поступающей из различных источников: СМИ, интернет-ресурсов [11, с. 63].

Авторами статьи был проведен цикл исследований, результаты которых, по нашему мнению, могут быть использованы в решении ряда задач, намеченных Д.И. Фельдштейном в упомянутом докладе. В изложении будем придерживаться той же последовательности рассмотрения проблемных областей.

## 1. Культурно-историческая перспектива контекста образования

Предмет изысканий в этой сфере требует комплексного, междисциплинарного подхода. Особая трудность изучения данной проблемы заключается в динамичности самого предмета изучения. Изучение данного вопроса тесно связано с исследованиями в области психологии труда, для которой описание реального состояния, а тем более выявление перспективных линий развития трудовой деятельности, представляют далеко не простую задачу.

Известный специалист в этой области С.А. Маничев замечает, что в настоящее время использование стандартных схем психологического анализа и формального описания деятельности усложняется рядом обстоятельств. В их числе возрастающая доля малых предприятий в бизнесе, высокий темп смены технологий, изменение психологического

контракта (неписанного договора, взаимных ожиданий работодателя и работника), наступление «века командной работы». Кроме того, получает широкое распространение деятельность многофункциональных проектных команд, автономных рабочих групп, появляются виртуальные офисы и сетевые компании, в которых сотрудник имеет переменный функционал и переменное рабочее место – или вовсе работает дома. По словам исследователя, «...бизнес вступил в очередную стадию своего развития – стадию творческих компаний, конкурентное преимущество которых – уникальность и быстрое обновление продукта или услуги, что резко снижает потенциал стандартных методов анализа деятельности, так или иначе основанных на стандартном тезаурусе описания (инвентари задач, функций, навыков и т.д.)» [5].

Сделаем небольшое отступление. Определяя контекст образовательной политики, мы помним, что трудовая деятельность человека не является единственной областью нематериального бытия человека. Многие ценностные ориентиры выходят за рамки прагматических смыслов существования человека. Более того, приходится учитывать, что в современном обществе многие люди, находящиеся в трудоспособном возрасте, по разным причинам активно не участвуют в воспроизводстве материальных и духовных ценностей. У названной категории людей нередко складываются весьма искаженные образы мира и самого себя, а мышление не обладает такой характеристикой, как разумность. В связи с этим выдающийся отечественный психолог П.Я. Гальперин иронично заметил, что в природе «неразумно» действующее животное вскоре погибнет; в отличие от него, неразумный человек может прожить долгую и даже счастливую жизнь. Эту иронию разделяют и авторы популярного издания «Физики шутят», приводящие свою «статистику» деятельно и праздно настроенных людей: «20% населения делают 80% работы».

Отмеченное ставит нас перед проблемой: на какие запросы и слои общества должно откликнуться «преобразование образования», о котором говорит Д.И. Фельдштейн? С одной стороны, мы имеем деятельную, но находящуюся отнюдь не в абсолютном большинстве, часть населения. Но именно эта часть будет обеспечивать общепринятый современной цивилизацией императив – устойчивое общественное развитие. С другой стороны, имеется достаточно широкий круг людей, для которых сфера образования лишь сеть учреждений для получения «услуг», сообразных прихотливо меняющимся потребностям заказчика. Для удовлетворения таких потребностей появляются многочисленные «академии оккультных наук», «мистические» центры духовного развития и тому подобные предприятия духовного обслуживания населения.

Авторы настоящей работы солидарны с позицией, согласно которой именно трудовая деятельность была и остается источником развития всех деятельных способностей человека. Трудовая деятельность по своей природе носит коллективный характер, а потому является источником формирования у человека общественно значимых идеалов и установок. Этот тезис возвращает нас к необходимости направить вектор образовательной политики в сторону усиления «ресурса» способностей человека, ответственных за созидательную перспективу общественного бытия. Такая установка обусловила интерес к анализу процесса труда в двух аспектах. С одной стороны, шел поиск наиболее общих для различ-



ных видов труда *инвариантных* характеристик содержания труда, не подверженных быстрым временным изменениям. С другой стороны, исследование ставило целью выявить основания для классификации видов труда, качественно отличающихся типами мыслительной деятельности «инструментария», необходимого для их осуществления. Теоретической основой анализа послужили:

- культурно-исторический подход к описанию источников психического развития человека (научная школа Л.С. Выготского);
- деятельностная теория психики (научная школа А.Н. Леонтьева);
- методология системного подхода к описанию социокультурных и психических процессов.

Итоги работы в этой части оформились в виде *четырёхполюсной модели трудовой деятельности*. Ее культурно-исторические основания позволяют утверждать, что каждый человек, включенный в систему деятельностных общественных отношений:

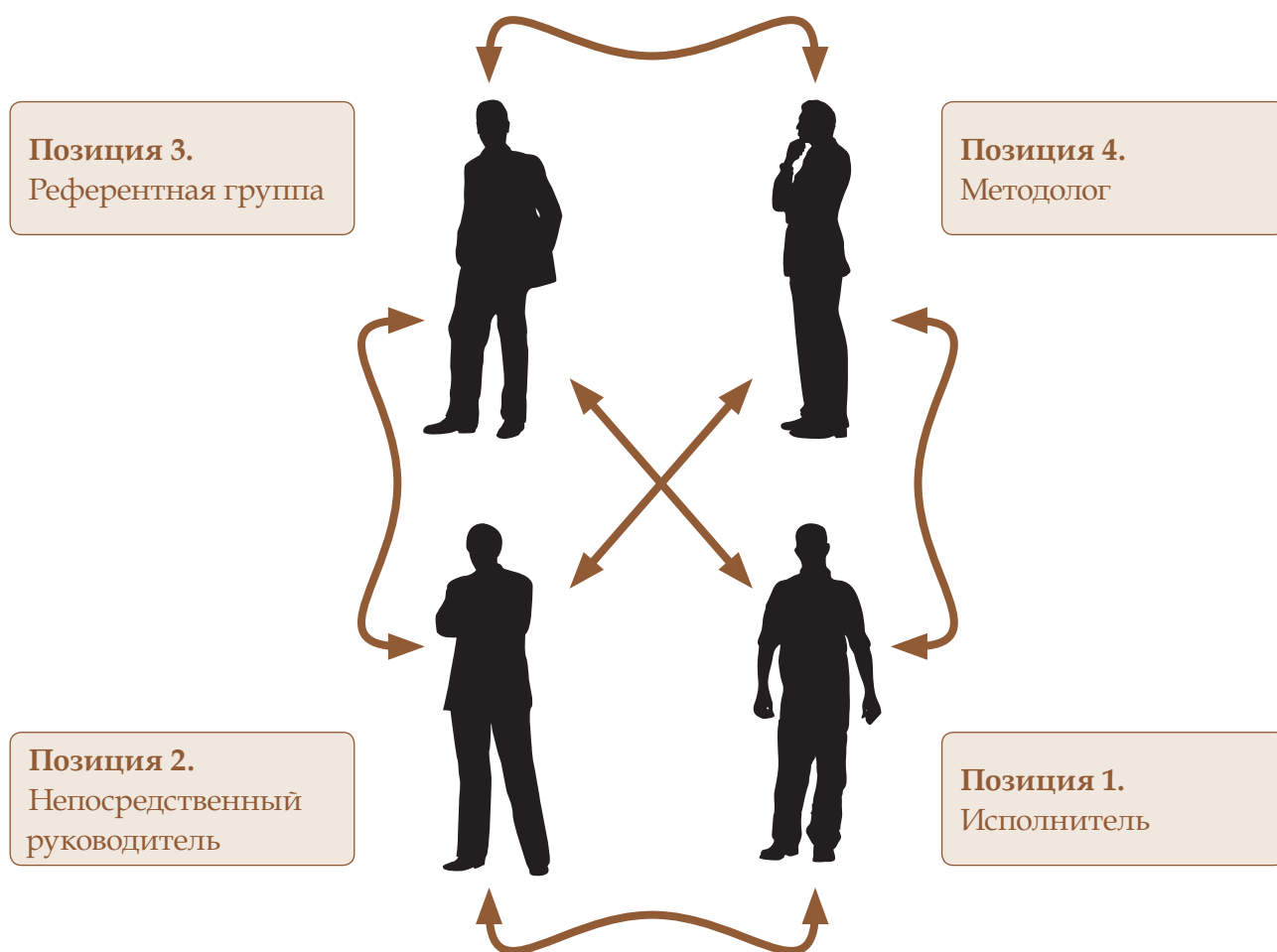
- *исполняет* (или исполнял ранее) действия и операции в рамках целесообразной, востребованной другими членами общества, деятельности;
- имеет (или имел ранее) *непосредственного руководителя*, который помогает (помогал) планировать и реализовывать замысел;
- подчиняет (или сделал это ранее) свою социальную активность *авторитетному* началу, задающему значения и смыслы его активности;
- реализует свою общественную активность, опираясь на принятые им *принципы, методологию и нормы* деятельности.

Названные позиции сложились как естественная форма бытия людей, независимо от их воли и сознания. Каждую из них в жизни человека выполняла конкретная персона, общественная структура или государственный институт, олицетворяющий эту функцию. В зрелом возрасте эти позиции «интериоризируются», становясь внутренними основаниями в процессе решения человеком его жизненных, в первую очередь профессиональных, задач.

В бесконечном разнообразии задач можно выделить относительно небольшое число их типов. Классификацию проблемных ситуаций в теории познания принято проводить на основе фиксации их предметных областей и характерных методов, используемых для решения проблем данного типа. На этих основаниях в реальном бытии людей можно выделить *житейские (обыденные), проектные, научные, художественные и нравственные задачи*. Структура взаимодействий субъектов, выполняющих соответствующие функции, представлена на схеме 1.

Предложенная схема является *инвариантной основой* для описания содержания большого разнообразия видов трудовой деятельности. Показано, что на базе нее может быть произведен анализ многих затруднений профессионала, обусловленных недостаточным освоением функций, закрепленных за той или иной позицией. Осознанное ориентирование в содержании и инструментальном оснащении трудовой деятельности позволит существенно усилить ее продуктивность, повысить *рефлексивную* составляющую труда и его творческий компонент. Кроме того, более обоснованно может быть установлен вектор *профессионального развития* и карьерного роста субъекта труда.

**Схема 1. Четырехполюсная модель семантического пространства субъекта деятельности (Культурно-исторические основания модели)**



## 2. Растущий человек и условия развития и изучения его мыследеятельностных способностей

Проблема изучения глубинных закономерностей становления и развития психики человека всегда была одной из центральных в общей и педагогической психологии и, естественно, затрагивалась в работах по педагогике. Одним из самых продуктивных инструментов изучения психики человека, как было убедительно показано П.Я. Гальпериным, является метод *формирующего эксперимента*. Значение того или иного психического свойства человека может быть обстоятельно изучено только в процессе его формирования в интересующих нас условиях проявления и может быть определено только в зависимости от его значения для обеспечения запланированного нами качества действия. Использование формирующих методов исследования позволяет избежать неопределенности в трактовке хаотического массива данных, получаемых с целью установления перспективы ребенка обрести ту или иную способность, включая такую важную характеристику, как уровень развития мышления.

В наших исследованиях изучались содержание и дидактические условия формирования одной из главных способностей растущего человека – его *умения учиться самостоятельно*. Мы исходим из того, что стержень данного умения образуют *мыслительные способности* ребенка. Руководящая идея этой части разработки состояла в том, что развитие мышления определяется степенью овладения школьником учебной деятельностью. Эта идея близка положениям теории *учебной деятельности* Эльконина-Давыдова.

Вместе с тем имеются и существенные отличия. В модели учебной деятельности названной научной школы явно выступают лишь два «полюса» активности, соответствующие диспозиции основных участников образовательного процесса – учителя и учеников. Как нам представляется, такая модель несет в себе принципиальные ограничения, что мешает получить желаемый эффект при использовании ее в качестве конструктивной основы вовлечения школьника в процесс самообразования. Основная концептуальная трудность состоит в том, что умение учиться самостоятельно по своей сути предполагает выход ребенка за пространство «учитель – ученик».

Ограниченность двухполюсной модели не столь заметна на ступени начального образования школьников. Здесь учитель может уверенно брать на себя не только функцию непосредственного управления учебными действиями – педагог готов решать и другие задачи, волнующие школьника: интерпретировать и доводить до сознания ученика значения и смыслы его деятельности, намечать перспективу учебной работы и осуществлять ее коррекцию, давать оценку учебным достижениям школьника. Более того, для многих младших школьников учитель является авторитетным источником информации и примером для выработки жизненных ориентиров, прямо не связанных со школьными делами. Однако при переходе в основную, а тем более в старшую школу положение меняется. Особенно заметной «теснота» пространства «учитель – ученик» становится в ходе активного профессионального самоопределения школьника. Здесь семантическое пространство школьника должно обрести и другие измерения. Примером может служить *модель учебной деятельности*, базирующаяся на описанной выше четырехполюсной модели трудовой деятельности.

Таким образом, наша модель учебной деятельности нацелена на решение двуединой задачи. Во-первых, она может служить *инструментом исследования*, в том числе диагностики мыслительных способностей ребенка. Во-вторых, и это самое главное, может стать методологической базой организации *управления развитием ребенка*, а в дальнейшем и основой саморазвития человека. Учебную деятельность, с нашей точки зрения, можно рассматривать как *особенный* вид деятельности. Ее *всеобщей* формой, как было выше отмечено, является трудовая деятельность. В связи с этим модель учебной деятельности должна иметь ту же инвариантную структуру, что и четырехполюсная модель трудовой деятельности. Содержательное наполнение ее компонентов и связей, естественно, будет иным.

Позиции участников образовательного процесса и соответствующие функции являются отражением сложившейся в ходе исторического развития общественной, прежде всего образовательной, практики. С некоторой степенью условности они могут быть определены следующим образом:

- Позиция 1 – «ученик», ребенок, включенный в систему школьного образования;
- Позиция 2 – «учитель» как непосредственный руководитель деятельности ученика;

- Позиция 3 – «авторитетное лицо» (группа лиц), раскрывающее ученику значения и смыслы выполняемой деятельности;
- Позиция 4 – «методолог», специалист, обеспечивающий участников учебного процесса познавательными инструментами и средствами оценки его результатов.

Согласно предложенной модели умение учиться формируется по мере освоения учеником функций каждой из четырех названных позиций. Этот процесс имеет поэтапный характер. Вначале учитель берет на себя функции и непосредственного руководителя, и методолога, и высшего авторитета, открывая школьнику направления и способы достижения его жизненных целей. Затем, по мере взросления ребенка, потребность в осознании значений и смыслов социальных ситуаций, в которые он все более вовлекается, обуславливает необходимость обращения к иным персонам или инстанциям для поиска актуальных для этого возраста источников информации или образцов для подражания.

Задача школьного педагога – содействовать ребенку в освоении новых позиций, укрепляющих его миропонимание, адекватное задачам общественного развития, а также его готовность действовать самостоятельно и ответственно. Степень «*интериоризации*» функций, исторически закрепленных за названными позициями, позволяет судить о социальной зрелости молодого человека. Диагностика должна быть нацелена на определение меры овладения учащимся этими функциями на каждом возрастном этапе. Вместе с тем реализация данного подхода предполагает частичный выход за рамки установок, которые в настоящее время заданы нормативными документами, регламентирующими деятельность школы (прежде всего, Федеральными государственными образовательными стандартами).

### **3. Цели и реалии современного школьного образования. Стандарты образования**

Необходимость реформирования школы обусловлена кризисом мирового образования, назревшего к концу прошедшего столетия. Сходный по остроте и масштабу *кризис* европейское образование преодолевало в середине XVII в. Работы выдающегося педагога Я.А. Коменского способствовали перестройке технологии образовательного процесса, переходу от ремесленно-цеховой модели обучения к современной предметной, классно-урочной системе, пригодной для массового обучения подрастающего поколения. Знаменательно, что многие положения теории учения, сформулированные в «Великой дидактике», и поныне остаются руководящим началом при разработке методик школьного обучения. Вместе с тем система образования, ориентированная на получение в образовательном учреждении знаний, необходимых и достаточных для дальнейшей жизни и трудовой деятельности, исчерпала себя. Анализ передового опыта и эмпирические пробы по совершенствованию системы образования как метод, на который модернизация образования опиралась на протяжении столетий, не открыли перспективных путей для достижения новых целей образования.

В конце XX столетия стала очевидной необходимость разработки и освоения школой новых образовательных моделей, выстроенных на иных *теоретических* основаниях.

Эта попытка предпринята в исследованиях педагогов, психологов, философов, специалистов других областей, предметом которых стали условия проектирования технологий образования, имеющих целью всестороннее *развитие* учащихся. Достаточно широкую известность получили системы Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина. В большинстве своем это были экспериментальные программы, рассчитанные на начальную школу. Зарекомендовавших себя с положительной стороны программ и учебных материалов для основной и полной средней школы значительно меньше.

Заметный успех деятельности школ, работающих по названным системам, побудил к более энергичному освоению школьной практикой этих достижений. Нормативной основой перестройки содержания образования стал Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – Стандарт). Однако процесс его освоения массовой школой оценивается неоднозначно. В системе повышения квалификации учителей, на научно-методических конференциях, педагогических советах, интернет-порталах и в СМИ проходят оживленные дискуссии по вопросам внедрения образовательных стандартов. Учителя *сетуют на трудности* в понимании как смысла новых понятий, так и путей достижения связанных с ними результатов. Возникает вопрос: имеем ли мы дело с «картофельными бунтами», или недопонимание учителей имеет объективные основания?

С нашей точки зрения, причиной конфликта является не только консервативность учителей. Многие понятия были введены в педагогику и психологию образования относительно недавно. В их числе такие понятия, как системно-деятельностный подход, метапредметные знания, компетенции, универсальные учебные действия и др. Содержание и статус этих понятий далеки от однозначного толкования – как учеными-теоретиками, так и педагогами-практиками, которых обязали опираться на эти «мудреные» понятия для достижения требуемых образовательных результатов. Как нам представляется, для преодоления этих затруднений необходимо:

1) раскрыть (предварительно адаптировав для всех участников образовательного процесса) фундаментальную базу системы *психологического* знания, положенной в основу разработки Стандарта;

2) «перевести» психологические понятия, имеющие отношение к обоснованию Стандарта, на привычный для учителя *язык дидактики*;

3) разработать *методические рекомендации* и дидактические материалы по освоению требований Стандарта, предназначенных для основных участников образовательного процесса (учителей, авторов учебных пособий, учащихся, родителей);

4) дать с помощью открытых уроков, мастер-классов и в иных наглядных формах *примеры* освоения этих понятий в конкретных учебных ситуациях.

Трудность решения поставленных задач обнаруживается с первой же позиции. В тексте Стандарта заявлено, что этот документ разработан на основе «системно-деятельностного подхода». На наш взгляд, этот краеугольный тезис должен быть содержательно раскрыт пользователю – иначе старания педагогов реализовать требования Стандарта будут лишены самого главного – сознательности их выполнения. Оба понятия, объединенные в данном словосочетании, – и системный подход, и деятельностный подход, – являются достаточно сложными философскими и психологическими категориями.



Разработчики Стандарта отсылают читателей к основоположникам знаменитых научных школ, провозгласившим основные постулаты, с деятельностных позиций описывающие закономерности становления и развития психики человека. Однако в истории психологии хорошо известно, сколь несовпадающими, или, по крайней мере, разноаспектными, были взгляды этих мэтров науки на кардинальные вопросы психологической сущности человека.

Как во всех этих первоисточниках разобраться педагогу-практику? Несмотря на то что с момента ухода из жизни основателей соответствующих научных школ прошли десятилетия, о создании целостной теории деятельности, способной стать конструктивной основой разработки теории учения, пригодной для массовой школы, пока говорить не приходится. Современные исследователи, работающие в области развивающего образования, подчас «соскальзывают» с теоретического рассмотрения проблемы на описание проявлений психики ребенка в их связи с системой складывающихся общественных отношений. Многочисленные публикации обращают внимание педагогов на особенности работы с различным контингентом школьников: от детей со специальными нуждами до учащихся с различной степенью одаренности. В основном проблематика этих исследований направлена на поиск критериев выявления соответствующей группы детей и создания образовательной среды, адекватной этому контингенту. По сути это «адаптационная» образовательная модель.

В значительной мере эта парадигма проникла и в концепцию Стандарта. Более того, этот документ фактически уводит проектировщика обучающих технологий от наиболее значимых, фундаментальных понятий, на рассмотрении которых было сфокусировано внимание классиков психологии. Прежде всего, речь идет о понятии, задающем наиболее важную характеристику растущего человека, о понятии мыслительных способностей. Слово «мышление» – одно из наиболее часто встречающихся в текстах научных трудов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина.

Проблематика мышления выступала как центральная проблема психологии развития и для многих известных отечественных и зарубежных психологов более позднего времени. Достаточно вспомнить работы В.А. Пономарева, О.К. Тихомирова, З.А. Решетовой. Мышление является ключевым понятием в трудах методологов-«системщиков». Теперь зададимся вопросом: как часто понятие «мышление» употребляется в одном из основных документов Стандарта – «Концепции фундаментального ядра содержания общего образования»? Оказывается, ни разу! Не спасает положения и «мыследеятельностная» парадигма, привнесенная в Стандарт через освоение научного наследия Г.П. Щедровицкого в рамках метапредметного подхода.

Острые дискуссии по проблематике «деятельностного» понимания мышления и вообще психики между представителями «мыследеятельностного» подхода и научной школы А.Н. Леонтьева так и не окончились компромиссом. Но без «осмысления мышления» с позиций современного уровня развития наук о человеке теоретическое ядро Стандарта утрачивает конструктивную ясность, необходимую всем участникам образовательного процесса, которые должны опираться на данный документ.

Зато другие понятия, употребление которых не характерно для классиков образования, упоминаются неоднократно. Так, известный специалист в области психологии разви-

тия О.А. Карабанова дает следующий комментарий к термину «универсальные учебные действия» (УУД): «Близкими по значению к понятию «универсальные учебные действия» являются понятия «общеучебные умения», «обще познавательные действия», «общие способности деятельности», «надпредметные действия»» [4].

Психологи творческого объединения Образовательная система «Школа 2100» выделяет свою совокупность умений, которую сравнивает с системой УУД. Вместо понятия личностных, регулятивных, познавательных действий, включенного в текст Стандарта, авторы «Школы 2100» вычленяют группы нравственно-оценочных, организационных и интеллектуальных умений.

Свою систематику общеучебных умений предлагает профессор В.Г. Воровщиков [2]. В связи с многозначностью терминов, обозначающих этот вид учебной активности ребенка, их толкование нередко дается на уровне здравого смысла (усидчивость, аккуратность, общительность, ответственность и т.п. качества). Безусловно, формирование этих и подобных качеств – важная задача школьных педагогов. Но для ее решения наука должна выполнить свою задачу – оснастить учителя знаниями, опираясь на которые учитель сможет воспринять требования Стандарта, выражаясь словами этого же документа, как «...конкретизированные и операционализируемые цели образования». Пока со стороны практиков в этом отношении имеются *обоснованные претензии*.

#### 4. Разработка полисубъектной модели организации развивающего образования

При разработке нашего варианта модели развивающего образования мы выдвинули ряд общих требований. Модель должна:

- строиться на основе положений деятельностно ориентированных концепций развития человека, а также с опорой на методологию системного подхода, которые зарекомендовали себя в социологии, психологии и философии образования;
- конкретизировать и операционализировать для технолога образования (методиста, автора учебных материалов, учителя) пути достижения образовательных результатов, определенных целями современного образования;
- быть доступной для осознания и использования со стороны школьника в качестве основы саморазвития и, прежде всего, овладения умением учиться самостоятельно;
- обеспечить такой уровень учебных достижений учащихся, который бы превысил существующие требования к результатам образования.

При разработки модели мы руководствовались рядом теоретических установок, о которых говорилось выше в связи с анализом возможных затруднений в освоении требований Стандарта. Речь идет о необходимости достаточно жесткого выстраивания конструкции модели по вертикали. Наиболее высокий статус в этой модели присваивается теоретическому знанию о сущности и закономерностях развития психики человека. Такие знания должны быть спроецированы на более «низкий» уровень, где концептуальные положения социологии, психологии и общенаучная методология познания будут интер-

претерпены с помощью языка дидактики. Далее новые дидактические принципы и рекомендации должны воплотиться в частные методики, в которых исходные теоретические понятия в «снятом виде» получают свое воплощение в предметном материале. Самый «нижний», но очень важный уровень – материальная реализация модели в конкретных условиях школьного обучения. Результаты разработки модели обучения, удовлетворяющей этим общим и специфическим требованиям, состоят в следующем.

Теоретический конструкт модели. Исходная идея модели – четырехпозиционность субъекта в системе его деятельностных отношений с миром. Положение о четырехпозиционности является не только результатом «культурологического» взгляда на разделение трудовых функций в человеческом обществе: наличие четырех позиций не могло не отразиться и в деятельностно ориентированных психологических концепциях.

Так, по А.Н. Леонтьеву, в структуре «преобразующего действия» выделяется: 1) функция целеполагания и 2) функция выполнения операций, состав которых определяется конкретными условиями выполнения действия. Здесь налицо две субъектные позиции. Но в случае «нештатной» ситуации, когда возникают трудности в достижении запланированного результата, включается *рефлексивный* уровень. Последний также предполагает наличие двух субъектных позиций и соответствующих им функций (применим сквозную нумерацию): 3) формирование установки на поиск причин неполадок в выполняемой деятельности и 4) проведение процедур анализа ситуации, состав которых будет зависеть от цели рефлексивного действия. Выполнение каждой функции требует всего того, чем характеризуется любая деятельность человека: ее побудителя, целеполагания, предмета, средств, технологии преобразования, продукта. Выполнению каждой из функций может сопутствовать свой «эмоциональный фон». В этом смысле можно говорить о «*полисубъектности*» действия, осуществляемого одной персоной.

Следующий компонент знаний, составляющий остов теоретического конструкта модели, представляет собой описание основных принципов *системного подхода* и процедур *метода системного анализа*, а также общих характеристик тех объектов, в отношении которых целесообразно данный метод применять. Одним из таких объектов является сама человеческая деятельность. Ее системное описание представляет собой органическое единство концепций, разработанных в рамках деятельностной парадигмы развития психики.

Дидактический уровень модели призван обеспечить участников учебной деятельности более четкими ориентирами для того, чтобы обеспечить реализацию функций, закрепленных за каждой позицией.

*Учащийся.* Поначалу ученик вступает в двухполюсное семантическое пространство «ученик – учитель». Здесь он осваивает функцию исполнителя. Для первоклассника это непростое дело. Приходится преодолевать спонтанность поведения, свойственную периоду игровой деятельности. Но, действуя под руководством учителя, ребенок обретает новые умения, что является значительным подкреплением его мотивации к познанию и преобразующей деятельности. Внешними стимулами является одобрение со стороны взрослых за его усердие и учебные достижения, сколь бы скромными они ни были. Постепенно, при наличии благоприятных обстоятельств, ребенок начинает освоение функций, закрепленных за другими позициями.

*Учитель.* Его функция – управлять познавательными действиями ребенка, опираясь на понимание закономерностей развития ребенка, целей и условий обучения, с учетом индивидуальных возможностей ученика. В этой части технология работы учителя достаточно изучена. В качестве одного из эффективных инструментов исполнения данной функции в нашей модели выступают положения научной школы П.Я. Гальперина.

*Методолог.* Технология освоения этой позиции школьником разработана недостаточно, несмотря на то, что необходимость усиления инструментальной стороны учения в психологии образования обсуждается давно. За рубежом эта идея прорабатывается в трудах психологов когнитивного направления. Заметные усилия в этом направлении были сделаны в концепции учебной деятельности Эльконина-Давыдова. Центральное место здесь отводилось понятию «содержательное обобщение». В то же время статус многих других понятий, входящих в содержание общенаучного инструментария, остается за пределами рассмотрения технологов образования. Не решает проблемы и развиваемая в рамках «мыследеятельного» направления концепция «метапредметных» знаний (Громыко и др.). Отметим несколько сущностных ее положений, выделенных авторами. Исходный постулат данной концепции состоит в том, «...что в рамках имеющихся предметных форм обучения культивировать практику мышления во всей своей теоретической полноте невозможно. Поэтому и были разработаны и созданы *метапредметы*». Еще один штрих: «метапредметы – это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов». И далее: «...успешное обучение по метапредметам предполагает хорошее знание материала традиционных учебных предметов» [1].

С нашей точки зрения, такой подход к формированию мышления учащихся, предполагающий выполнение ими «двойной» работы, встретит затруднения при реализации в массовой школе.

В нашей модели мы шли *другим путем*. Для нас принципиально важным является обеспечение *органического единства* предметного и методологического компонента знаний на протяжении всего процесса формирования у школьника познавательного или преобразующего действия. Принцип «опосредованности» деятельности соблюдался с первых шагов знакомства ученика с материалом учебной дисциплины.

Среди методологических понятий, которые должны быть освоены школьником, ведущим является понятие *системы*. Как и любое полноценное знание, представление о системе может быть сформировано только в ходе такой работы с объектом, при которой системные свойства последнего с необходимостью открываются ученику как результат его собственных усилий. Такими объектами для школьника должны быть учебные предметы. Реализация этой идеи потребовала существенной перестройки *структуры учебного предмета* и способа его усвоения. Системный подход воплотился в виде особого дидактического средства – *концептуальных схем*, задающих ученику контуры и структуру будущего знания. Для разных разделов научного знания эти схемы различны, но выполняемые ими дидактические функции являются сходными.

Концептуальная схема:

- задает границы изучаемого предмета, демонстрирует учащимся его внутреннюю упорядоченность;

- фиксирует основные элементы содержания учебного предмета, их связи и отношения в виде законов предметной области;
- раскрывает перспективы изучения представленного материала, позволяя обозначить возможные траектории познавательного продвижения в нем;
- является ориентировочной основой преобразовательных действий в решении задач соответствующей предметной области;
- выступает эффективным инструментом для актуализации учащимися уже усвоенных знаний.

Концептуальная схема представляет собой опору, которая логически связывает новые для учащегося знания в общую *систему учебного предмета*. Рациональное использование концептуальной схемы в ходе учебного процесса направлено на то, чтобы учащийся не «потерялся» в частностях учебного предмета, а сумел встроить и интерпретировать каждый элемент предметного знания в систему его базовых понятий. Такая ориентировка обеспечивает *понимание* учащимся материала учебного предмета, а не только воспроизведение им предметных знаний, которое, как правило, выполняется преимущественно с опорой на память.

Тем самым становится возможным реализовать важное требование теории развивающего обучения: «от целого – к части», «от общего – к конкретному».

В систему знаний, подлежащих усвоению, нами были также включены познавательные средства, принадлежащие к различным уровням методологических знаний: операциональному («сервисному»), предметно-специфическому (конкретно-научному), общенаучной методологии.

Важной функцией субъекта в методологической позиции является осуществление контроля действия и в случае необходимости его коррекция. Это необходимый компонент *рефлексивной* стороны мышления. Для формирования данного умения в нашей модели учебной деятельности находят применение специальные дидактические средства – учебные карты, предложенные в свое время З.А. Решетовой для целей развития профессионального мышления учащихся. Учебная карта – это обобщенная схема системного анализа ситуации в каждой из названных позиций. Учебная карта материализует содержание и структуру действия в его всеобщей, особенной и конкретной форме, являясь удобным инструментом освоения учеником модели учебной деятельности [7].

Обретение учеником умения учиться самостоятельно предполагает различные типы деятельности по освоению функций, возложенных на «полюса» модели. В соответствии с названными выше позициями, мы дали им условные названия: «я виртуозный исполнитель», «сам себе педагог», «сам себе методолог», «моя руководящая идея». Для освоения этих функций предусмотрены различные формы учебной работы школьника в рамках основного и дополнительного образования, внеурочной и самостоятельной работы, а также другие формы творческой активности ребенка.

Методический уровень модели. Дидактические требования полисубъектной модели учебной деятельности были воплощены в образцах учебного материала, предназначенного для достижения генеральной цели – овладения школьником умением учиться самостоятельно.



В рамках *основного образования* речь идет о модификации программ школьных дисциплин естественнонаучного цикла. Для крупных разделов школьной физики, химии, экологии, а также отдельных тем других дисциплин были разработаны концептуальные схемы, задающие системную ориентировку в изучаемом предмете. Использование концептуальных схем потребовало существенного изменения «задачной» составляющей процесса усвоения предметного и методологического компонента знаний.

Помимо задач традиционного типа разработаны задания типа «придумай задачу», способствующие «погружению» школьников в состояние эвристического поиска. Школьнику предлагается придумать сюжет и вопрос задачи, решение которой потребовало бы обращения к тому ли иному общенаучному понятию, в той или иной мере знакомому ученику, например задачу «на аддитивность», «на симметрию», «на обратимость», «на метод индукции».

Для *дополнительного образования* в рамках модели была разработана концепция *интеграции* его в общее образование, ориентированная на овладение компетенциями, олицетворяющими каждую из субъектных позиций. Наиболее эффективной формой учебной работы в рамках дополнительного образования является проектная и исследовательская деятельность школьника.

Именно для такого рода учебной деятельности были разработаны соответствующие рекомендации. Для формирования позиции «исполнителя» это структурирование знаний требуемого исходного уровня, а также повышение готовности к педантичному выполнению необходимых операций.

Для формирования позиции руководителя рекомендациями задаются формы активности по планированию работы и ее распределению между участниками проекта. Отдельные рекомендации касаются провозглашения общественного и личностного смысла работы на конкурсах, конференциях, в публикациях и иных формах презентации ее результатов. Рекомендации касаются также проведения школьниками экспертной оценки. Соответствующие нормативы образуют канву для обсуждения методологической (технологической) составляющей исследования или проекта на всех этапах работы, а по ее завершении – на этапе рефлексивного анализа.

Уровень практического освоения полисубъектной модели учебной деятельности. Экспериментальная и внедренческая работа по освоению школьной практикой основных положений модели ведется свыше тридцати лет. С самого начала ведения разработок овладение умением учиться, повышение эвристических возможностей учащихся связывались с формированием системной ориентировки в предмете (З.А. Решетова, Ю.А. Самоненко). Работы осуществлялись на экспериментальных площадках факультета психологии МГУ.

Во второй половине 1990-х гг. внедренческая работа получила дальнейшее развитие в школах ряда областей в рамках Федеральной программы «Дети Чернобыля». В настоящее время экспериментальными площадками являются образовательные учреждения г. Москвы, Московской и Калужской областей. Знакомство учителей с концептуальными положениями полисубъектной модели обучения осуществляется в рамках системы повышения квалификации учителей в МГУ им. М.В. Ломоносова. Работы по освоению модели студентами классических университетов при их подготовке успешно опробованы на физическом факультете МГУ. Существенное улучшение качества проведения проектной

и исследовательской деятельности школьников на базе нашей модели стало возможно в рамках работы Малой академии МГУ им. М.В. Ломоносова. Эти результаты отражены в ряде наших публикаций [4, 6, 8, 9, 10]. Особо отметим существенные сдвиги в развитии у школьников качеств, выделенных как существенные в упомянутой доктрине академика РАО Д.И. Фельдштейна.

### **5. Развитие «интегрального» мышления, отбор полезной информации, поступающей из различных источников**

Изучению развития социальной, в том числе и педагогической культуры учащейся молодежи в современной информационной среде был посвящен специальный цикл работ нашего авторского коллектива. По итогам исследования была защищена кандидатская диссертация (Самоненко И.Ю.).

Были выделены три группы учащихся на основании степени их приобщенности к информационно-компьютерным технологиям (ИКТ), условно названные «игроки», «школяры» и «созидатели». Для первой группы ИКТ являются источником развития игромании – одного из опасных видов психической зависимости. «Школяры» добросовестно используют возможности ИКТ для выполнения обычных учебных заданий, оставаясь при этом в рамках репродуктивной модели обучения. «Созидатели» наиболее разумно сочетают традиционные виды общения с общением в среде Интернет; при этом ИКТ выступают как одно из средств самостоятельной творческой деятельности. Показано, что современная информационная среда не оказывает негативного влияния на развитие культуры общения этих детей, не препятствует формированию их рефлексивных способностей. Все компоненты социальной культуры у них развиваются в русле реализации творческих, деятельностно ориентированных отношений с миром.

Однако спонтанное становление «созидателей» происходит редко. Самые благоприятные условия оптимизации работы с потоками информации появляются по мере формирования у школьника умения учиться. Эта способность выражается не только в повышении интеллектуальных или технических возможностей усвоения знаний. Происходит *перестройка мотивационной* стороны личности школьника. Так, вовлечение молодых людей в проектную или исследовательскую деятельность приносит безусловную пользу с точки зрения развития их самосознания, формирования культуры общения, освоения механизмов рефлексивной деятельности. Участие в работе творческого коллектива, усилия которого направлены на создание социально значимого продукта в научной, культурной, учебной, бытовой сфере, позволяют молодому человеку реализовать свои потребности в общении со значимыми, референтными группами сверстников, преподавателей, взрослых специалистов.

Таким образом, многолетний опыт работы на основе нашей модели развивающего образования показал возможность существенной перестройки содержания и технологии школьного обучения, которая бы на деле отвечала поставленным в Стандартах требованиям к образовательным результатам. Освоение этой модели является посильной не только для педагогов, но и для самих учащихся.

**Список литературы:**

1. Громыко, Н. В. Метапредметный подход как ядро российского образования / Н. В. Громыко, М. В. Половкова // Учитель года. Всероссийский конкурс [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar\\_lectures\\_gromyko\\_nv\\_polovkova\\_mv](http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar_lectures_gromyko_nv_polovkova_mv).
2. Воровщиков, С. Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции / С. Г. Воровщиков // Эйдос : Интернет-журнал [Электронный ресурс]. – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-9.htm>.
3. Жильцова, О. А. Интеграция общего и дополнительного образования школьников / О. А. Жильцова. – М., 2011.
4. Карabanова, О. А. Универсальные учебные действия / О. А. Карabanова // Учебно-методический комплекс для начальной школы «Перспектива» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob\\_no=12250](http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250).
5. Маничев, С. А. Организационная психология: психологическое описание деятельности как коммуникация / С. А. Маничев // Вестник СПбГУ. Серия 16. Вып. 2. – 2012. – С. 31–41.
6. Решетова, З. А. Системный тип ориентировки в предмете и эвристические возможности учащихся / З. А. Решетова, Ю. А. Самоненко // Вестник МГУ. Серия 14 «Психология». – 1982. – № 1. – С. 15–24.
7. Решетова, З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М.: МГУ, 1985.
8. Самоненко, И. Ю. Развитие социальной культуры учащейся молодежи в современной информационной среде / Илья Юрьевич Самоненко : автореф. дис. ... канд. соц. наук. – М., 2009.
9. Самоненко, Ю. А. Психологические условия формирования внутреннего диалога у школьников / Ю. А. Самоненко, О. А. Жильцова, И. Ю. Самоненко // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 26–31.
10. Самоненко, Ю. А. Учителю физики о развивающем образовании / Ю. А. Самоненко. – М., 2011.
11. Фельдштейн, Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО 18.12.2012) / Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования : электрон. журнал. – 2012. – № 6. – Режим доступа: [www.pmedi.ru](http://www.pmedi.ru), свободный.
12. Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / под ред. проф. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

---

**Spisok literatury:**

1. Gromyko, N. V. Metapredmetnyj podhod kak jadro rossijskogo obrazovanija / N. V. Gromyko, M. V. Polovkova // Uchitel' goda. Vserossijskij konkurs [Elektronnyj

- resurs] – Rezhim dostupa: [http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar\\_lectures\\_gromyko\\_nv\\_polovkova\\_mv](http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar_lectures_gromyko_nv_polovkova_mv).
2. *Vorovshhikov, S. G.* Obshheuchebnye umenija kak dejatel'nostnyj komponent sodержanija uchebno-poznavatel'noj kompetencii / S. G. Vorovshhikov // *Jejdos : Internet-zhurnal [Jelektronnyj resurs]*. – 2007. – 30 sentjabrja. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-9.htm>.
  3. *Zhil'cova, O. A.* Integracija obshhego i dopolnitel'nogo obrazovanija shkol'nikov / O. A. Zhil'cova. – M., 2011.
  4. *Karabanova, O. A.* Universal'nye uchebnye dejstvija / O. A. Karabanova // *Uchebno-metodicheskij kompleks dlja nachal'noj shkoly «Perspektiva» [Jelektronnyj resurs]*. – Rezhim dostupa: [http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob\\_no=12250](http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250).
  5. *Manichev, S. A.* Organizacionnaja psihologija: psihologicheskoe opisanie dejatel'nosti kak kommunikacija / S. A. Manichev // *Vestnik SPbGU. Serija 16. Vyp. 2.* – 2012. – S. 31–41.
  6. *Reshetova, Z. A.* Sistemnyj tip orientirovki v predmete i jevristicalicheskie vozmozhnosti uchashhihsja / Z. A. Reshetova, Ju. A. Samonenko // *Vestnik MGU. Serija 14 “Psihologija”*. – 1982. – № 1. – S. 15–24.
  7. *Reshetova, Z. A.* Psihologicheskie osnovy professional'nogo obuchenija / Z. A. Reshetova. – M.: MGU, 1985.
  8. *Samonenko, I. Ju.* Razvitie social'noj kul'tury uchashhejsja molodezhi v sovremennoj informacionnoj srede / Il'ja Jur'evich Samonenko : avtoref. dis. ... kand. soc. nauk. – M., 2009.
  9. *Samonenko, Ju. A.* Psihologicheskie uslovija formirovanija vnutrennego dialoga u shkol'nikov / Ju. A. Samonenko, O. A. Zhil'cova, I. Ju. Samonenko // *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. – 2012. – № 2. – S. 26–31.
  10. *Samonenko, Ju. A.* Uchitelju fiziki o razvivajushhem obrazovanii / Ju. A. Samonenko. – M., 2011.
  11. *Fel'dshtejn, D. I.* Problemy psihologo-pedagogicheskikh nauk v prostranstvenno-vremennoj situacii XXI veka (doklad na obshhem sobranii RAO 18.12.2012) / D. I. Fel'dshtejn // *Problemy sovremenного obrazovanija : jelektron. zhurnal*. – 2012. – № 6. – Rezhim dostupa: [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru), svobodnyj.
  12. *Formirovanie sistemnogo myshlenija v obuchenii : ucheb. posobie dlja vuzov / pod red. prof. Z. A. Reshetovoj.* – M.: JuNITI-DANA, 2002.

# КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВЫРАЖЕНИЯ В КОНЦЕПЦИИ А.Ф. ЛОСЕВА (20-80-Е ГОДЫ XX ВЕКА)

CULTURAL AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF AESTHETIC AND ARTISTIC EXPRESSION  
IN A.F. LOSEV'S IDEAS FROM THE 1920S TO THE 1980S

---

## **Печко Л.П.**

Ведущий научный сотрудник ФГНУ  
«Институт художественного образования» РАО,  
доктор философских наук, профессор  
E-mail: [pechkolp@mail.ru](mailto:pechkolp@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена научному творчеству выдающегося отечественного мыслителя А.Ф. Лосева, и его концепции эстетического как выразительного, то есть единства сущности любого объекта, явления и выражающей ее формы. В контексте образования и педагогики обращение к этому подходу имеет большое будущее.

**Ключевые слова:** философия, эстетика, эстетическое, искусство, культура, культурология, выражение, выразительность, образование, педагогика.

## **Pechko L.P.**

Leading research fellow of the Institute of Art Education of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Philosophy), Professor.

E-mail: [pechkolp@mail.ru](mailto:pechkolp@mail.ru)

**Annotation.** The article is dedicated to the scientific works of a prominent Russian philosopher A.F. Losev and his concept of the aesthetic as the expressive, in other words, the unity of the essence of the object or phenomenon and the form of its expression. In the context of education and pedagogics this approach has a productive future.

**Keywords:** philosophy, aesthetics, aesthetic, art, culture, culturology, expression, expressiveness, education, pedagogics.



Универсальный культурологический потенциал соединения научного сознания и эмоционального настроения исследователя – один из мощных источников мотивации целостного творческого прорыва личности, позитивно-эмоциональной подпитки образно-аналитического воображения. Раскрывается он в значительнейшей философско-эстетической концепции в истории научной мысли России XX в. и судьбе ее создателя Алексея Федоровича Лосева. Его настойчивое обращение к историческим корням культуры уникально. В статье преемницы и хранительницы лосевского научного наследия Алины Алибековны Тахо-Годи так характеризуется значение его исследований 1920-х гг.: «Античность совершенно необходима в те времена, когда переосмысливается фундамент культуры, когда нигилизм пытается оторвать человека от его естественной почвы. Именно в Античности залегают корни позднейших жизненных основ. Там рождается древнейшая форма мышления – миф. Там заложено учение об имени и числе. В эпоху, когда стремятся сокрушить старые формы жизни, Античность уже одним своим наличием оправдывает преемственность в истории культуры» [1, с. 8–9].

Проживший немногим менее столетия (1893–1988) мыслитель всю жизнь своими книгами «осуществлял ту самую связь времен, которая грозила распасться в 20-е годы... в ряде гуманитарных наук» [1, с. 9].

Серьезным осмыслением культуры стала концепция выразительного: в книге «Диалектика мифа» (1930) обобщен взлет научного творчества А.Ф. Лосева 20-х гг. (работы «Античный космос и современная наука», «Музыка как предмет логики», «Философия имени», «Диалектика художественной формы» и еще три монографии по философии, символизму, мифологии Античности).

А.Ф. Лосевым был создан мощный пласт оснований анализа исторического фундамента современной культуры, в процессе которого он выступил самосознательно «как логик и диалектик». Однако далее с выходом «Диалектики мифа» в судьбе философа произошел резкий социальный и жизненный поворот: книга была запрещена, а ее автор арестован, обречен на пребывание в лагере за идеологические и политические воззрения, не отвечавшие социальному заказу. После возвращения он продолжает размышлять об основах и типах культуры Античности, Средневековья, Возрождения, классического периода.

В условиях подспудного развития еще не выделившейся в самостоятельную научную дисциплину культурологии А.Ф. Лосев постоянно обращается к контексту культуры, хотя преимущественно работает в формах и понятиях философского, эстетического, филологического анализа.

Поскольку к современному этапу начала XXI в. культура, а следовательно, и культурология, охватывают множество сфер человеческой деятельности, познания, труда и творчества, то обращенные к этим сферам исследования актуальны и должны быть востребованы в ряду уже принятых и признанных необходимыми теорий и концепций. В их контексте еще не оценен универсальный культурологический потенциал наследия, подаренного человечеству титаническим трудом А.Ф. Лосева, выдающегося мыслителя, исследователя истории и эволюции научной, философской мысли в сфере культуры и особенно эстетики, искусства и педагогики.

В работах разных периодов, начиная с 1920-х гг. и до конца 1980-х гг., нашло отражение осмысление не только истории, эстетики, искусства, но по сути и культуры в целом. Анализ понятий и феноменов – мифа, мифологического имени, числа, знака, символа, бытия, космоса, хаоса, структуры, формы, стиля, выражения – нашел воплощение в десятках проведенных Лосевым историко-теоретических исследований.

Остановимся на имеющем уникальное культурологическое значение учении о выражении и выразительном в реальности и искусстве. Оно вобрало в себя общефилософские, эстетические и собственно физические и психофизиологические аспекты рассмотрения таких культурных феноменов, как эстетические и художественные явления, их сущность, форма, порождение и оформление, смысловые и материальные конструкты.

Долгие годы работая «в стол», ученый продолжал развивать сущностное обоснование современного подхода к явлениям культуры (и в особенности к ее эстетическому ядру – искусству) через понятие и представление о феномене мифа.

Лосев приходит к новому видению мифологического сознания: «Всякий миф... сам есть всегда субъект... живая и действующая личность» [1, с. 37]. Для мифического сознания миф не сказочное бытие, а «самое реальное и живое, самое непосредственное и даже чувственное бытие... в то же самое время отрешенное от обычного хода явлений. Для мифического сознания все явлено и чувственно ощутимо» [1, с. 41, 43]. В этом контексте обосновывается учение о выражении как единстве идеи и формы и об аллегории как выразительной форме.

«Что такое выражение? Для выражения недостаточен смысл или понятие само по себе, например, число. Выразительное бытие есть всегда синтез двух планов, одного – наиболее внешнего, очевидного и другого – внутреннего, осмысляющего и подразумеваемого... первое оказывается только стороной, знаком второго, намеком на второе, выражением его. Самый термин выражение указывает на некое активное направление внутреннего в сторону внешнего, на некое активное самопревращение внутреннего во внешнее... самоотждественное различие внутреннего и внешнего» [1, с. 45]. Выражение становится принципом, выявляющим суть эстетического.

К выразительному объекту относится и аллегория (хотя это не есть миф, по концепции А.Ф. Лосева). Ученый ссылается на труды Шеллинга по философии искусства при определении различных соотношений внешнего и внутреннего (схема, аллегория, символ как выражение идеи в образе). Всякий организм также символичен, утверждает русский мыслитель, – и особенно человеческий организм, тело, лицо, движение человека.

В силу этого, по мнению философа, «личностным восприятием» неизбежно «пронизан решительно всякий малейший акт нашего сознания» [1, с. 76] и в определенной степени мифичны и человеческие личности, и неодушевленные предметы, и телесные органы. Все они никогда не воспринимаются «вне их личностного и, следовательно, социального контекста» [1, с. 90].

Как диалектик и логик, А.Ф. Лосев развертывает содержание широко понимаемого феномена мифа. Миф определяется им как «в словах данная чудесная личностная история, так как слово есть выраженное самосознание личности, уразумевшей свою интеллигентную природу. Имя – собственное слово личности, “диалектический синтез личности и ее

выраженности, ее осмысленности, ее словесности”» [1, с. 170]. Ученый приходит к обобщению: «Мифология выступает как “единая картина мира”». Стало быть, всякая личная картина мира мифологична – следует из этого вывод. Сопоставляя мифологию и религию, Лосев различает их, ибо религия – «самоутверждение личности в вечности» [1, с. 92], а миф – «энергичное феноменальное самоутверждение личности в жизни» [1, с. 99].

Трактовка мифа как чуда, возвышения, знаменья, манифестации (но не бытия самих фактов) отличает его от истории, давая интерпретацию фактов, сближает его и с понятием Бога, и с «простейшей диалектической необходимостью». Это и находит отражение в определении мифа, включающем идеи вечности и самоутверждения в ней личности в целях её спасения, спасения души. Именно это понимается Лосевым как самое чудесное в мифологическом сознании и фактах жизни [1, с. 163].

Мифическую отрешенность русский философ связывает с простой интуицией, «моментально превращающей обычную идею вещи в новую и небывалую» [1, с. 69]. Это способность каждого человека – видеть «идею вещи в каком-нибудь новом свете, как-нибудь иначе».

Такой взгляд вообще на все бытие, на мир, «на мельчайший атом повседневной жизни» как непосредственная реакция сознания на вещи подобен какому-то первому столкновению с окружающим, содержит в себе идею творчества, преобразования, которое сродни культурному деянию. Отличие мифа от поэзии (формы выражаемого и выражающего) заключается в определении мифа как «поражающей своей необычностью выразительной действительности», заинтересованной, вещественной и телесной [1, с. 66]. «Выражение дано тут в живых ликах и лицах, и надо только смотреть и видеть, чтобы понимать» [1, с. 64].

Особый смысл и идея мифа раскрываются посредством способа изображения одухотворенной вещи. «Мифическое прозрение вещи вырывает вещи из их обычного течения» [1, с. 72], помещая во взаимоотносящуюся с субъектом сферу. А это и составляет сущность искусства и культуры.

Далее Лосев выходит на субъект-объектные отношения, на понятие личности, личностного образа бытия (как личности), самосознания (или его представленности в понятии «интеллигенция») и личного проявления. При этом идея субъект-объектного взаимопознания предстает как «необходимым образом выразительная категория» [1, с. 75].

Для А.Ф. Лосева очевидно, что не только отвлеченные формулы, но и конкретные факты, ситуации отвечают обоснованию этой концепции. «Так, наблюдая хорошо знакомое выражение лица человека, которого вы давно знаете, – рассуждает А.Ф. Лосев, – вы видите здесь обязательно нечто внутреннее, однако так, что оно дано только через внешнее...».

Таким образом, по мысли автора, «личность есть всегда телесно данная интеллигенция, телесно осуществленный символ». При этом определяется, что телесность также насыщена идеей, смыслом. «Тело – живой лик. По манере говорить, по взгляду глаз, по складкам на лбу, по держанию рук и ног, по цвету кожи, по голосу, по форме ушей, не говоря уже о цельных поступках, я всегда могу узнать, что за личность передо мной» [1, с. 75]. Это уже не собственно эстетическое, но социокультурное восприятие человека человеком.

В логике своих исследований А.Ф. Лосев приходит к формуле культуры, объединяющей науку, мораль и искусство как «интеллигентные конструкции».

Принцип выражения и выразительности, который был обоснован еще Гегелем, Ф. Шеллингом, Ф. Шиллером, Б. Кроче, нашел последующее развитие в работах Лосева, однако опубликованы его труды лишь спустя десятилетия после написания.

Потенциал проецирования концепции А.Ф. Лосева на сферу культурологии и образования обусловлен целостным характером понимания им культуры как выражения самосознания личности и вытекает из содержания его идей.

И действительно, культура в этой логике может быть рассмотрена во всех своих ипостасях (включая и мифологию, и религию) как социально значимая обобщенная совокупность личностных (или личных) «интеллигенций» в качестве идей, выраженных, чувственно оформленных в слове, физическом материале, в образных символах, в телесных движениях.

Переживания, обсуждения и понимание живой жизни, исторических событий, личных коллизий определяют при этом все содержательные моменты (идеи, смыслы, ценности) реального бытия людей. Тем самым культура относится Лосевым к сфере субъект-объектного бытия человечества и его выразительных характеристик, где выражаемое содержание (смысл, идея, чувство) обретают форму через выражающее телесное, то есть материальное, вещественное оформление.

Таким образом, уже к началу 1930-х гг. философом была сформулирована концепция выразительности и выявлена соответствующая категория в контексте развертывания сущности мифа как субъект-объектного взаимодействия.

В последующие два десятилетия, не имея возможности издавать свои рукописи, А.Ф. Лосев обрабатывает огромный материал по философии, истории, эстетике от Античности до Нового времени. Окончательно определяет функции выразительного и учения о выражении в этом контексте, формулирует понятие о сфере эстетического и эстетики как науки. В сжатом виде эти представления вошли в «Философскую энциклопедию», готовившейся и издававшейся в атмосфере всплеска культурной и научной мысли 60-х гг. В ее пятом томе (1970 г.) читатели смогли познакомиться с новым, непривычным воззрением на науку эстетику и сущность эстетического как выразительного. Тем самым возникла возможность увидеть через эту призму и всю сферу культуры. Однако время для этого тогда еще не пришло.

Представляется чрезвычайно актуальным рассмотрение возможности применить к анализу явлений и объектов как духовного, так и материального плана принцип выразительности, освещающий отношения содержания (идеи) и формы его явленности и выраженности.

В первую очередь это относится к эстетическим феноменам как ядру культуры. Лосев утверждал в 60-е гг.: «В эстетическом все чувственно и осязаемо, и в то же время все осмысленно и выразительно...» Выделяя в эстетическом, понятом как выражение, выражаемое (сущность, смысл, значение) и выражающее (явление, факт, означающее), можно выделить в истории эстетики «характерные типы учения об эстетическом, с точки зрения понимания соотношения между этими моментами» [3, с. 575]. Не противопоставляя сущ-

ность эстетического самой реальности, Лосев полагает, что «эстетическое есть непосредственная выразительность многих явлений действительности» [3, с. 576]. Очевидно, этот тезис может быть распространен на большинство явлений сферы культуры, эстетики, образования.

В историческом разделе статьи философ отмечал: становится явным, что эстетика вовсе не наука только о прекрасном в действительности, как это было принято в формулировках почти всех советских эстетиков, это лишь часть ее сферы (что, впрочем, мы видим и в области культурных явлений) [3, с. 570–577]. Он утверждал, что эстетика – философская дисциплина, имеющая своим предметом область выразительных форм любой сферы действительности (в особенности, художественной), данных как самостоятельная и чувственно непосредственно воспринимаемая ценность.

Долгое время эстетика развивалась преимущественно как философия прекрасного. Однако в настоящее время такое определение представляется слишком узким, недостаточным, так как, согласно Лосеву, «прекрасное есть только разновидность эстетического наряду с такими его модификациями, как возвышенное, низменное, трагическое, комическое, безобразное, ирония, юмор, бурлеск, гротеск и т.д. [3, с. 570].

Диалектическое единство внутреннего и внешнего, выражаемого и выражающего переживается как некоторая самостоятельная данность, как объект бескорыстного созерцания.

Несомненны перспективы развития такого подхода как в эстетических, так и в культурологических, психолого-педагогических исследованиях, прежде всего, в сфере образования.

Аналогичный подход продуктивен в анализе природы и предметной среды человеческой жизни, в других областях культуры – языке, религии, истории, в физической, трудовой, спортивной, педагогической деятельности человека и т.д..

Наиболее заметным изданием после публикации статьи в «Философской энциклопедии» стала книга Лосева, содержащая дальнейшее развитие теории выразительного, – «Проблема символа и реалистическое искусство», опубликованная в 1976 г. Ее сквозной мотив отвечает названию, но в составе ее есть разделы, обращенные и к «выражению вещи», и к человечески выразительным символам. Лосев писал, что «... символ вещи есть внутренне-внешне выразительная структура вещи, а также ее знак, по своему непосредственному содержанию не имеющий никакой связи с означаемым содержанием» [2, с. 44].

Среди выделяемых мыслителем типов символов (научных, философских, художественных, мифологических, религиозных, природных, социальных, всемирных, идеологических, побудительных и внешне-технических символов) особое место занимают человечески-выразительные.

Следует обратить внимание на то, что здесь Лосев не считает необходимым сводить выразительность, выражение только лишь к узко эстетическим признакам. Можно смотреть на него шире – как на культурный феномен. Символ и знак, по существу, порождены развитием культуры восприятия, оценки, обозначения смыслов в символическом познании.



Действительно, Лосев пишет об этом даже вне эстетического контекста, – по отношению к природным явлениям и вообще к любым онтологическим феноменам: «Эта символика связана с тем, что человек вольно или невольно выражает внешним образом свое внутреннее состояние так, что внешность в той или иной мере всегда символична для внутреннего состояния» [2, с. 194].

Говоря об исторической конкретности символа в контексте логики жизни, Лосев обращается к анализу феноменов искусства и культуры, начиная с образа Прометея как всемирно-исторического символа цивилизации.

Культурно-образовательный потенциал учения о выражении и о выразительности как объективной характеристике реальности, воспринимаемой, понимаемой и оцениваемой субъектом-человеком в полной мере, в особенности эстетически, только начинает раскрываться и осмысливаться современными исследователями XX – начала XXI вв. Среди них эстетики, педагоги, психологи, мастера искусства Р. Арнхейм, М.М. Бахтин, В.М. Бехтерев, А.И. Буров, В.В. Бычков, Е.В. Волкова, М.В. Логинова, Л.И. Новикова, Г. Олпорт, С.М. Эйзенштейн, а также их последователи и ученики. В гуманитарной сфере достаточно часто проявлялся интерес к разработке и трактовке идей Ж.-Ж. Руссо о выразительности в искусстве. Имеется также публикация по данной проблеме у автора настоящей статьи [5].

В области естественнонаучного знания (также включающей аспекты психологии) актуальны исследования, продолжающие подтверждать концепцию Ч. Дарвина «О выразительности чувств у человека и животных», гипотезы В.И. Эфроимсона о происхождении этики и эстетики в человеческом поведении. Очевидны совпадения этих подходов с интенциями народной культуры у всех этносов.

Таким образом, культурно-образовательный потенциал теории выразительного, в особенности учения А.Ф. Лосева, универсален уже потому, что оно получило философскую трактовку относительно любого предмета – явления или объекта реальности и культуры.

Ведь объектом учения А.Ф. Лосева оказывается вся природная и человеческая действительность, а основным аспектом онтологического понимания бытия становится рассмотрение и оценка самопроявления и выражения сущности любого конкретного феномена реальности, его внутренне-внешнего представления, характерного облика и поведения (в широком смысле) – в той мере, в какой в нем находят отражение особенности закономерных и стихийных влияний, специфичных для данного рода, вида, единичного существования и его условий.

#### **Список литературы:**

1. Тахо-Годи, А. А. А.Ф. Лосев. Жизнь и творчество / А. А. Тахо-Годи // Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. – М., 1991.
2. Лосев, А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев. – М.: Академический Проект, 2008. – 303 с.
3. Лосев, А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. – 2-е изд., испр. – М.: Искусство, 1995. – 319 с.

4. Философская энциклопедия : в 5 т. Т. 5 / гл. ред. Ф. В. Константинов. – М.: Сов. энциклопедия, 1970. – 740 с.
  5. Печко, Л. П. Эстетическая выразительность как категория экологической эстетики / Л. П. Печко // Вестник Московского университета. Серия «Философия». – 1994. – № 2.
  6. Печко, Л. П. Выразительность эстетики природы и культура личности : монография / Л. П. Печко. – Ульяновск ; М. : УлГТУ, 2008. – 363 с.
- 

***Spisok literatury:***

1. *Takho-Godi, A. A.* A.F. Losev. Zhizn' i tvorchestvo / A. A. Takho-Godi // Losev A. F. Filosofii. Mifologii. Kul'tura. – M., 1991.
2. *Losev, A. F.* Dialektika mifa / A. F. Losev. – M.: Akademicheskii Proekt, 2008. – 303 s.
3. *Losev, A. F.* Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo / A. F. Losev. – 2-e izd., ispr. – M.: Iskusstvo, 1995. – 319 s.
4. Filofskaia èntsiklopediia : v 5 t. T. 5 / gl. red. F. V. Konstantinov. – M.: Sov. èntsiklopediia, 1970. – 740 s.
5. *Pechko, L. P.* Èsteticheskaia vyrazitel'nost' kak kategoriia èkologicheskoi èstetiki / L. P. Pechko // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serii «Filosofii». – 1994. – № 2.
6. *Pechko, L. P.* Vyrazitel'nost' èstetiki prirody i kul'tura lichnosti : monografiia / L. P. Pechko. – Ul'ianovsk ; M. : UIGTU, 2008. – 363 s.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 4

# ПОЗНАНИЕ – ПОКОРЕНИЕ – УНИЧТОЖЕНИЕ: ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД<sup>1</sup>

COGNITION – CONQUEST – DESTRUCTION: VALUES IN TEACHING ELEMENTARY SCHOOL  
NATURAL SCIENCE IN THE SOVIET PERIOD

---

## **Козлова М.А.**

Доцент кафедры общей социологии НИУ  
«Высшая школа экономики», кандидат  
исторический наук.

**E-mail:** makozlova@yandex.ru

**Аннотация.** В статье на основе анализа содержания учебников естествознания для начальной школы и методических пособий для учителей естествознания рассматриваются транслируемые школьникам ценностные ориентации и модели поведения по отношению к окружающей природной среде и их трансформации на протяжении первой половины XX в.

**Ключевые слова:** экологическое сознание, экологическое воспитание, ценности, окружающая природная среда, моральные ориентации.

## **Kozlova M.A.**

Associate Professor at the Department of  
General Sociology of the Higher School of  
Economics, Candidate of science (History).

**E-mail:** makozlova@yandex.ru

**Annotation.** On the basis of content analysis of elementary school textbooks and teaching aids for science teachers, the author examines value orientations and models of behavior for students in relation to the natural environment, and their transformation during the first half of the 20th century.

**Keywords:** ecological consciousness, ecological education, values, the natural environment, moral orientation.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 13-06-00038а.

Отношение к природе и «сверхприродному» (какие бы силы и начала под этим ни подразумевались) – важнейший ценностно-нормативный<sup>2</sup> аспект культуры. Это положение неоднократно обосновывалось в рамках разных социально-гуманитарных дисциплин [9; 25; 26; 27; 30], но и без научных доказательств оно интуитивно понятно, наверное, каждому.

Более того, отношение человека к природному окружению выступает в качестве системообразующего компонента культуры, поскольку культура при всей вариативности ее определений мыслится в модерне как «не-природа». Природа становится объектом, в отношении которого обществом вырабатываются и реализуются моральные нормы – именно моральные, хотя, казалось бы, мораль регламентирует, в первую очередь, межличностное взаимодействие.

Если мы представим природу как Другого, контакты с которым неизбежны и значимы для человека, продолжать воспринимать ее как объект становится затруднительно – Природа оказывается субъектом. Такое восприятие природы, преобладавшее на заре человеческой истории, на несколько столетий сменилось совсем иным – представлением о ней как о ресурсе, о материале, смысл и предназначение которого – способствовать удовлетворению потребностей человека. Понадобилось нынешнее обострение экологической ситуации, понадобились «Красная книга» и громкие заявления современного искусства, чтобы безусловное включение отношения человека к природе как таковой в сферу морали стало фактом общественного сознания.

Оказалось очевидным, что сохранить природу невозможно, если относиться к ней как к «кладовой» полезных вещей, сырьевых и прочих ресурсов. Экономный, хозяйский подход к использованию этих ресурсов необходим, но обеспечить действительно высокий уровень заботы о природе можно только тогда, когда человек начнет видеть и уважать в ней самостоятельную, ни к чему иному не сводимую ценность.

К такому пониманию природы человечество идет трудной и длинной (окольной?) дорогой, и осилила этот путь на сегодняшний день лишь относительно небольшая его часть. Р. Инглхарт полагает изменения «экологического сознания» важнейшим показателем перехода к совершенно новому типу социокультурного устройства – постмодерну, когда определявшие суть модернизации потребности «выживания» наконец будут удовлетворены, и на первый план выйдут задачи устойчивого развития, повышения не уровня, а качества жизни, ценности самовыражения.

Результаты социологических и социально-психологических исследований наших дней [23; 24] позволяют констатировать низкий уровень экологической грамотности российского населения и даже некоторое снижение обеспокоенности по поводу экологической ситуации по сравнению с концом 1990-х гг. Последствия экономических кризисов поддерживают техноцентристские установки и порождают определенную пассивность в отношении экологических проблем.

---

<sup>2</sup> Под ценностями мы понимаем «сложные, определенным образом сгруппированные принципы, придающие стройность и направленность разнообразным мотивам человеческого мышления и деятельности в ходе решения общих человеческих проблем» [29].

Идеологические стереотипы и представления периода интенсивного индустриального развития («Мы не можем ждать милостей от природы, взять их у нее – наша задача») достаточно глубоко внедрены в сознание россиян, чтобы их можно было трансформировать легко и за короткое время. Это неудивительно, поскольку модернистская идеология «преобразования» природы к XX в. достигла своего апогея и безраздельно царствовала в СССР и РФ на протяжении всего столетия. Характерными чертами «техноцентрического», «модернистского» сознания можно считать безразличие к состоянию окружающей среды (как минимум, признание безусловного приоритета материально-экономических ценностей по отношению к экологическим), выраженные установки на эксплуатацию окружающей среды, потребительски-познавательное отношение к природе, которая ассоциируется с категориями «пользы» или «сырья».

Концепция «овладения природой» складывалась в мировой культуре начиная с XVI–XVII вв. и постепенно привела к тому, что социальная жизнь все больше стала пониматься как изучение законов природы, обнаружение ее практических эффектов, создание механизмов и машин, реализующих законы природы, удовлетворение растущих потребностей человека растущих потребностей человека с использованием достижений естественных наук и инженерии.

В XX в. благодаря развитию естественных наук и инженерии появление новых технических устройств невиданной прежде мощности позволило вывести преобразование природы на принципиально новый уровень. Ощущение безграничности собственной власти укрепило энтузиазм человека, породило новые проекты и вывело процесс на новый виток: «Пусть рыхлая зеленая грудь Сибири будет одета цементной броней городов, вооружена каменными жерлами фабричных труб, скована тугими обручами железных дорог. Пусть выжжена, вырублена будет тайга, пусть вытоптаны будут степи. Пусть будет так, и так будет неизбежно. Ведь только на цементе и железе будет построен братский союз всех людей, железное братство всего человечества»<sup>3</sup>.

Безусловно, эти процессы в общем-то не специфичные для советской идеологии, будучи, так сказать, «явлениями планетарного масштаба», нашли непосредственное отражение в формулировке советской школой целей и задач учебно-воспитательного процесса. По сути то же высказывание, что и приведенное выше, но в адаптированном для детского восприятия виде стало статьей в учебнике для начальной школы: «Над землей звучат властные приказы. И вот огромная гора, которая всю свою жизнь стояла на одном месте, вдруг шевельнулась и попятилась на несколько шагов. Трудно было и реке менять свои привычки. Но она поднатужилась, сдержала свой бег и, словно кто-то скомандовал ей: «Кру-гом!» – побежала на юг... Это не сказки. И тот, кто отдает приказы природе, не таинственный волшебник. Реками и горами командует человек» [17, с. 127–128]. Возможности для трансляции детям ценностных установок в отношении природы заложены в каждом учебном предмете, однако непосредственно направлено на решение этих задач естествознание / природоведение / «окружающий мир» (название соответствующего курса начальной школы менялось со временем).

<sup>3</sup> Высказывание В.Я. Зазубрина (1895–1937), прозвучавшее в 1926 г. на Первом съезде писателей Сибири. Цит. по [22, с. 205].



Проследим, как изменялись транслируемые ценностные суждения и предписания «экологической направленности» в пособиях для подготовки учителей младших классов и в учебниках естествознания для начальной школы на протяжении первой половины XX в. Для этого сопоставим три периода: дореволюционный, раннесоветский (до 1931 г.) и период 1930–1950-х гг. Эмпирическую базу нашего исследования составили пособия для подготовки учителей естествознания и учебники по естествознанию/природоведению для начальной школы, выпущенные:

а) в 1910–1920-е гг.:

*Герд, А. Я.* Предметные уроки. Пособие для учителей начальных школ при преподавании по книжке «Мир Божий». – СПб., 1910.

*Боголюбский, С. Н.* Первый шаг к природе : пособие для школы и семьи к преподаванию первоначального природоведения. – М., 1912.

*Трояновский, И. И.* Природа и ее явления. Неорганический мир. Растения. Человек и животные. Сведения из физики. – М., 1913.

б) в 1920–1940-е гг.:

*Капелькин, В., Цингер, А.* Природоведение : учебник для школ I ступени. Часть II. Ботаника / сост. В. Ф. Капелькин. – М.–Пг.: Государственное издательство, 1923.

*Ульянинский, В. Ю.* Азбука естествознания. В объеме школы первой ступени. Четвертый год обучения. – М.–Л., 1927.

*Павлович, С. А.* Практика преподавания естествознания в начальной школе. – Л., 1939.

*Беляев, М. М., Ковалев, К. Н.* Хрестоматия по естествознанию. Неживая природа : пособие для учителя начальной школы. – М., 1948.

в) в 1950–1970-е гг.:

*Скаткин, М. Н.* Методика преподавания естествознания в начальной школе : пособие для учителей. – М., 1952.

*Маркин, В. И.* Объяснительное чтение по естествознанию в начальной школе. Пособие для учителей начальной школы. М.–Л., 1953.

*Скаткин, М. Н.* Методика преподавания естествознания в начальных классах. Учебник для педагогических училищ. М., 1956.

*Скаткин, М. Н.* Природоведение : учеб. пособие для 3 класса. – М., 1971.

*Мельчаков, Л. Ф., Скаткин, М. Н.* Природоведение : учебник для 3 и 4 кл. – М., 1983.

Проанализируем на примерах из указанных учебников и пособий расстановку ценностных акцентов в формировании у школьников отношения к природе в разные исторические периоды.

Поскольку содержание образования, особенно начального, несколько (а порой весьма существенно) отстает от развития науки и практики, мы можем наблюдать отголоски раннего этапа модернизма в учебниках естествознания для начальной школы в досоветский период. Здесь отношение к природе представляется «чисто исследовательским», основной мотив изучения природы – любознательность. Как отмечал С.Н. Боголюбский, «в таком архиначальном курсе нужно показать детям единство природы, природы мертвой и живой, без конца многообразной в своих проявлениях... И когда же, как не в таком

детском возрасте, наблюдать различные формы и внешние проявления жизни: у животных, растений; знакомиться с постоянно встречаемыми с колыбели законами жидкостей, воздуха, температуры и изучать все это на вполне доступных, вечно новых и интересных примерах. Полюбить природу, выучиться наблюдать ее, охватить пытливым взором и пользоваться ее дарами – вот идеал, который стоит еще далеко перед нами, но к которому мы стремимся...» [4, с. 6].

Отсутствие навыка такой исследовательской деятельности и, более того, потребности в ней представляется дореволюционным педагогам –авторам учебников главным «пробелом» начального образования: «Наша начальная школа не развивает в детях достаточно интереса к знанию, потребности и стремления расширить свой кругозор путем чтения и наблюдений, не научает ценить книгу и пользоваться ею как источником дальнейшего образования. Главная причина этого крупного недостатка начальной школы в том, что она сама не дает почти никаких ценных знаний. Правда, она научает детей порядочно читать и писать, но, ведь, это – не знания, а только средство к приобретению знаний. Для того, чтобы воспользоваться этими средствами, нужны и интерес к науке, и некоторое знакомство с методами приобретения знаний, и умение пользоваться книгою и другими средствами образования» [7, с. 5].

Соответственно цель обучения естествознанию в начальной школе видится в том, чтобы дать детям правильное – научное – и, насколько возможно, целостное представление об окружающем мире, о земле и о созданиях, на ней живущих, в том числе и человеке: «Мать земля, с ея теплым солнечным блеском, с ея сладкими плодами и тысячью других даров – вот родина человека, и к этой родине, прежде всего, должно быть направлено обучение и знание при воспитании и образовании юношества... Земля с ея веществами, силами, жизненными явлениями и созданиями есть для нас то, что мы называем природой, и эта природа есть наша родина, в которой быть чужим вредно и стыдно для каждого» ([18, с. 8], цит по [7, с. 7–8]).

Безусловно, возможности и направления использования природы человеком также обсуждаются в дореволюционных учебниках для начальной школы. И рассказы учителя, и ответы самих учеников на обращенные к ним вопросы позволяют детям понять прикладное значение изучения природы: «Но для чего же человеку нужно изучать природу? Наблюдая жизнь, мы увидим, что все, что необходимо человеку для жизни, он получает только от природы: она дает и пищу, и одежду, и жилище. Без природы он не мог существовать. Но все это человек получает от природы с большим трудом, ему постоянно приходится бороться с нею. И вот для того, чтобы победить природу, чтобы взять у нее все необходимое для жизни, человеку надо знать природу» [21, с. 1]; «Люди много потратили времени, чтобы узнать, как построена земля, как живет животное, как растет растение. – А знаете ли, зачем надо людям все это знать? Сейчас сами догадаетесь... Из чего же люди делают свои дома? Откуда берется железо? Из чего сшита ваша одежда и сделаны ваши сапоги? Чем вы питаетесь, что едите?...Теперь мы увидели, что люди постоянно берут различные предметы из природы и делают из них все, что им нужно для жизни. Зачем же людям надо знать Мир Божий? – Чтобы уметь приготовить все нужное для них: получить хорошую шерсть от овец, добыть железо из камня, вырастить хороший лен. Для этого надо

знать, и как животное живет, и как растет растение, и как построена наша земля. Другими словами, надо знать природу» [7, с. 18].

Тем не менее этот «природопользовательский» аспект звучит в досоветском образовании еще очень мягко, как-то «по-доиндустриальному»: «присматриваясь к природе, он (человек – МК) мало-помалу заставил ее работать для себя... Нельзя перечислить всей той пользы, которую принесло человеку изучение природы. Можно только сказать, что все, чем отличается в настоящее время наша жизнь от жизни дикаря, мы получили только благодаря изучению природы... Но не одна польза заставляет человека изучать природу. Живя среди природы, постоянно наблюдая ее явления, человек много видит в ней непонятного. Все это непонятное возбуждает в нем интерес, желание узнать, как и почему это происходит...» [21, с. 2].

В первые годы советской власти изменения социокультурной и политической ситуации, естественно, потребовали кардинальных трансформаций в системе образования – создания новых образовательных моделей, отвечающих новым задачам. Одной из таких моделей стала теория Единой трудовой школы (ЕТШ). Основные документы, регламентировавшие работу школы в соответствии с этой теорией, были опубликованы в 1918 г.: «Положение об единой трудовой школе РСФСР», «Основные принципы единой трудовой школы» [16, с. 137]. Согласно концепции ЕТШ образование на I ступени должно было носить энциклопедический характер, но при этом фокусироваться на трудовых процессах, что предполагало: а) «изучение заранее подобранных объектов – продуктов производства, либо предметов культурного назначения» [2, с. 98]; б) «систематическое ознакомление детей при помощи самостоятельной работы с историей труда и на этой основе с историей всего общества» [2, с. 98]. Реализация этих задач требовала предоставить детям сведения о физических и химических свойствах изучаемых объектов, о способах обработки и истории их развития.

Обучение на II ступени предполагало переход от энциклопедического к предметному преподаванию. Труд учащихся II ступени рассматривался уже как реальный производительный труд на ближайших производствах. Существенное место отводилось эстетическому развитию детей: «рисование, лепка, эскизы, проекты, иллюстрации должны были присутствовать на каждом уроке» [2, с. 99].

Такая модель представляется весьма логичной. Если рассматривать труд человека в качестве механизма и способа развития культуры как таковой, а совершенствование форм труда – этапов исторического процесса, вполне естественно, что последовательное включение ребенка в разные формы трудовой деятельности мыслится способным открыть ему широкие культурные горизонты [3, с. 18].

Однако «идеальный» продукт такой образовательной системы представляется еще более масштабным. Ребенок в процессе школьного обучения как бы вовлекался в современность, и именно на изучении современности строилось образование. Для этого ЕТШ должна была выработать механизмы практического влияния на окружающую действительность, в частности механизмы коммуникации с семьей и влияния на сельскую часть населения, которая составляла большинство, притом большинство проблемное с точки зрения вовлечения его в образовательный процесс.

Уровень грамотности населения России к 1920-м гг. вырос по сравнению с концом XIX в., но тем не менее оставался весьма низким: грамотных среди мужчин в городе было 89%, в деревне – 65,1%; среди женщин в городе – 71%, в деревне – 28,6% [3, с. 18]. Мотивация к обучению детей была невысокой. Информированность безграмотных родителей о целях, задачах и методах обучения оставляла желать лучшего. Существенной проблемой оказался синтез или, скорее, взаимная адаптация предлагаемых педагогическим сообществом задач и методов обучения и представлений населения страны, преимущественно крестьянского, о роли школы, – говоря современным языком, имидж школы.

С одной стороны, необходимость школьного обучения должна была стать очевидной в том случае, если школа научит ребенка делать что-то полезное, именно то, что ему и придется делать в реальной – внешкольной – жизни: например, кормить корову, кролика, разбивать грядки, сажать овощи. С другой стороны, ограниченность освоением подобных практик, которые ребенок и без школы прекрасно осваивал, оказалась очевидной не только для педагогов, но и для населения. Крестьяне весьма критично отзывались о нововведениях ЕТШ: «В школу ходили плясать, а не учиться. Плясали, пели да рисовали, а учиться-то и некогда» или «А чему теперича учат в школе? Песням, гулянкам (экскурсии) да куколки лепить (лепка и рисование)...», «Что это наших детей почти каждый день стали водить по лугам, по садам и огородам, – на гулянье что ли? Или хотят обучить их в пастухи?» А после объяснения учителем сущности «комплексного метода» заявляли: «Да как же это наши дети были в школе без ничего. Не было уроков, не было звонков, не было книг и не было учителей. Ну и выдумали!» (Цит. по [11, [www.science-education.ru/103-6026](http://www.science-education.ru/103-6026)].)

Эти соображения обязывали школу приблизиться к местным условиям, сосредоточиться на экономической жизни деревни, природных и других особенностях, в процессе изучения выявить, что нужно этой среде, чего она желает и чего не умеет.

В зависимости от этих запросов предстояло строить в дальнейшем свою работу. Конечную цель «новой школы», таким образом, составляла подготовка к практической трудовой деятельности, которая должна была осуществляться на таком уровне, чтобы оканчивающий школу мог в нее непосредственно включиться.

Вообще эти цели и задачи мало отличаются от тех, которые ставились перед начальным образованием в досоветский период. Иными словами, активные поиски и экспериментирование в первые советские годы затрагивали, в первую очередь, сферу организации образования и в меньшей степени его содержание.

Как отмечается специалистами по истории педагогики, в первое послереволюционное десятилетие происходила в основном «косметическая перестройка» учебных пособий [12, с. 6]. Анализ школьных учебников и пособий для подготовки учителей естествознания также позволяет заключить, что 1920-е гг. по сути еще во многом воспроизводят идеологию досоветского периода, по крайней мере, в отношении вопросов взаимодействия человека и природы.

В учебниках и пособиях для самостоятельной работы школьников в этот период сохраняются еще идеи эстетического восприятия природы, «чистого» любопытства и благодарного принятия ее даров. Вот как, в частности, описываются сезонные изменения

в природе в учебнике начала 1920-х гг.: «Лиственный лес тихо шелестит только что распутившимися, точно лаком покрытыми, листьями. Аромат молодых березовых листьев смешивается с тонким, но сильным запахом цветов. Сквозь еще редкую листву целыми снопами пробиваются солнечные лучи. Это май – время ландышей» [10, с. 19]; «Лес ли начнется: сосна да осина – /Не весела ты, родная картина!/ Некрасов. Действительно, осина наряду с сосной являются наиболее обычными деревьями нашего леса. Летом осиновый лес производит унылое впечатление серыми гладкими стволами и темной мертвенной листвой. Зато осенью такой лес становится замечательно красивым. Сначала зарумяниваются отдельные деревья, но затем и весь он одевается в «багрец», по выражению поэта. Изредка по опушкам такого леса встречается высокий колючий кустарник, называемый боярышником» [10, с. 24].

Те же идеи и задачи – разбудить интерес к природе и сформировать любовь к ней – определяли набор используемых средств в досоветских учебных пособиях для учителей: в них предлагалось начинать беседы с детьми о тех или иных природных явлениях с чтения художественных произведений, в которых эти явления упоминаются или описываются. Например, в беседах о разливе рек рекомендовалось прочесть басни Крылова «Ручей» и «Крестьяне и река»; в рамках темы «Плавание разных предметов» – басню Измайлова «Ворона и кувшин», а изучая раздел о животных (рыбах), рекомендовалось множество художественных детских книг и басен. Упоминались и народные пословицы: «На то и шука дана, чтобы карась не дремал» [4, с. 97]. «Басни эти добавят кое-что к разобранным вопросам и дадут материал для новых. Морские бури, волны, приливы и отливы, действие волн на берега, берега обрывистые и отлогие, течение подземных вод и речек, оползни, – все это, будучи иллюстрировано и снабжено живыми рассказами, находящимися под рукой, даст прекрасный образовательный и интересный для детей материал» [4, с. 49–50].

В 1930-е гг. «лирика» из учебников естествознания уходит почти полностью. Сюжеты, которые остаются, работают на решение совсем иных, не связанных с формированием эстетического отношения к природе задач: «Гроза, как явление необычное, мощным проявлением сил природы издавна обращала на себя внимание людей. Грозовые явления играли очень большую роль в первобытных верованиях и мифах. По этим верованиям грозой и громом управляли обычно «высшие» боги – Зевс-громовержец, Перун и др. В христианской религии древний бог «громовик» был превращен в Илью-пророка, который якобы заведует небесным хозяйством. Сказка об Илье-пророке – один из самых распространенных мифов. Еще и теперь необходимы усилия для того, чтобы выкорчевать из сознания некоторых трудящихся остатки этой глупой сказки» [1, с. 21]. Однозначная позиция советской идеологии относительно материализма/креационизма в учебниках для начальной школы понятна, приведенная цитата лишь демонстрирует, каким образом учителям предписывалось адаптировать эту позицию с тем, чтобы она стала доступна младшим школьникам.

Более того, борьба с религиозно-идеалистическими представлениями видится авторам учебных пособий для учителей не только самостоятельной, но и важнейшей задачей преподавания естествознания в начальной школе: «Первоначальные сведения о природе сообщала детям и старая (дореволюционная) школа. Но, давая эти знания, она часто не-



правильно объясняла явления природы, используя естествознание для целей религиозно-идеалистического воспитания детей. Советская школа показывает детям природу такой, какова она есть на самом деле, без всяких религиозно-идеалистических прибавлений и истолкований. Знакомя детей с предметами и явлениями природы, учитель должен постепенно внедрять в сознание учащихся мысль о материальности всего окружающего мира» [19, с. 6]. «Для целей материалистического воспитания очень важно показать детям на ярких примерах, как человек покоряет и преобразует природу, овладевает ее силами и богатствами» [19, с. 7].

Позиция досоветской педагогики тоже очевидна – уже само название предмета и соответствующих учебников и пособий («Мир Божий» [7]) красноречиво свидетельствует о ней. Положения из курса естествознания иллюстрировались сюжетами из Священного Писания как источника, гарантированно знакомого всем детям.<sup>4</sup>

В постсоветских учебниках для младших классов общеобразовательных школ – новый поворот. Конечно, гроза не объясняется проявлением воли богов, а рассматривается как явление вполне материальное, и тем не менее визуальный контент учебников включает изображение и языческих богов, и христианских святых (см. рис.).

Приведенный пример иллюстрирует процессы, безусловно, очевидные и понятные, но позволяет в который раз убедиться, как кардинально меняется не научное содержание школьных предметов, но ценностно-смысловое его наполнение при смене идеологий «взрослого общества». То, что предписывалось детям в начальной школе узнавать о природе, очень мало менялось на протяжении последнего столетия, а вот то, как с этой информацией обращаться и как к ней относиться, менялось до неузнаваемости, сначала в одну сторону, потом в обратную.

К концу 1930-х гг. постепенно нараставший «преобразовательский» напор достигает своего апогея в учебном пособии для учителей С.А. Павловича, где в числе прочих опытов, демонстрация которых на уроках в начальной школе предписывается учителю, упоминается и вивисекция (лягушки, кролика или крысы, как «наиболее пригодных» [15, с. 40]). Необходимость подобных демонстраций обосновывается следующим образом: «Только на свежевскрытом объекте ребята получают полное понятие о строении, форме, цвете, консистенции и взаимном отношении тех частей, которые в целом составляют организм: никакая самая художественная таблица, не говоря уже о схематическом черном книжном рисунке, никакая грубая лепная модель, никакой спиртовой, обесцвеченный, сморщившийся препарат не дадут ребятам этих понятий так полно и так глубоко, как изучение непосредственной еще живой природы» [15, с. 40]. Далее подробно описывается процесс подготовки животных, особое внимание обращается, в частности, на то, чтобы «не передержать лягушки в хлороформе больше 20–25 минут. В этом случае почти на верное сердце еще будет сокращаться, а показ живого сердца дает лучшее понимание его работы» [15, с. 40]. Считаю, что и подобные мероприятия реализуют не столько учебные, сколько воспитательные задачи, и играют, таким образом, свою роль в деле формирова-

<sup>4</sup> Например, на уроке, где речь идет об органах чувств, в том числе об осязании, «следует рассказать факт из Библии, как маленький Моисей схватил руками горячие угли вместо золота» [4, с. 2].

Изображение славянских богов в учебнике  
по предмету «Окружающий мир» [6, с. 121]



ния личности чуждого сантиментов юного «строителя социализма» и «борца за победу мирового пролетариата»<sup>5</sup>. Справедливости ради заметим, что в других источниках подобные учебно-воспитательные мероприятия нам не встретились, потому вполне допускаем, что их упоминание и подробное обсуждение в цитируемом пособии представляет собой проявление индивидуально-личностного понимания автором путей не только воспита-

<sup>5</sup> Идеологической основой таких уроков мог служить тезис об «экспериментальном естествознании», которое научит усваивать и «лишь тем знаниям верить, в правильности которых можно убедиться экспериментальным путем» [14, с. 13]. Для сравнения: предлагаемые способы работы с теми же животными из учебника досоветского периода: «Материал по животным и растениям лучше собирать самим во время экскурсий или там только знакомиться с ним (рыбы, лягушки, ракушки), а уже вернувшись устроить свой, хотя бы самый примитивный, аквариум, посадить туда рыб, растения и начать наблюдать» [4, с. 8].



ния общего мировоззрения, восприятия и оценки живой природы, но также и «экспериментального» (в отношении детей) отбора среди учеников будущих светочей советской биологической науки<sup>6</sup>.

К 1950-м гг. формируется относительно устойчивая идеологическая линия, определяющая воспитательные акценты в преподавании естествознания/природоведения в начальной школе, которая не меняется уже по сути до 1990-х (за исключением того, что из текста удаляются упоминания о товарище Сталине и в 1970-х гг. в теме гигиены человека и использования природы добавляются отдельные вопросы и по ее охране<sup>7</sup>). Задачи изучения природы в послевоенной начальной школе, сформулированные довольно сухо, представлены совершенно нейтральными с точки зрения ценностей, которые транслируются ученикам: углубление интереса детей к природе и расширение их знаний о некоторых явлениях природы, о человеческом теле и уходе за ним, развитие мышления и речи детей, формирование и развитие патриотических чувств, подготовка детей к успешному изучению основ биологии, физики, химии, географии, сельского хозяйства в последующих классах школы.

Ценностный аспект проявляется, когда мы обращаемся к «расшифровке» этих задач и знакомимся с комментариями авторов пособий для учителей и студентов педагогических училищ и вузов. Так, воспитание любви к родине предлагается осуществлять на примерах именно побед советского народа над природой: «Героические подвиги советских летчиков и стратонавтов, покоривших воздушную стихию, завоевавших Северный полюс и неприступные высоты стратосферы, покорение Днепра, Риона и других рек СССР, открытие новых месторождений полезных ископаемых, победы социалистического земледелия и животноводства, Сталинский план преобразования природы, великие стройки коммунизма – все эти яркие факты нашей героической советской действительности должны найти свое отражение на уроках естествознания» [19, с. 80]. «Материал курса начального естествознания дает учителю все возможности показа того, как Советская страна овладевает богатствами своих недр и создает счастливую жизнь населяющих ее народов. Изучение

---

<sup>6</sup> Сергей Андроникович Павлович (1884–1966) воспитывался в семье революционеров, окончил в 1910 г. физико-математический факультет Петербургского университета. С 1907 г. преподавал на Фребелевских педагогических курсах, с 1908 г. работал на кафедре зоологии Психоневрологического института. С 1919 г. – в Ленинградском педагогическом институте, с 1935 г. – профессор. Одновременно (с 1921 г.) читал курс методики естествознания в педагогическом техникуме им. К.Д. Ушинского, проводил показательные уроки в средних школах ([http://publ.lib.ru/ARCHIVES/P/PAVLOVICH\\_Sergey\\_Andronikovich/\\_Pavlovich\\_S.A..html](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/P/PAVLOVICH_Sergey_Andronikovich/_Pavlovich_S.A..html); последнее обращение 02.06.2013). Среди других публикаций данного автора: Простейшие работы по изготовлению коллекций. М., 1926; Как преподавать начальные знания о неживой природе. М. – Л., 1948; Самодельные пособия по ботанике и зоологии. Л., 1954; Кабинет биологии в средней школе. Л., 1955.

<sup>7</sup> Появляется раздел «Использование и охрана природы», в котором, с одной стороны, уже видим слово «охрана», но «охрана» все еще подчинена доминирующему над ней «использованию». Нам представляется важным проследить в будущем отдельном исследовании взаимоотношения школьных учебников и общих тенденций развития экологии в России, например в связи с организацией заповедников в 1943–1945 гг., решением И.В. Сталина закрыть 88 из 128 заповедников (Постановление СМ СССР от 29.08.1951 № 3192; в 1961 г. закрыли еще 16) или «Законом об охране природы» 1960 г. Об общих тенденциях см. [5, 31, 32].

в школе добычи полезных ископаемых и их применения тесно связано с рассказами о том, какие грандиозные сооружения растут у нас в Союзе, какое развитие индустрии, транспорта, оборонной мощи Красной Армии достигается на базе широкой разработки этих богатств...» [15, с. 4].

Задача формирования материалистического мировоззрения конкретизируется через перечисление идей, на примере которых предлагается демонстрировать материальный характер природных явлений: «На ярких фактах надо показать детям, как человек, познавая природу, покоряет ее стихийные силы, как он управляет этими стихийными силами, овладевает воздухом, электричеством, использует энергию воды и ветра, утилизирует богатства, скрытые в недрах земли, как переделывает климат, выводит новые сорта растений и породы животных» [19, с. 79]. О «перевоспитывании» теплолюбивых растений также предлагается (до середины 1950-х гг.) сообщать детям уже в начальной школе. Но увлеченность идеями Лысенко [19, с. 5, 80; 13, с. 137, 150–152] комментировать сегодня не имеет никакого смысла: действительно, в результате фальсификации данных и устранения оппонентов истинность его идей и оправданность рекомендаций не вызывали на тот момент никаких сомнений.

Очевидна, таким образом, тенденция: из учебников естествознания ко второй половине 1930-х гг. уходят – и до 1990-х практически не возвращаются – созерцательность и эстетический компонент в восприятии природы, усиливается интенция к преобразованию и покорению природной среды, и в соответствии с этими содержательными изменениями происходят изменения в рекомендуемых формах подачи материала. Принципы наглядности и предметности все чаще предлагается реализовывать не в естественных условиях – в процессе наблюдения детей за явлениями живой и неживой природы во время экскурсий или собственной деятельности<sup>8</sup>, – а в условиях класса, с опорой на препарированный (в прямом и переносном смысле) материал, изъятый из естественной природной среды, представленный в виде таблиц и схем или в мертвом «заформалиненном» виде. Ответ на вопрос «Как (учить)?» абсолютно соответствует ответу на вопрос «Чему (учить)?», а тот, в свою очередь, – ответу на вопрос «Зачем?».

Описанные тенденции в развитии моделей взаимодействия человека с природой, заключавшиеся в абсолютизации преобразовательского отношения к природе, постепенного ужесточения потребительских интенций (не брать, а отбирать), естественно, требовали некоего морального обоснования, чтобы окончательно лишить милосердное отношение к природе шансов проявиться. Эстетический компонент ослабевает до почти полного исчезновения. Природа становится врагом, победа над которым в учебниках представляется

---

<sup>8</sup> Правда, студентов – будущих учителей продолжают обучать экскурсионному методу, но такое обучение уже выглядит как необычная «человечность» вузовского педагога: «Я запомнила Павла Илларионовича [Боровицкого, 1896–1966] как доброжелательного, взыскательного педагога, который проводил увлекательные экскурсии в природу со студентами, учителями, педагогами-внешкольными. Одно из самых любимых мест, куда он проводил экскурсии для всех желающих во все времена года, был Шуваловский парк. Это сейчас с позиции лет просматриваются образовательные цели каждой экскурсии, а тогда нам студентам было непривычно и стеснительно то, что на нас тратит свое личное время человек, обремененный грузом производственных и семейных обязанностей». [8].

если не средством спасения человечества (либо мы ее, либо она нас), то, по крайней мере, «делом чести». Соответственно и лексика, используемая для описания отношений человека и природы, приобретает выраженное военизированное звучание: победы, покорение, овладение, взятие неприступных высот и т.д.

Потребительские установки в отношении к природе, безусловно, не являются порождением советской идеологии и практики – во всех промышленно развитых странах XX в. характеризовался именно такими установками, и несколько поколений на них выращивались. Тот факт, что большинство западных стран несколько раньше осознали губительность такого отношения, большинством социологов и экономистов объясняется объективными – экономическими – причинами<sup>9</sup>.

Впрочем, представляется, что в этой «замедленности реакции» россиян присутствует и неэкономический аспект. Дополнительный пафос транслируемых в советский период экологических установок предполагал не просто потребительское отношение к природе. В учебной литературе акцентируется просоциальная направленность борьбы с природой: «Надо довести до сознания детей, что в нашей стране природные богатства принадлежат всему народу, а не кучке богачей, как в капиталистических странах. Советское правительство отпускает огромные средства на изучение природных богатств и их хозяйственное использование» [18, с. 80]; «...следующие, очень важные принципы:...Показ роли советской социалистической системы хозяйства и социалистического уклада общественной жизни – в науке и технике, в постановке и разрешении больших и сложных хозяйственных и научно-технических проблем, с разрешением которых не могла справиться помещичье-капиталистическая система старой царской России»; «Непосредственно рядом с задачей воспитания завоевателей природы стоит перед преподавателем почетнейшая задача воспитания чувства любви к нашей Родине и гордости за ее силу и мощь» [15, с. 4]; «Проведенное по инициативе и под личным руководством товарища Сталина сооружение канала имени Москвы – один из самых блестящих образцов нашего социалистического строительства. Вооруженный знаниями советский человек, повернув Волгу в красную столицу, смело передал природные условия в интересах социализма, в интересах великого советского народа. То, что считалось неизменным, «от века установленным», смело изменено на пользу нашего народного хозяйства. И так всюду в нашей великой социалистической стройке. Используя науку, мы все глубже и полнее овладеваем природой и заставляем ее служить нашим целям, целям социализма» [15, с. 74].

---

<sup>9</sup> См., например, «концепцию недостатка» Р. Инглхарта, которая выводится из предположения о том, что ценности индивида отражают его социально-экономическое окружение. Люди склонны придавать большее значение тем потребностям, в которых они испытывают недостаток, если же базовые потребности удовлетворены, основанные на них ценности теряют свое былое значение и уступают место другим. Следуя этой гипотезе, можно ожидать, что изменение экономических условий будет немедленно приводить к изменениям в ценностных приоритетах. Изменение характера производства, основанного на технологическом прогрессе, позволяет современному человеку удовлетворять материальные потребности достаточно просто и быстро, а по мере их удовлетворения само по себе материальное благополучие утрачивает свою значимость, и на первый план выходят такие проблемы, как необходимость сочетать безопасность и свободу, справедливость и ответственность.



Таким образом, из контекста потребления преобразование природы переводится в сферу морально-нравственных установлений и оценок. Вследствие этого усиливается и эмоциональный накал – моральные эмоции, как полагают некоторые авторы [28], одни из самых сильных, поскольку складывались на протяжении человеческой истории как инструмент поддержания жизнеспособности группы.

Эта эмоциональная насыщенность и связанность модернистских установок с моральными императивами, предписывающими заботу о благе Родины, «своего народа» существенно усложняет распространение иных – постмодернистских, природозащитных – ориентаций. Прямые «нападки» неэффективны – группа лишь сплачивается и гомогенизируется в противостоянии им. Здесь необходима тонкая и кропотливая работа по постепенному «переводу» морали ингрупповой лояльности с индустриального языка на язык постмодернизированной культуры иного понимания соотношения экономики и экологии.

### *Список литературы:*

1. *Беляев, М. М.* Хрестоматия по естествознанию. Неживая природа : пособие для учителя начальной школы / М. М. Беляев, К. Н. Ковалев. – М., 1948.
2. *Бендриков, А. Н.* К десятилетию советской школы в СССР (Из архива Октябрьской революции) / А. Н. Бендриков // Народное просвещение. – 1928. – № 7. – С. 95–108.
3. *Богданов, В. И.* Принципы трудовой школы / В. И. Богданов. – М., 1922.
4. *Боголюбский, С. Н.* Первый шаг к природе : пособие для семьи к преподаванию первоначального природоведения. Ч. 1 / С. Н. Боголюбский. – М., 1912.
5. *Вайнер, Д. Р.* Экология в советском союзе. Архипелаг свободы: Заповедники и охрана природы / Д. Р. Вайнер. – М., 1991.
6. *Виноградова, Н. Ф.* Окружающий мир : учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М.: Вентана-Граф, 2005.
7. *Герд, А. Я.* Предметные уроки : пособие для учителей начальных школ при преподавании по книжке «Мир Божий» того же автора / А. Я. Герд. – СПб., 1910.
8. *Добрецова, Н. В.* О педагогах, которые определили мою судьбу / Н. В. Добрецова // Вестник РГПУ. – 2007. – № 12. – С. 41–47.
9. *Инглхарт, Р.* Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт // Политические исследования. – 1997. – № 4. – С. 6–32.
10. *Капелькин В.,* Природоведение : учебник для школ I ступени. Часть II. Ботаника / В. Капелькин, А. Цингер ; сост. В. Ф. Капелькин. – М.–Пг., 1923.
11. *Корякин, А. Н.* Единая трудовая школа: проблемы создания и специфика в Вятском регионе в 1920-х годах / А. Н. Корякин // Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. – 2012. – № 3. – Режим доступа: [www.science-education.ru](http://www.science-education.ru).
12. *Маркарова Т. С.* Партийное возвращение к чистой человечности / Т. С. Маркарова, В. Г. Безрогов // «Букварь – это молот». Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг. – М., 2011.

13. Маркин, В. И. Объяснительное чтение по естествознанию в начальной школе : пособие для учителей начальной школы. – М.–Л., 1953.
14. Павлович, С. А. Изготовление приборов для шк. лабораторных занятий / С. А. Павлович. – М., 1929.
15. Павлович, С. А. Практика преподавания естествознания в начальной школе / С. А. Павлович. – Л., 1939.
16. Положение о единой трудовой школе РСФСР // Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа : сб. документов 1917–1973 гг. – М., 1974.
17. Родная речь : кн. для чтения в 3 кл. / сост. М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Е. И. Никитина, М. И. Оморокова. – М., 1974.
18. Росмесслер, Э. А. Значение естественных наук в образовании и преподавании их в школе / Э. А. Росмесслер. – СПб., 1864.
19. Скаткин, М. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / М. Н. Скаткин. – М., 1952.
20. Скаткин, М. Н. Методика преподавания естествознания в начальных классах : учебник для педагогических училищ / М. Н. Скаткин. – М., 1956.
21. Трояновский, И. И. Природа и ее явления. Неорганический мир. Растения. Человек и животные. Сведения из физики : для двухклассных училищ и др. низш. учебных заведений / И. И. Трояновский. – Изд-е Т-ва И.Д. Сытина. – М., 1913.
22. Штильмарк, Ф. Р. Таежные дали : очерки биолога-охотоведа / Ф. Р. Штильмарк. – 2-е изд. – М., 1976.
23. Экологическое сознание россиян // Портал «ЭКОинформ» [Электронный ресурс] / Агентство экологической информации «ИНЭКО». – Режим доступа: [http://www.ecoinform.ru/public/release/print\\_version/?id=2808](http://www.ecoinform.ru/public/release/print_version/?id=2808).
24. Экология в России: оценка ситуации : [данные опроса населения] // Фонд “Общественное мнение” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://bd.fom.ru/report/cat/cult/sci\\_sci/d073222](http://bd.fom.ru/report/cat/cult/sci_sci/d073222).
25. Яницкий, О. Н. Экологическая культура. Очерки взаимодействия науки и практики / О. Н. Яницкий. – М.: Наука, 2007.
26. Catton W. R. Jr. A New Ecological Paradigm for Post-Exuberant Sociology / W. R. Jr. Catton, R. E. Dunlap // American Behavioral Scientist. – 1980. – Vol. 24. – № 1. – P. 15–47.
27. Flanagan, S. Measuring value change in advanced industrial societies / S. Flanagan // Comparative political studies. – 1982. – Vol. 15. – № 1.
28. Haidt, J. The emotional dog and its rational tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment / J. Haidt // Psychological Review. – 2001. – Vol. 108. – № 4. – P. 814–834.
29. Klakhojn, F. Variation in Value Orientation / F. Klakhojn, F. Strodtbeck. – New York, 1961.
30. Knutsen, O. Materialist and Postmaterialist values and social structure in the Nordic countries / O. Knutsen // Comparative politics. – 1990. – Oct. 81.

31. *Weiner, D. R. A Little Corner of Freedom: Russian Nature Protection From Stalin to Gorbachev / D. R. Weiner. – Berkeley, 1999.*
32. *Weiner, D. R. Models of Nature: Ecology Conservation and Cultural Revolution in Soviet Russia / D. R. Weiner. – Bloomington: Indiana University Press, 1988.*

---

**Spisok literatury:**

1. *Beliaev, M. M. Khrestomatiia po estestvoznaniuu. Nezhivaia priroda : posobie dlia uchitelia nachal'noĭ shkoly / M. M. Beliaev, K. N. Kovalev. – M., 1948.*
2. *Bendrikov, A. N. K desiatiletiiu sovetsoĭ shkoly v SSSR (Iz arkhiva Oktiabr'skoĭ revoliutsii) / A. N. Bendrikov // Narodnoe prosveshchenie. – 1928. – № 7. – S. 95–108.*
3. *Bogdanov, V. I. Printsipy trudovoĭ shkoly / V. I. Bogdanov. – M., 1922.*
4. *Bogoliubskii, S. N. Pervyi shag k prirode : posobie dlia sem'i k prepodavaniuu pervonachal'nogo prirodovedeniia. Ch. 1 / S. N. Bogoliubskii. – M., 1912.*
5. *Vainer, D. R. Ėkologiya v sovetskom soiuze. Arkhipelag svobody: Zapovedniki i okhrana prirody / D. R. Vainer. – M., 1991.*
6. *Vinogradova, N. F. Okruzhaiushchiĭ mir : uchebnyĭ dlia uchashchikhsia 3 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii / N. F. Vinogradova, G. S. Kalinova. – M.: Ventana-Graf, 2005.*
7. *Gerd, A. Ia. Predmetnye uroki : posobie dlia uchitelei nachal'nykh shkol pri prepodavanii po knizhke «Mir Bozhiĭ» togo zhe avtora / A. Ia. Gerd. – SPb., 1910.*
8. *Dobretsova, N. V. O pedagogakh, kotorye opredelili moiu sud'bu / N. V. Dobretsova // Vestnik RGPU. – 2007. – № 12. – S. 41–47.*
9. *Inglkhart, R. Postmodern: meniaiushchiesia tsennosti i izmeniaiushchiesia obshchestva / R. Inglkhart // Politicheskie issledovaniia. – 1997. – № 4. – S. 6–32.*
10. *Kapel'kin V., Prirodovedenie : uchebnyĭ dlia shkol I stupeni. Chast' II. Botanika / V. Kapel'kin, A. Tsinger ; sost. V. F. Kapel'kin. – M.–Pg., 1923.*
11. *Koriakin, A. N. Edinaia trudovaia shkola: problemy sozdaniia i spetsifika v Viatskom regione v 1920-kh godakh / A. N. Koriakin // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia : ėlektronnyi nauchnyi zhurnal. – 2012. – № 3. – Rezhim dostupa: [www.science-education.ru](http://www.science-education.ru).*
12. *Markarova T. S. Partiinoe vozvrashchenie k chistoĭ chelovechnosti / T. S. Markarova, V. G. Bezrogov // «Bukvar' – ėto molot». Uchebniki dlia nachal'noĭ shkoly na zare sovetsoĭ vlasti, 1917–1932 gg. – M., 2011.*
13. *Markin, V. I. Ob"iasnitel'noe chtenie po estestvoznaniuu v nachal'noĭ shkole : posobie dlia uchitelei nachal'noĭ shkoly. – M.–L., 1953.*
14. *Pavlovich, S. A. Izgotovlenie priborov dlia shk. laboratornykh zaniatii / S. A. Pavlovich. – M., 1929.*
15. *Pavlovich, S. A. Praktika prepodavaniia estestvoznaniia v nachal'noĭ shkole / S. A. Pavlovich. – L., 1939.*
16. *Polozhenie ob edinoĭ trudovoĭ shkole RSFSR // Narodnoe obrazovanie v SSSR: Obshcheobrazovatel'naia shkola : sb. dokumentov 1917–1973 gg. – M., 1974.*

17. Rodnaia rech' : kn. dlia chteniia v 3 kl. / sost. M. S. Vasil'eva, L. A. Gorbushina, E. I. Nikitina, M. I. Omorokova. – M., 1974.
18. Rosmessler, È. A. Znachenie estestvennykh nauk v obrazovanii i prepodavanii ikh v shkole / È. A. Rosmessler. – SPb., 1864.
19. Skatkin, M. N. Metodika prepodavaniia estestvoznaniia v nachal'noi shkole / M. N. Skatkin. – M., 1952.
20. Skatkin, M. N. Metodika prepodavaniia estestvoznaniia v nachal'nykh klassakh : uchebnik dlia pedagogicheskikh uchilishch / M. N. Skatkin. – M., 1956.
21. Troianovskii, I. I. Priroda i eia iavleniia. Neorganicheskiĭ mir. Rasteniia. Chelovek i zhi-votnye. Svedeniia iz fiziki : dlia dvukhklassnykh uchilishch i dr. nizsh. uchebnykh zavedeniĭ / I. I. Troianovskii. – Izd-e T-va I.D. Sytina. – M., 1913.
22. Shtil'mark, F. R. Tazhnye dali : ocherki biologa-okhotoveda / F. R. Shtil'mark. – 2-e izd. – M., 1976.
23. Èkologicheskoe soznanie rossiian // Portal «ÈKOinform» [Èlektronnyĭ resurs] / Agentstvo èkologicheskoiĭ informatsii «INÈKO». – Rezhim dostupa: [http://www.ecoinform.ru/public/release/print\\_version/?id=2808](http://www.ecoinform.ru/public/release/print_version/?id=2808).
24. Èkologiia v Rossii: otsenka situatsii : [dannye oprosa naseleniia] // Fond “Obshchestvennoe mnenie” [Èlektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa: [http://bd.fom.ru/report/cat/cult/sci\\_sci/d073222](http://bd.fom.ru/report/cat/cult/sci_sci/d073222).
25. Ianitskii, O. N. Èkologicheskaiia kul'tura. Ocherki vzaimodeĭstviia nauki i praktiki / O. N. Ianitskii. – M.: Nauka, 2007.
26. Catton W. R. Jr. A New Ecological Paradigm for Post-Exuberant Sociology / W. R. Jr. Catton, R. E. Dunlap // American Behavioral Scientist. – 1980. – Vol. 24. – № 1. – P. 15–47.
27. Flanagan, S. Measuring value change in advanced industrial societies / S. Flanagan // Comparative political studies. – 1982. – Vol. 15. – № 1.
28. Haidt, J. The emotional dog and its rational tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment / J. Haidt // Psychological Review. – 2001. – Vol. 108. – № 4. – P. 814–834.
29. Klakhohn, F. Variation in Value Orientation / F. Klakhohn, F. Strodtbeck. – New York, 1961.
30. Knutsen, O. Materialist and Postmaterialist values and social structure in the Nordic countries / O. Knutsen // Comparative politics. – 1990. – Oct. 81.
31. Weiner, D. R. A Little Corner of Freedom: Russian Nature Protection From Stalin to Gorbachev / D. R. Weiner. – Berkeley, 1999.
32. Weiner, D. R. Models of Nature: Ecology Conservation and Cultural Revolution in Soviet Russia / D. R. Weiner. – Bloomington: Indiana University Press, 1988.

# УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ЧУВАШСКИХ ШКОЛ XIX–XX ВВ.

EDUCATIONAL LITERATURE FOR CHUVASH SCHOOLS OF THE 19TH – 20TH CENTURIES

---

## **Семенова П.А.**

Заведующая сектором текущей библиографии  
Национальной библиотеки Чувашской  
Республики

**E-mail: kray@publib.cbх.ru**

## **Semenova P.A.**

Head of the current bibliography sector of the  
National Library of Chuvash Republic

**E-mail: kray@publib.cbх.ru**

## **Соловьева Г.П.**

Заведующая отделом национальной литературы  
и библиографии Национальной библиотеки  
Чувашской Республики

**E-mail: kray@publib.cbх.ru**

## **Solovieva G.P.**

Head of the Department of National Literature  
and Bibliography of the National Library of  
Chuvash Republic

**E-mail: kray@publib.cbх.ru**

**Аннотация.** В статье характеризуется история книги для обучения чувашскому языку, которая берет свое начало с конца XVIII в. Огромная роль в подготовке учебной литературы конца XIX в. принадлежит педагогу, создателю современной чувашской азбуки И. Я. Яковлеву. В XX в. увидело свет большое количество учебников и пособий по чувашскому языку и литературе, что способствовало дальнейшему развитию языка и литературы. В приложении к статье помещен Библиографический указатель чувашских азбук и букварей.<sup>1</sup> Список позволяет проанализировать выпуск букварей и азбук за определенный период, выявить имена ученых, принимавших участие в их подготовке, проследить обновление

**Annotation.** This article characterizes the history of the Chuvash language textbook, which takes its origin in the latter part of the 18th century. I.Y. Yakovlev, a pedagogue and creator of modern Chuvash alphabet, played a foremost role in creating the study literature of the late 19th century. 20th century brought about a plethora of Chuvash language and literature textbooks and study guides, which aided further development of the language. The appendix to the article contains a bibliographical index of Chuvash primers, which makes it easy to analyze primer publishing during a certain period, find the names of scientists which took part in their preparation,

---

<sup>1</sup> В его составлении приняла участие также Роза Васильевна Степанова, зав. сектором ретроспективной библиографии Национальной библиотеки Чувашской Республики.



содержания изданий, изменение программ образования.

track the content evolution of educational literature and the changes in educational programs.

**Ключевые слова:** учебная литература, чувашский язык, чувашская письменность, история чувашского языка, буквари для чувашей.

**Keywords:** educational literature, Chuvash language, Chuvash writing, history of Chuvash language, primers for the Chuvash people.

История учебной книги отражает особенности прошлого нашей страны. У многих народов Поволжья долгое время не было письменности. У ряда народов письменность хотя и была, но они не имели учебников или же учебники были изданы миссионерскими братствами и являлись негодными для употребления. Катастрофическая нехватка учебников, книг и письменных принадлежностей отрицательно сказывались на образовании чувашей.

Попытки создания алфавита и составления учебной книги для чувашей предпринимались задолго до выхода в 1872 г. «Букваря для чуваш» И.Я. Яковлева [3, с. 163]. В 1769 г. в Петербурге издается первая печатная грамматика чувашского языка под названием «Сочинения, принадлежащие к грамматике чувашского языка» (см. рис. 1)<sup>1</sup>. Это была первая грамматика ранее никем не изученного языка.

В 1800 г. в Санкт-Петербургской синодальной типографии вышла первая книга на чувашском языке «Краткий катехизис, переведенный на чувашский язык с наблюдением российского и чувашского просторечия для оудобнейшего познания онаго восприявшим святое крещение» объемом в 40 страниц.

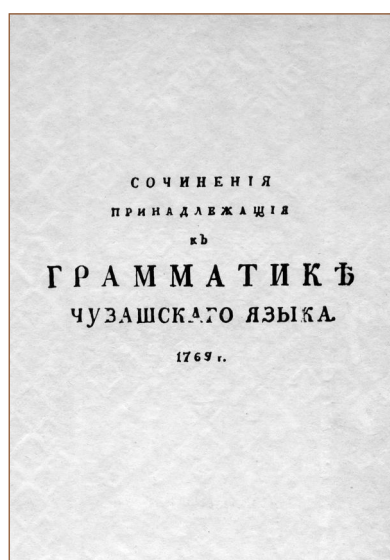


Рис. 1

В 1804 г. в Московской синодальной типографии была издана книга на чувашском языке «Сокращенный катехизис, переведенный в пользу чуваш на чувашский язык для оудобнейшего им оуразумения православного христианского закона с присовокуплением некоторых молитв, символа веры и десятословия. В Казанской академии 1803 г. апреля месяца» с двумя титульными листами и двумя заглавиями. Одно заглавие относилось к первым шести листам книги, которые представляли собой собственно букварь. Он назывался «Начальное оучение человеком, хотящим оучиться книг божественного писания». После букваря следовал второй титульный лист с параллельными за-

<sup>1</sup> [Рожанский Е.И.] Сочинения, принадлежащие к грамматике чувашского языка. – [СПб.: Тип. Рос. АН, 1769]. – 68 с.

главиями на чувашском и русском языках: «Пичиксе катихизис, иугярна чувашзам вали чуваш чильгибе чиберь билияс жин тюре вырыс законне и Тора кили юлана да, Хозанды школказамра, 1803 сiолда, ага оихра». Текст катехизиса занимал 39 листов. Выход данной книги положил начало письменному литературному языку, и ее следует отнести к первым памятникам книгопечатания на чувашском языке.

Книга была издана анонимно, но ученым удалось установить личность человека, подготовившего данный перевод и книгу к изданию. Это был Ермей Рожанский – иерей Нижегородской епархии, сын чувашского священника Ивана Герасимовича из Красных Четай [4]. Первым свои соображения по этому поводу высказал историк и этнограф Н.В. Никольский. Он считал, что Е. Рожанский – это священник Ермей Иванов, которого в 1765 г. епископ Феофан назначил проповедником среди новокрещенцев Нижегородской епархии. Грамоте и письму Ермий Иванов обучался в отеческом доме, затем – в Нижегородской семинарии (1751–1758). Он хорошо знал чувашский язык и имел опыт в переводе на родной язык [7, с. 157].

Появлению книги «Сокращенный катехизис...» способствовал подписанный 22 января 1803 г. Александром I по представлению Святейшего синода Указ о переводе церковных молитв, Символа веры, Десятословия и сокращенного катехизиса на татарский, чувашский, мордовский, черемисский, вотяцкий и карельский языки.

Букварь содержал церковнославянский и гражданский алфавиты, двух- и трехбуквенные слоги, названия букв, условные сокращения слов, церковные и цифирные числа до 10 тысяч, имена просодий. Второе издание книги вышло в 1807 г. Добавление букваря с двумя азбуками к чувашскому переводу «Сокращенного катехизиса...» свидетельствует об учебном назначении данных изданий.

В переводе и составлении книги Е. Рожанскому помогали знатоки языка с академическим образованием, в том числе Петр Талиев, Алексей Алмазов. Коллективное обсуждение рукописи и учет мнения читателей способствовали литературной обработке и формированию норм письменного книжного языка. При составлении букваря Е. Рожанский пытался приспособить к чувашскому языку русский алфавит, добавив к нему кое-какие дополнительные знаки. Отсутствие в русской графике знаков для обозначения специфических звуков чувашского языка препятствовало выявлению главных особенностей фонетической системы чувашского языка. Чисто специфические звуки чувашского языка *ă, ё, с, ў* в алфавите буквенного обозначения не получили. Поэтому чувашские слова с данными звуками в письме сильно исказились [3, с. 163–164]. Это затрудняло развитие чувашской письменности и распространение печатной литературы.

Роль Е. Рожанского в истории культуры чувашского народа, бесспорно, велика. Его можно считать одним из основателей старой чувашской письменности. Благодаря ему появилась первая грамматика чувашского языка. Ему принадлежит первый букварь для чуваш, первый перевод на чувашский язык катехизиса. Он много труда вложил в собирание и обогащение словарного запаса чувашского языка. Книга «Сокращенный катехизис...» хранится в Научной библиотеке Казанского государственного университета.

В 1832 г. выходит в свет книга В.П. Вишневецкого под пространством названием «Начатки христианского учения, или краткая священная история и краткий катихизис, на чуваш-

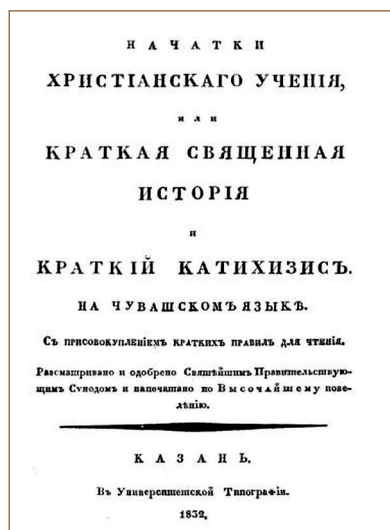


Рис. 2

ском языке. С присовокуплением кратких правил для чтения. Рассмотрено и одобрено святейшим Правительствующим Синодом и напечатано по Высочайшему повелению»<sup>2</sup> (см. рис. 2).

«Букварь для обучения чтению по чувашски» занимает в ней 3–7-ю страницы.

В конце 1836 г. в типографии Казанского университета была напечатана другая книга В.П. Вишневого – «Начертание правил чувашского языка и словарь, составленные для духовных училищ Казанской епархии». Эта была вторая печатная грамматика чувашского языка. Книги Вишневого долгое время оставались единственными учебными пособиями по чувашскому языку.

В 60–70-е гг. XIX в. появляются учебные книги, состоящие из художественных текстов, в основном из образцов устного и письменного народного творчества: букварь для чувашских школ «Чуваш кнеге», первый чувашский календарь «Солдалык кнеге»<sup>3</sup> (см. рис. 3) и другие труды по чувашскому языку Н.И. Золотницкого.

Его работы до появления «яковлевского букваря» использовались для обучения чувашских детей грамоте. Они учили детей смотреть на мир глазами человека труда, относиться к действительности осмысленно.



Рис. 3

В указанный период книгоиздательская деятельность в основном велась под руководством братства святителя Гурия и созданной при нем переводческой комиссии православного миссионерского общества, председателем которой являлся Н.И. Ильминский.

Переводческая комиссия при братстве Святителя Гурия просуществовала 25 лет (1867–1895). За это время было издано 43 названия книг [1, с. 89]. Как правило, братство разрешало издавать в переводе на чувашский язык религиозную литературу.

Оригинальные чувашские книги начали доходить до населения лишь в последней трети XIX в. благодаря неутомимой деятельности чувашского просветителя И.Я. Яковлева. Он сыграл роль Кирилла и Мефодия для чувашей:

<sup>2</sup> Титульный лист издания: Хотла вирьянась-шинь чуваш чильхи-бе = Букварь для обучения чтению по чувашски / [В.П. Вишневецкий] // [Вишневецкий В.П.] Начатки христианского учения, или краткая священная история и краткий катихизисъ, на чувашском языке. С присовокуплением кратких правил для чтения. Разсматривано и одобрено святейшим Правительствующим Синодомъ и напечатано по Высочайшему повелению / [В.П. Вишневецкий]. – Казань: Университет. тип., 1832. – С. 4–7.

<sup>3</sup> Солдалык кнеге. 1867 солдалык = [Календарь на 1867 год] / сост. Н. Золотницкий. – Хозан-да [Казань]: Университет. Тип., 1866. – 39 с.

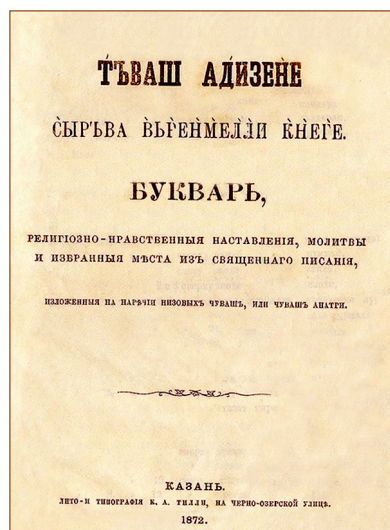


Рис. 4

явился создателем новой чувашской письменности, организовал перевод и издание сельскохозяйственной, санитарно-гигиенической и художественной литературы [8, с. 220]. Новая письменность, новый литературный язык, созданные И.Я. Яковлевым, его педагогическое и литературное наследие явились мощным орудием для социально-экономического преобразования чувашского края в послереволюционные годы, послужили фундаментом для культурного развития и национального возрождения чувашского народа [3].

В 1872 г. в Казани с разрешения братства святителя Гурия выходит из печати небольшая книга на чувашском языке «Букварь для чувашских детей» («Тъваш адизине сырва вьренмелли кнеге»)⁴, составленный И.Я. Яковлевым (см. рис. 4).

Книга объемом в 56 страниц состоит из следующих разделов:

- 1) предисловие;
- 2) азбука, изложенная по звуковому принципу, и примеры для упражнения в чтении;
- 3) краткие нравоучения, обращение к начинающему учиться грамоте;
- 4) молитвы;
- 5) приложение.

В предисловии подчеркивается, что «Букварь предназначен к употреблению в чувашских школах как учебное руководство для чувашских детей и составлен согласно Правилам 26 марта 1870 г. о первоначальном обучении инородцев – пользоваться живыми наречиями инородцев как орудием для распространения христианского просвещения и обрусения их». Здесь имеются в виду правила «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев», утвержденные правительством.

Букварь И.Я. Яковлева и алфавит из-за громоздкости и технического несовершенства (в алфавите 47 букв) оказались крайне неудобными и не получили широкого признания среди учителей. В 1872 г. этот алфавит был усовершенствован И.Я. Яковлевым (остались 27 букв из 47) и в том же году издан новый «Букварь для чуваш = Сырва вьренме тыгьнмалли кнеке». Он был составлен по принципу Н.Ф. Бунакова и издан литографическим способом рукописным шрифтом.

Как свидетельствуют источники, букварь, по сравнению с первым, был признан более удачным, доступным по языку и потому получил распространение в школах Казанского учебного округа. В 1872 г. Министерство народного просвещения ввело букварь

⁴ Чăваш ачисене сырăва вĕрентмелли кĕнеке = Букварь, религиозно-нравственные наставления, молитвы и избранные места из священного писания, изложенные на наречии низовых чуваш, или чуваш анатри / [И.Я. Яковлев, В.А. Белилин, А.В. Рекеев]. – Казань : Лито- и тип. К.А. Тилли, 1872. – 56 с. – На обороте титульного листа: от Совета Братства св. Гурия печатать разрешается 15 ноября 1871 г.



«по Бунакову» в чувашские школы, и с этого времени он стал обязательным учебником, вытеснив «Чуваш кнеге», «Солдалык кнеге» Н.И. Золотницкого.

Учитывая, что были необходимы учебники для первоначального изучения русского языка, в 1873 г. И.Я. Яковлев, изменив чувашский алфавит и максимально приблизив его к русскому (оставил 25 букв), снова издает в Губернской типо-литографии Казани «Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки». Этот букварь до 1917 г. был переиздан более 30 раз. Алфавит же И.Я. Яковлева без каких-либо изменений просуществовал до 1933 г.

Буквари И. Яковлева состояли из маленьких текстов нравоучительного характера. Чувашские дети стали читать в букварях народные сказки, песенки и небылицы, загадки и пословицы. Но это были не просто перенесенные в книгу образцы фольклора, а талантливо исполненная литературная обработка народной мудрости. Тексты учили детей любить знание, не обижать слабых, сирот, быть добрыми, справедливыми, послушными и старательными, уважать своих родителей и учителей, а по отношению к своим друзьям быть терпеливыми и великодушными. В дальнейшем эти буквари стали основой при составлении других учебных книг для чувашских детей.

Просветительская деятельность И.Я. Яковлева привела к значительному увеличению выпуска книг на чувашском языке по сравнению с предыдущим периодом. С 1800 по 1871 гг. на чувашском языке было издано всего лишь 20 книг, а после создания алфавита выходило 14–15 книг в год [2, с. 6].

В XX в. продолжалось совершенствование методики преподавания в школах, увидело свет большое количество учебников и пособий по чувашскому языку и литературе. Значительный вклад в просвещение чувашского народа внесли Е.Д. Тимофеева (Ванеркке), Т.М. Матвеев, Ф.Т. Тимофеев, А.Т. Трофимов, П.Н. Николаев, А.С. Отачкин, С.П. Горский, М.С. Сергеев, И.С. Тукташ и др. Созданные ими учебники и пособия способствовали дальнейшему развитию языка и литературы.

С начала 90-х гг. XX в. в республике повсеместно стали изучать чувашский язык и литературу в русскоязычных школах. Авторским коллективом под руководством З.С. Антоновой разработано новое поколение учебных программ и пособий. В их основу положены принципы практической направленности обучения чувашскому языку и изучения его лексико-грамматических категорий и форм на синтаксической основе. Н.Н. Чернова, учителя-практики из Ядринского района Э.С. Атласкина и С.П. Захарова подготовили ряд учебников для начальной чувашской школы. Г.В. Абрамовой составлены альтернативный учебник для русскоязычных школ «Чувашское слово» для учащихся 2 класса и «Чувашский букварь».

В настоящее время школы обеспечены новыми учебными программами по чувашскому языку и литературе для всех классов. В 2004 г. издано 21 наименование учебников и учебных пособий, в 2005 г. – 25, в 2006 г. – 30, в 2007 г. – 31, в 2008 г. – 34.

Современные учебники и пособия красочно оформлены. Яркие рисунки привлекательны и вызывают у учащихся стремление к изучению родного языка. Учтены общедидактические (научность и доступность, систематичность и последовательность, сознательность и активность, наглядность и творческая направленность мышления, коллективный



характер обучения и учет индивидуальных особенностей учащихся) и лингвометодические принципы обучения (практическая и коммуникативная направленность обучения второму языку, учет родного языка учащихся) [6]. Развитие чувашской учебной книги продолжается.

### Список литературы:

1. *Исламов, Ф. Ф.* Роль Казани в просвещении народов Поволжья / Ф. Ф. Исламов // Из истории народного образования и просветительства в Среднем Поволжье. – Йошкар-Ола, 1993.
2. *Павлов, А. П.* Чувашскому книжному издательству – 80 лет / А. П. Павлов. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2000.
3. *Петров, Н. П.* Новая чувашская письменность / Н. П. Петров // Султалак кёнеки = Календарь года: 2001 / Нац. б-ка Чуваш. Респ. – Чебоксары, 2000. – С. 163–169.
4. *Петров, Н. П.* О личности переводчика «Сокращенного катехизиса», изданного в 1804 г. на чувашском и русском языках / Н. П. Петров // Известия Нац. акад. наук и искусств Чуваш. Респ. – 1997. – № 1. – С. 96–103.
5. *Петрова, Т. Н.* Учебники Рожанского и его учеников / Т. Н. Петрова // Проблема письменности и культуры. – Чебоксары, 1992.
6. *Портнова, З. Н.* Этнопедагогическая направленность учебников чувашского языка для многонациональной школы / З. Н. Портнова // Вестн. Чебоксар. филиала Моск. гос. гуманитар. ун-та им. М.А. Шолохова. – 2007. – № 4. – С. 154–163.
7. *Родионов, В. Г.* Новое о деятельности Ермея Рожанского / В. Г. Родионов // Актуальные проблемы чувашской литературы. – Чебоксары, 1983.
8. *Семенова, П. А.* Первые книги на чувашском языке и количественная характеристика изданий конца XIX – начала XX в. / П. А. Семенова // Султалак кёнеки = Календарь года: 2003 / Нац. б-ка Чуваш. Респ. – Чебоксары, 2002.

## Приложение

### Чувашские буквари 1804–2012 гг. Чăваш букварĕ

#### 1804

1. Начальное оучение человеком, хотящым оучиться книг божественного писания : [букварь для чувашей] // [Рожанский Е.И.] Пичиксе катихизись іугярна Чувашь замь валли Чувашь чильгибе чиберь билясь жинь тюре вырысь саконь не и Тора килли юла нада, Хозанды школка замь ра, 1803 сіоль да Ача оихоа = Сокращенный катихизись; переведенный в пользу Чувашь на Чувашской языкь для оудобньишаго имь оуразумьня православного Христианского закона с присовокуплениемъ нькоторых молитвъ Символа веры и десяти-словія, въ Казанской Академии, 1803 года, Апрелья месяца. – М.: Синод. тип., 1804. – 44 л.

«Начальное оучение...» занимает первые 6 листов, является первым букварем для чувашей.

### 1807

2. То же. – М.: Синод. тип., 1807. – 52 л. – [1200 экз.]. – Букварь. – 1–6 л.

### 1832

3. Хотла вирянась-шинь чуваш чильхи-бе = Букварь для обучения чтению по чувашски / [В.П. Вишневский] // [Вишневский В.П.] Начатки христианского учения, или краткая священная история и краткой катихизисъ, на чувашском языке. С присовокуплением краткихъ правил для чтения. Разсматривано и одобрено святыишимъ Правительствующимъ Синодомъ и напечатано по Высочайшему повелению / [В.П. Вишневский]. – Казань: Университет. тип., 1832. – С. 4–7.

### 1867

4. Золотницкий Н.И. Чуваш кнеге. Ыра кумулла мун Тора!: [первый букварь на чувашском языке] / Н.И. Золотницкий. – Хозан-да: Тип. Казан. ун-та, 1867. – 27 с.

### 1870

5. То же. – 2-е изд. – Казань: Университет. тип., 1870. – 19 с.

### 1872

6. Сырава вѣренме тытӑнмалли кӗнеке, Хусанта пустарнӑ = Букварь для чуваш, составлен по способу Н.Ф. Бунакова. – Казань: Типо-литогр. К.А. Тилли, 1872. – 48 с.

Издан литографическим способом рукописным шрифтом. В алфавите 27 букв.

7. Чӑваш ачисене сырава вѣрентмелли кӗнеке = Букварь, религиозно-нравственные наставления, молитвы и избранные места из священного писания, изложенные на

наречии низовых чуваш, или чуваш анатри / [И.Я. Яковлев, В.А. Белилин, А.В. Рекеев]. – Казань: Лито- и тип. К.А. Тилли, 1872. – 56 с. – На обороте титульного листа: от Совета Братства св. Гурия печатать разрешается 15 ноября 1871 г.

Первый букварь, изданный И.Я. Яковлевым в сотрудничестве с В.А. Белилиным и А.В. Рекеевым на низовом наречии. В алфавите 47 букв.

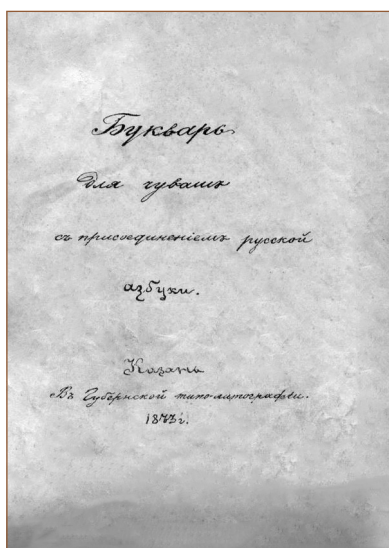


Рис. 5

### 1873

8. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки. – Казань: Губерн. типо-литогр., 1873. – 32 с. (Обложку издания см. на рис. 5).

Букварь с окончательным вариантом чувашского алфавита. В алфавите 25 букв.

**1874**

9. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки. – Казань: Типо-литогр. К.А. Гилли, 1874. – VIII + 32 с.

В «Предуведомлении» изложены правила чувашского правописания.

**1875**

10. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки. – 2-е изд., испр. и доп. – Казань: Лито- и тип. К.А. Гилли, 1875. – X + 54 с.

**1880**

11. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – Казань: Тип. М.А. Гладышевой, 1880. – 54, [X] с.

**1883**

12. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 2-е изд. – Казань: Тип. В.М. Ключникова, 1883. – 56 с.

**1884**

13. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки / Православ. миссионер. о-во. – 3-е изд. – Казань, 1884. – 147 с.

**1885**

14. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 4-е изд. – Симбирск: Тип. А.Т. Токарева, 1885. – 144 с.

15. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 4-е доп. изд. – Симбирск: Тип. А.Т. Токарева, 1885. – 80 с.

**1886**

16. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 5-е изд. – Симбирск: Тип. А.Т. Токарева, 1886. – 156, [2] с.

**1888**

17. Букварь для чуваш. – 6-е изд. – Казань, 1888.

18. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 6-е изд. – Симбирск: Тип. А.Т. Токарева, 1888. – 124 с.

**1889**

19. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 6-е изд. – Симбирск, 1889.

**1890**

20. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки. – 7-е изд., сокр. – Симбирск: Тип. А.Т. Токарева, 1890. – 32 с.

## 1891

21. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 8-е изд., сокр. – Симбирск: Тип. А.Т. Токарева, 1891. – 32 с.

## 1892

22. Букварь для чуваш = Чăваш кĕнеки. – 9-е изд. / Православ. миссионер. о-во. – Казань: Тип. Император. ун-та, 1892. – 42 с.

23. Первоначальный учебник русского языка для чуваш / Православ. миссионер. о-во. – Казань: Тип. Император. ун-та. – Казань, 1892. – Вып. 1. – 135 с.

## 1893

24. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 10-е изд. – Симбирск: Типо-литогр. А.Т. Токарева, 1893. – 36 с. – Предисл. на обороте обл.

25. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 11-е изд. – Симбирск: Типо-литогр. А.Т. Токарева, 1893. – 32 с.

26. Первоначальный учебник русского языка для чуваш / Православ. миссионер. о-во. – 2-е изд. – Казань: Тип. Император. ун-та. – Казань, 1893. – Вып. 1. – 132 с.

## 1894

27. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 12-е изд. – Казань: Типо-литогр. Император. ун-та, 1894. – 35, [2] с.  
Сокращенное издание.

## 1896

28. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 12-е изд. – Симбирск: Типо-литогр. А.Т. Токарева, 1896. – 36 с.

## 1897

29. Букварь для чуваш. – 5-е изд. – Казань, 1897.

30. Букварь для чуваш. – Симбирск, 1897.

31. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки. – 13-е изд. / Православ. миссионер. о-во. – Казань: Типо-литогр. Император. ун-та, 1897. – 47 с.

32. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 13-е изд. – Симбирск: Тип. И.С. Хапкина, 1897. – 144 [1] с.

## 1898

33. Букварь для чуваш = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 13-е изд. – Казань: Типо-литогр. Император. ун-та, 1898. – 29 с.

## 1900

34. Букварь для чуваш = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 14-е изд. – Казань: Типо-литогр. Император. ун-та, 1900. – 29 с.

35. Букварь для чуваш = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 14-е изд. – Симбирск: Тип. И.С. Хапкова, 1900. – 50 с.

36. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 14-е изд. – Симбирск: Типогр. И.С. Хапкова, 1900. – 240 с.

## 1902

37. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 15-е изд. – Симбирск: Тип. А. и М. Дмитриевых, 1902. – 224 с.

## 1904

38. Букварь для чуваш. – 15-е изд. – Казань, 1904. – 36 с.

39. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Малтанхи Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 16-е изд. – Симбирск: Тип. А. и М. Дмитриевых, 1904. – Ч. 1. – 160 с. – Содерж.: Предупреждение, чувашский отдел, русский отдел.

40. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки: Ч. 2: Русские разговорные уроки = Иккĕмĕш Чăваш кĕнеки: (вырăсла вĕренмелли) / Православ. миссионер. о-во. – 16-е изд. – Симбирск: Тип. Ф.И. Сысоева, 1904. – 184 [1] с.

## 1905

41. Букварь для чуваш = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 15-е изд. – Казань, 1905. – 29 с.

## 1906

42. Букварь для чуваш. – Казань, 1906.

43. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки: Ч. 1 = Малтанхи Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 17-е изд. – Симбирск: Тип. А. и М. Дмитриевых, 1906. – 160 с.

## 1908

44. Сокращенный букварь для чуваш с присоединением русской азбуки : часть первая = Малтанхи Чăваш кĕнеки. – 18-е изд. / Православ. миссионер. о-во. – Симбирск: Тип. Ф.И. Сысоева, 1908. – 31 с.

Первое сокращенное издание букваря. Материал, не вошедший в букварь, издавался отдельно под названием «Первая книга для чтения после букваря».

45. Сокращенный букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш сыруне вĕренмелли кĕнеке. – 19-е изд. – Симбирск: Губерн. тип., 1908. – 31 с.

## 1909

46. Первая книга для чтения после букваря на чувашском языке. – Симбирск: Тип. А. и М. Дмитриевых, 1909. – 109 с.

47. Сокращенный букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш сыруне вĕренмелли кĕнеке. – 20-е изд. – Симбирск: Губерн. тип., 1909. – 32 с.



48. Сокращенный букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш сыруне вĕренмелли кĕнеке. – 21-е изд. – Симбирск: Типо-литогр. Губерн. правления, 1909. – 32 с. – Тит. л. на чуваш. и рус. яз.

### 1911

49. Букварь для чуваш = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 14-е изд. (обл. 19-е). – Казань: Центр. тип., 1911. – 32 с.

### 1912

50. Новый букварь для чуваш с присоединением русской азбуки для совместного обучения чтению и письму = Чăваш сырулӑхне вĕренмелли кĕнеке: с рисунками и образцами письма. – Симбирск: Типо-литогр. Губерн. правления, 1912. – 50 с.

51. Сокращенный букварь для чуваш с присоединением русской азбуки / Симбир. чуваш. учит. шк. – 22-е изд. – Симбирск: Тип. Губерн. правления, 1912. – 32 с.

### 1913

52. Букварь для чуваш = Чăваш кĕнеки / Православ. миссионер. о-во. – 22-е изд. – Казань: Центр. тип., 1913. – 32 с.

53. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки для совместного обучения чтению и письму = Чăваш сыруне вĕренмелли кĕнеке: с рисунками и образцами письма. – Симбирск: Типо-литогр. Губерн. правления, 1913. – 45 с.

54. Новый букварь для чуваш с присоединением русской азбуки для совместного обучения чтению и письму = Чăваш сыруне вĕренмелли кĕнеке: с рисунками и образцами письма / сост. И.Т. Трофимов ; ил. К.В. Иванов. – 2-е изд. – Симбирск: Типо-литогр. Губерн. правления, [1913]. – 42 с.

### 1914

55. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки для совместного обучения чтению и письму = Чăваш сырулӑхне вĕренмелли кĕнеке: с рисунками и образцами письма. – Симбирск: Типо-литогр. Губерн. правления, 1914. – 45 [1] с.

### 1916

56. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки для совместного обучения чтению и письму = Чăваш сыруне вĕренмелли кĕнеке: с рисунками и образцами письма. – Симбирск: Типо-литогр. Губерн. правления, 1916. – 39, [1] с.

### 1917

57. Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки для совместного обучения чтению и письму = Чăваш сыруне вĕренмелли кĕнеке: с рисунками и образцами письма. – Симбирск: Типо-литогр. Губерн. Исполнит. Ком., 1917. – 39 с.

### 1918

58. Сокращенный букварь для чуваш с присоединением русской азбуки = Чăваш сыруне вĕренмелли кĕнеке. – 21-е изд. – Казань: Типо-литогр. ун-та, 1918. – 31 с.

**1919**

59. Трофимов И.Т. Чăваш сывруне вĕренмелли кĕнеке / И.Т. Трофимов. – Хусан: Тĕп Чăваш пайĕ, 1919. – 32 с.: ўкерчĕк. (Обложку издания см. на рис. 6)  
 Чувашский букварь.

**1920**

60. Трофимов И. Т. Чăваш сывруне вĕренмелли кĕнеке / И. Т. Трофимов. – Хусан: Тĕп Чăваш пайĕ, 1920. – 31 с.: ўкерчĕк.  
 Чувашский букварь.

**1922**

61. Трофимов И. Т. Чăваш сывруне вĕренмелли кĕнеке / И. Т. Трофимов. – Хусан: Тĕп Чăваш пайĕ, 1922. – 32 с.: ўкерчĕк.  
 Чувашский букварь.

**1923**

62. Тимофеева Е. Д. Сұлпусĕ: Чăваш сывруне вĕренмелли кĕнеке / Е. Д. Тимофеева. – Шупашкар: Республикăри Чăваш кĕнекине кăларакан уйрăм, 1923. – 80 с.: ўкерчĕк. (Обложку и тит. лист издания см. на рис. 7)  
 Букварь для чувашских школ.

**1924**

63. Тимофеева Е. Д. Сұлпусĕ: Чăваш сывруне вĕренмелли кĕнеке / Е.Д. Тимофеева. – 2-мĕш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке уйрăмĕ, 1924. – 80 с.: ўкерчĕк.  
 Букварь для чувашских школ.



Рис. 6

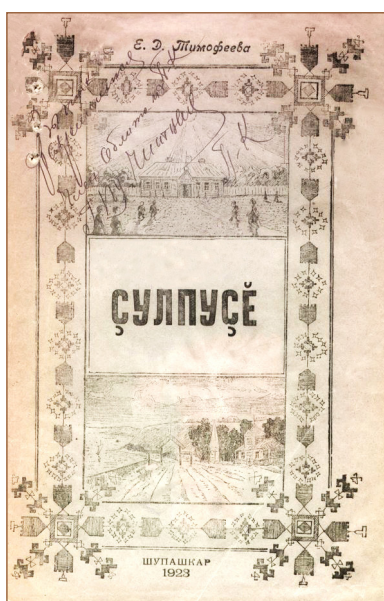
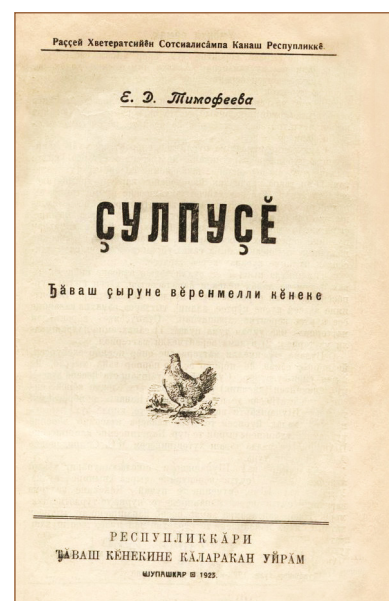


Рис. 7



## 1925

64. Тимофеева Е. Д. Ҫулпуҫё: Чăваш ҫыруне вĕренмелли кёнеке / Е. Д. Тимофеева. – 3-мĕш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кёнеке уйрăмĕ, 1925. – 80 с.: ўкерчĕк.

Букварь для чувашских школ.

## 1926

65. Ванеркке [Тимофеева] Е. Д. Ҫулпуҫё: Чăваш ҫыруне вĕренмелли кёнеке / Е. Д. Ванеркке [Тимофеева]. – 4-мĕш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кёнеке уйрăмĕ, 1926. – 68 с.: ўкерчĕк.

Букварь для чувашских школ.

## 1928

66. Ванеркке [Тимофеева] Е. Д. Ҫулпуҫё: Чăваш ҫыруне вĕренмелли кёнеке / Е. Д. Ванеркке [Тимофеева]. – 5-мĕш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кёнеке уйрăмĕ, 1928. – 80 с.: ўкерчĕк.

Букварь для чувашских школ.

## 1929

67. Ванеркке [Тимофеева] Е. Д. Ҫулпуҫё: Чăваш ҫыруне вĕренмелли кёнеке / Е. Д. Ванеркке [Тимофеева]. – 6-мĕш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кёнеке уйрăмĕ, 1929. – 47 с.: ўкерчĕк.

Букварь для чувашских школ.

68. Кольцова С. И. Ҫёне ял: ҫитённисене вĕренмелли кёнеке / С.И. Кольцова; ред. С. Шадрин, А. Трофимов. – М.: СССРти халăхсен Тёп изд-ви, 1929. – 98 с.

Новая деревня: книга для обучения взрослых.



Рис. 8

## 1930

69. Кольцова С. И. Ҫёне ял: ўссе ҫитённисене вĕрентмелли букварь / С. И. Кольцова. – 2-мĕш хут тухать. – Урăхлатса каларнă. – М.: СССРти халăхсен Тёп изд-ви, 1930. – 72 с. (Обложку издания см. на рис. 8.)

Новая деревня: букварь для взрослых.

70. Ҫулпуҫё: Чăваш ҫыруне вĕренмелли кёнеке. – 7-мĕш кăларăм. – Авторсен коллективĕ юсаса улăштарнă. – Шупашкар: Чăваш кёнеке уйрăмĕ, 1930. – 56 с.: ўкерчĕк.

Букварь для чувашский школ.

## 1931

71. Кольцова С. И. Ҫёне ял: ўссе ҫитнисене вĕрентмелли букварь хыҫҫанхи пай / С. И. Кольцова. – Урăхлатса 5-мĕш хут кăларнă. – М.: СССРти халăхсен Тёп изд-ви, 1931. – 64 с.

Новая деревня: послебукварная часть.

72. Пирён сұл: Чăваш колхоз шкулёсенче пуçласа вёренмелли кёнеке / М. Т. Тимофеевн «Пирён сұл» алсырăвёпе «Сулпусё» тăрăх авторсен коллективё юсаса улаштарнă. – Шупашкар: Чăвашсен патшалăх изд-ви, 1931. – 63 с. – (Чăваш ёслёх шкулё).

Наш путь: букварь для чувашских школ.

### 1932

73. Трофимов А. Т. Хёрлё хунав: пуçламăш шкулта вёренмелли букварь / А. Т. Трофимов. – Шупашкар: Чăваш патшалăх изд-ви, 1932. – 72 с.: ўкерчёк.

Красные побеги: букварь для начальных школ.

### 1933

74. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – [1-мёш кăларăм]. – Шупашкар: Чăваш патшалăх изд-ви, 1933. – 72 с.: ўкерчёк. (Обложку издания см. на рис. 9)

### 1934

75. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – [2-мёш кăларăм]. – Шупашкар: Чăваш патшалăх изд-ви, 1934. – 72 с.: ўкерчёк.

### 1935

76. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – 3-мёш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш патшалăх изд-ви, 1935. – 72 с.: ўкерчёк.

### 1936

77. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – 4-мёш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш патшалăх изд-ви, 1936. – 72 с.: ўкерчёк.



Рис. 9

### 1937

78. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – 5-мёш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш патшалăх изд-ви, 1937. – 75 с.: ўкерчёк.

### 1938

79. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – [6-мёш кăларăм]. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1938. – 87 с.: ўкерчёк.

### 1939

80. Трофимов А. Т. Букварь. – [7-мёш кăларăм] / А. Т. Трофимов. – Шупашкар: Чăваш АССР государство изд-ви, 1939. – 84 с.: ўкерчёк.

### 1940

81. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – [8-мёш кăларăм]. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1940. – 88 с.: ўкерчёк.



## 1941

82. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – [9-мёш кăларăм]. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1941. – 87 с.: ўкерчĕк.

## 1942

83. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – [10-мёш кăларăм]. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1942. – 88 с.: ўкерчĕк.

## 1943

84. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – [11-мёш кăларăм]. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1943. – 88 с.: ўкерчĕк.

## 1944

85. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – [12-мёш кăларăм]. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1944. – 88 с.: ўкерчĕк.

## 1945

86. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – [13-мёш кăларăм]. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1945. – 87 с.: ўкерчĕк.

## 1946

87. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – 14-мёш кăларăм. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1946. – 96 с.: ўкерчĕк.

## 1947

88. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – 15-мёш кăларăм. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1947. – 99 с.: ўкерчĕк. – Хушса пани: Разрезная азбука = Касса кăлармалли саспаллисем.

## 1948

89. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – 16-мёш кăларăм. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1948. – 100 с.: ўкерчĕк. – Хушса пани: Разрезная азбука = Касса кăлармалли саспаллисем.

## 1949

90. Ефремов П.А. Букварь / П.А Ефремов. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1949. – 84 с.: ўкерчĕк. – Хушса пани: Разрезная азбука = Касса кăлармалли саспаллисем.

91. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – 17-мёш кăларăм. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1949. – 100 с.: ўкерчĕк. – Хушса пани: Разрезная азбука = Касса кăлармалли саспаллисем.

## 1950

92. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – 18-мёш кăларăм. – Шупашкар: Чăвашгосиздат, 1950. – 96 с.: ўкерчĕк. – Хушса пани: Разрезная азбука = Касса кăлармалли саспаллисем.



**1951**

93. Ефремов П. А. Букварь / П. А. Ефремов. – Тўрлетсе тухнӑ 2-мӗш кӑларӑм. – Шупашкар: Чӑвашгосиздат, 1951. – 96 с. – Хушса пани: Разрезная азбука = Касса кӑлармалли саспаллисем.

94. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – 19-мӗш кӑларӑм. – Шупашкар: Чӑвашгосиздат, 1951. – 96 с.: ўкерчӗк. – Хушса пани: Разрезная азбука = Касса кӑлармалли саспаллисем.

**1952**

95. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – 20-мӗш кӑларӑм. – Шупашкар: Чӑвашгосиздат, 1952. – 96 с.: ўкерчӗк. – Хушса пани: Разрезная азбука = Касса кӑлармалли саспаллисем.

**1953**

96. Трофимов А. Т. Букварь / А. Т. Трофимов. – 21-мӗш кӑларӑм. – Шупашкар: Чӑвашгосиздат, 1953. – 96 с.: ўкерчӗк. – Хушса пани: Разрезная азбука = Касса кӑлармалли саспаллисем.

**1954**

97. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – Шупашкар: Чӑвашгосиздат, 1954. – 104 с.: ўкерчӗк. – Хушса пани: Разрезная азбука = Касса кӑлармалли саспаллисем.

**1955**

98. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 2-мӗш изд. – Шупашкар: Чӑвашгосиздат, 1955. – 104 с.

**1956**

99. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 3-мӗш изд. – Шупашкар: Чӑвашгосиздат, 1956. – 104 с.

**1957**

100. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 4-мӗш изд. – Шупашкар: Чӑвашгосиздат, 1957. – 104 с.

**1958**

101. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 5-мӗш изд. – Шупашкар: Чӑвашгосиздат, 1958. – 104 с.

**1959**

102. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 6-мӗш изд. – Шупашкар: Чӑвашгосиздат, 1959. – 104 с.

**1960**

103. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 7-мӗш изд. – Шупашкар: Чӑвашгосиздат, 1960. – 104 с.

## 1961

104. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 8-мёш тўрлетнё изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1961. – 104 с.

## 1962

105. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 8 [9]-мёш изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1962. – 96 с.

## 1963

106. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 2 [10]-мёш изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1963. – 96 с.

## 1964

107. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 3 [11]-мёш изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1964. – 96 с.

## 1965

108. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 12-мёш изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1965. – 96 с.

## 1966

109. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 13-мёш изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1966. – 96 с.

## 1967

110. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 14-мёш кăларăм. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1967. – 96 с.

## 1968

111. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 15-мёш изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1968. – 96 с.

## 1969

112. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 16-мёш изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1969. – 87 с.

## 1970

113. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 17-мёш изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1970. – 127 с.

## 1971

114. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 18-мёш тўрлетнё изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1971. – 127 с.

## 1972

115. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 19-мёш тўрлетнё изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1972. – 127 с.

## 1973

116. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 20-мёш тўрлетнё изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1973. – 127 с.

## 1974

117. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 21-мёш тўрлетнё изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1974. – 127 с.

## 1975

118. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 22-мёш тўрлетнё изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1975. – 127 с.

## 1976

119. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 23-мёш тўрлетнё изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1976. – 127 с.

## 1977

120. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 24-мёш тўрлетнё изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1977. – 127 с.

## 1978

121. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 25-мёш тўрлетнё изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1978. – 127 с.

## 1979

122. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 26-мёш тўрлетнё изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1979. – 127 с.

## 1980

123. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 27-мёш тўрлетнё изд. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1980. – 127 с.

## 1981

124. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 28-мёш кăларăм. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1981. – 127 с.

## 1982

125. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 29-мёш кăларăм. – Шупашкар: Чăвашиздат, 1982. – 127 с.

126. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 30-меш кӓларӓм. – Шупашкар: Чӓвашиздат, 1982. – 127 с.

### 1983

127. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 31-меш кӓларӓм. – Шупашкар: Чӓвашиздат, 1983. – 127 с.

### 1985

128. Николаев П. Н. Букварь / П. Н. Николаев. – 32-меш кӓларӓм. – Шупашкар: Чӓвашиздат, 1985. – 127 с.

129. Чӓваш букварё: 0(I) класс валли. – Шупашкар: Чӓваш кёнеке изд-ви, 1985. – 143 с.: ўкерчёк.

### 1986

130. Чӓваш букварё: 0(I) класс валли. – 2-меш кӓларӓм. – Шупашкар: Чӓваш кёнеке изд-ви, 1986. – 143 с.: ўкерчёк.

Чувашский букварь.

### 1987

131. Артемьева Т. В. Чӓваш букварё / Т. В. Артемьева, М. К. Волков, Л. П. Сергеев. – 3-меш кӓларӓм. – Шупашкар: Чӓваш кёнеке изд-ви, 1987. – 142 с.: ўкерчёк. (Обложку издания см. на рис. 10.)

Чувашский букварь.

### 1988

132. Артемьева Т. В. Чӓваш букварё / Т. В. Артемьева, М. К. Волков, Л.П. Сергеев. – 4-меш кӓларӓм. – Шупашкар: Чӓваш кёнеке изд-ви, 1988. – 143 с.: ўкерчёк.

Чувашский букварь.

133. Артемьева Т. В. Чӓваш букварё / Т. В. Артемьева, М. К. Волков, Л.П. Сергеев. – 5-меш кӓларӓм. – Шупашкар: Чӓваш кёнеке изд-ви, 1988. – 143 с.: ўкерчёк. – Хуплашкара авторсене кӓтартман.

Чувашский букварь.

### 1989

134. Артемьева Т. В. Чӓваш букварё / Т. В. Артемьева, М. К. Волков, Л.П. Сергеев. – 6-меш кӓларӓм. – Шупашкар: Чӓваш кёнеке изд-ви, 1989. – 143 с.: ўкерчёк. – Хуплашкара авторсене кӓтартман.

Чувашский букварь.

### 1991

135. Артемьева Т. В. Чӓваш букварё / Т. В. Артемьева, М. К. Волков, Л.П. Сергеев. – 7-меш кӓларӓм. – Шупашкар:



Рис. 10

Чăваш кенеке изд-ви, 1991. – 135 с.: ўкерчѣк. – Хуплашкара авторсене кăтартман.  
Чувашский букварь.

### 1993

136. Артемьева Т. В. Чăваш букварѣ / Т. В. Артемьева, М. К. Волков, Л.П. Сергеев. – Хушса сѣнетнѣ 8-мѣш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кенеке изд-ви, 1989. – 134 с.: ўкерчѣк. – Хуплашкара авторсене кăтартман.  
Чувашский букварь.

### 1996

137. Артемьева Т. В. Чăваш букварѣ / Т. В. Артемьева, М. К. Волков, Л.П. Сергеев. – Хушса сѣнетнѣ 9-мѣш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кенеке изд-ви, 1996. – 135 с.: ўкерчѣк. – Хуплашкара авторсене кăтартман.  
Чувашский букварь.

### 2000

138. Артемьева Т. В. Чăваш букварѣ / Т. В. Артемьева, М. К. Волков, Л. П. Сергеев. – Хушса сѣнетнѣ 10-мѣш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кенеке изд-ви, 2000. – 135 с.: ўкерчѣк. – Хуплашкара авторсене кăтартман.  
Чувашский букварь.

### 2002

139. Ермошкина А. А. Чăваш азбуки: тăватă сул вѣренмелли пуçламăш шкулăн 1-мѣш класѣ валли / А. А. Ермошкина. – Шупашкар: Чăваш кенеке изд-ви, 2002. – 127 с.  
Чувашская азбука.

### 2007

140. Артемьева Т. В. Чăваш букварѣ: 1-мѣш класс валли / Т. В. Артемьева, М. К. Волков, Л. П. Сергеев. – Хушса сѣнетнѣ 11-мѣш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кенеке изд-ви, 2007. – 143 с.: ил. (Обложку издания см. на рис. 11.)

Чувашский букварь.



Рис. 11

141. Ермошкина А. А. Чăваш азбуки: пуçламăш шкулăн 1-мѣш класѣ валли / А. А. Ермошкина; [С. С. Максимова, Н. Н. Маслова, Н. Н. Чернова хушса сѣнетнѣ; худож. М. Ю. Николаев, И. В. Алексеев, Н. И. Орлова]. – Хушса сѣнетнѣ 2-мѣш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кенеке изд-ви, 2007. – 142, [1] с.: ил. (Обложку издания см. на рис. 12.)

Чувашская азбука.

### 2009

142. Волков М. К. Азбука: учеб. для 1 кл. чуваш. шк. / М. К. Волков; [худож. В. Г. Бритвин, Н. Н. Тихонова]. – 6-е изд., перераб. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2009. – 94, [1] с.: ил.





Рис. 12

### 2011

143. Чернова Н. Н. Пĕчĕккисен азбуки: [вĕренÿ пособийĕ] / Н. Н. Чернова, Э. С. Атласкина, С. П. Захарова; [худож. А. В. Семенова]. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2011. – 48 с.: ил.

Азбука для маленьких.

### 2012

144. Ермошкина А. А. Чăваш азбуки: пуçламăш шкулăн 1-мĕш класĕ валли / А. А. Ермошкина, Н. Н. Чернова; [худож.: М. Ю. Николаев, И. В. Алексеев, Н. И. Орлова]. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2012. – 158, [1] с.: ил.

Чувашская азбука.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 4

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ КАК СУБЪЕКТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER AS A SUBJECT OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL SPACE

---

## **Постригач Н.О.**

Старший научный сотрудник Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, кандидат биологических наук

**E-mail: [pnadegeda@ukr.net](mailto:pnadegeda@ukr.net)**

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические наработки зарубежных ученых в области профессионального развития учителей как субъектов международного образовательного пространства, дается прогностическое обоснование возможности адаптировать прогрессивные идеи зарубежного опыта к теории и практике непрерывного педагогического образования в Украине.

**Ключевые слова:** концептуальная карта, профессионализация учителей, повышение квалификации учителей, профиль профессии учителя, субъект международного образовательного пространства.

## **Postrygach N.O.**

Senior research fellow at the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine, Candidate of science (Biology).

**E-mail: [pnadegeda@ukr.net](mailto:pnadegeda@ukr.net)**

**Annotation.** The article is devoted to international theoretical developments in the field of professional development of teachers as subjects of international educational space. Also assessed is the validity of the prognostic possibility of adapting progressive ideas of international experience to the theory and practice of continuous pedagogical education in Ukraine.

**Keywords:** conceptual map, professionalization of teachers, increasing teacher qualification, teacher's profession profile, subject of an international educational space.

В Украине в настоящее время происходит модернизация содержания общего среднего образования, обновляются дидактические системы, методики, педагогические технологии, апробируются возможности использования инновационных форм организации учебного процесса, разрабатываются критерии оценки деятельности общеобразовательных учебных заведений. Это обуславливает необходимость осуществления процесса непрерывного профессионального развития учителей, его модернизации с учетом современных изменений в общественном развитии (в том числе изменений личностных целей и социальных требований), разработки соответствующих методических рекомендаций.

Однако, на современном этапе профессиональное развитие учителей общеобразовательных школ Украины осуществляется традиционно – в основном с помощью курсов повышения квалификации при областных институтах последипломного образования и таких форм работы, как участие в конференциях и семинарах, обработка научно-профессиональной литературы, разработка учебно-методического обеспечения. Подобный подход не способствует системности процесса повышения профессиональной квалификации, разнообразию форм и методов его осуществления.

В Украине не нашла применения диверсифицированная модель профессионального развития учителей, которая предусматривает участие различных организаций и учреждений (государственных и независимых) в реализации идей, видов и форм профессионального развития учителей [2, с. 117].

В данной связи важным источником для определения стратегических направлений развития системы непрерывного педагогического образования в Украине является изучение и анализ опыта организации профессионального развития учителей общеобразовательных школ за рубежом [1, с. 110].

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о том, что зарубежными учеными изучаются:

- политический, социальный, культурный и экономический аспекты непрерывного профессионального развития учителей (Л. Дерлинг-Хаммонд (L. Darling-Hammond), М. Тайт (M. Tight));
- учебные программы профессионального развития (К. Претт (C. Pratt));
- содержание профессионального развития педагогов (Н. Дейна Фичтмен (N. Dana Fichtman), С. Зепеда (S. Zepeda));
- модели, методы и формы профессионального развития (П. Гриммет (P. Grimmet), К. Дуинлен (K. Duinlan));
- способы внедрения в процесс непрерывного профессионального развития учителей информационно-коммуникационных технологий (М. Масер (M. Mather), Дж. Фальк (J. Falk)).

Российские исследователи О.Г. Тринитатская и Е.А. Чекунова ключевым понятием при рассмотрении личностно-профессионального развития учителей, их творческого потенциала, средств осуществления социокультурных и педагогических инноваций считают «*изменение-развитие*», за которым предполагаются инновационные целеполагания, концептуальные подходы, принципы, методы, механизмы, ресурсы реализации – вплоть до выделения локальных элементов конкретной образовательной практики [3, с. 1].

Украинские ученые также изучали особенности профессиональной подготовки учителей: непрерывное профессиональное образование (Я. Бельмаз, О. Кузнецова и др.), последипломное образование (И. Губенко, А. Кузьминский), профессиональное образование (Р. Гуревич, Н. Ничкало), профессионально-педагогическую подготовку учителя (М. Евтух, Т. Кошманова и др.), педагогические технологии подготовки учителя (В. Крижко, О. Пехота, С. Сисоева), стратегию формирования профессионализма учителя (С. Сисоева, Л. Хомич), педагогику высшей школы (О. Дубасенюк, В. Коновалова), педагогическое мастерство учителя (И. Зязюн, М. Лещенко, М. Солдатенко), повышение квалификации учителей (В. Быков, В. Олейник, Л. Пуховская).

Осуществлялись и отдельные компаративно-педагогические поиски (Н. Бидюк, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Матвиенко, Л. Пуховская, А. Сбруева). Отечественные ученые (Г. Воронка, Ю. Кищенко, Т. Кошманова, О. Локшина, Н. Муқан, С. Синенко) рассматривали так же аспекты непрерывного педагогического образования в международном образовательном пространстве.

Однако теоретические основы профессионального развития учителей как субъектов международного образовательного пространства в Украине еще не были предметом целостного и системного анализа. Поэтому целью данной статьи является характеристика теоретических наработок зарубежных ученых в области профессионального развития учителей как субъектов международного образовательного пространства и прогностическое обоснование возможности адаптации прогрессивных идей зарубежного опыта к теории и практике непрерывного педагогического образования в Украине.

Обобщение методологических положений дало возможность установить, что в ходе исследования профессионального развития учителей необходимо учитывать три аспекта:

- человек как субъект, непрерывного образования;
- учебные программы, которые базируются на принципе непрерывности образовательной деятельности учителей;
- структурно-функциональная организация профессионального развития в системе непрерывного педагогического образования, охватывающая сеть учебных учреждений и способствующая их сотрудничеству, направленному на создание комплекса образовательных услуг, основанного на принципах системности, систематичности и преемственности [1, с. 111].

В широком смысле понятие «профессиональное развитие» отражает развитие человека в его профессиональной роли. В более конкретизированных толкованиях профессиональное развитие учителя – это рост его профессиональных достижений в результате накопления практического опыта и систематического пересмотра способов осуществления преподавания [8, с. 41].

Следует также отметить, что для обозначения профессионального развития учителей в мировой научной литературе используются различные термины, в частности: развитие учителя (teacher development), развитие карьеры (career development), развитие персонала (staff development), развитие человеческих ресурсов (human resource development), профессиональное развитие (professional development), непрерывное профессиональ-

ное развитие (continuing professional development), непрерывное образование (continuing education), образование на протяжении жизни (lifelong learning) и др.

Содержание этих терминов частично совпадает, однако они толкуются авторами по-разному. В частности, М. Фуллан рассматривает учителей как активных субъектов современных изменений – от их нравственных потребностей и ценностей зависит «стремительное настоящее» [7].

Это положение развивается в трудах А. Харгривса, который считает, что профессиональное развитие учителей должно включать «нравственные цели в преподавании, политическую осведомленность, преданность и ответственность за свою работу» [9, с. 126].

Наиболее близким к нашему пониманию и отечественному образовательному контексту является определение, предложенное английским исследователем С. Дэй: «Профессиональное развитие включает весь естественный учебный опыт, а также те осознанные и спланированные действия, которые принесут прямую или косвенную пользу повышению квалификации учителя, группы учителей, что в результате скажется на повышении качества школьного образования. Это – процесс, в ходе которого учитель самостоятельно или вместе со своими коллегами, обновляет и расширяет свои взгляды, в отношении нравственной цели преподавания, а также критически развивает свои знания, умения, профессиональное мышление, способы планирования работы с детьми на каждом этапе своей профессиональной деятельности» [5, с. 4].

Опираясь на идеи и выводы авторитетных ученых, Э. Виллегас-Реймерс, выделила следующие характеристики профессионального развития учителей:

1. Профессиональное развитие учителей базируется на том, что учителя выступают субъектами активного обучения (А. Либерман, М. Дадс, Л. Дарлинг-Хаммонд).
2. Профессиональное развитие является долгосрочным процессом, потому что учитель постоянно учится (Д. Кохен, Т. Гансер).
3. Профессиональное развитие – это процесс, который проходит в рамках определенного мировоззренческого и культурного контекста.

Самая эффективная форма профессионального развития педагогов связана с деятельностью учителя в школе. Наибольшие возможности для профессионального развития учителей предоставляет их учебная деятельность на рабочем месте (on-the job learning activities), в частности обучение в творческих группах, собственное педагогическое исследование, портфолио (Л. Дарлинг-Хаммонд, М. Кинг, Ф. Ньюмен).

Профессиональное развитие учителей является процессом формирования их педагогической культуры, а не только способом вооружить учителей новыми умениями для реализации учебных программ. Учителя должны получить все компетенции профессионалов (Т. Гаскей, С. Лоукс-Хорслей). Учителя чувствуют себя «рефлексивными практиками», входящими в профессию с определенной базой знаний. Впоследствии они будут приобретать новые знания и опыт.

Так, педагогам-новаторам скорее нужна поддержка (техническая, административная и коллегальная), чем формальное профессиональное развитие (Owston, 2002). Их собственная рефлексивная практика поиска эффективных путей интеграции ИКТ в процесс преподавания уже является формой профессионального развития. Например, они могут



привлекать своих студентов к разработке материалов, а также создавать собственные материалы, публиковать их в Интернете. Таким образом, они делают свою работу более заметной.

Учителя традиционной группы (инновационная кривая Роджерса, 1995), также заинтересованы в своем профессиональном развитии, но применяют результаты тех, кто инновационно использует ИКТ для преподавания и обучения. Роль профессионального развития состоит в том, чтобы помочь таким учителям в создании и реализации новых педагогических теорий и практик, а также в повышении их компетентности в сфере педагогической деятельности (М. Кохран-Смит, С. Лутл, Д. Грейс).

Профессиональное развитие учителей происходит в процессе сотрудничества. Конечно, при этом должны быть возможности для автономной работы и рефлексии. Однако наиболее эффективно профессиональное развитие происходит в процессе взаимодействия между учителями, а также между учителями, администрацией, родителями, другими членами школьной общины (Л. Дарлинг-Хаммонд, М. Климент).

Профессиональное развитие проходит в разных формах. Не может форма или модель сама по себе быть лучше других, только потому что она успешно внедряется в другом учебном заведении или регионе. Школы и педагоги должны учитывать свои собственные потребности, культурные особенности, специфичные проблемы и достижения для избрания наиболее подходящей модели. Поэтому профессиональное развитие учителей – это постоянный процесс поиска оптимального сочетания различных форм, методов, технологий, которые лучше применимы в конкретной ситуации и в данном месте (Дж. Скрибнер, Т. Гаскей) [10, с. 13–15].

Рассмотрим новые альтернативные подходы к традиционной модели профессионального развития учителей на примере Италии. Приведем несколько принципов, которые существенны при характеристике профессионального развития итальянских учителей.

1. Каждый учитель имеет собственную профессиональную биографию и обладает умением планировать саморазвитие.

2. Быть профессиональными учителями означает не только быть компетентными педагогами, но и оставаться таковыми в условиях постоянно обновляемого знания.

3. Учителя являются «рефлексивными профессионалами», развитие которых предполагает непрерывное преломление опыта в разработке новых моделей обучения.

4. Учителя не только слушатели учебных курсов – опыт их работы является важным материалом для оптимизации процесса преподавания (обучения). Педагогическое исследование так же важно, как и академическое.

5. Профессиональному росту учителей необходимо уделять первоочередное внимание в рамках осуществления политики образования.

6. Профессиональное развитие учителя направлено на улучшение обучения и успеваемости студентов [6].

Таким образом, результаты исследования показали, что для профессионального развития учителя необходима интегрированная творческая среда обучения. Необходима также мощная поддержка профессионального развития со стороны научного сообщества

и профессионального сообщества педагогов. Новые модели обучения требуют пересмотра базы знаний и разработки концепций преподавания и обучения: обновление профессионального развития учителя как субъекта мирового образовательного пространства – очень серьезная задача, решение которой находится на начальном этапе разработки.

Профессионализация учителя – движение в направлении повышения статуса педагогической профессии и улучшения условий труда учителей. Обновленное профессиональное развитие может способствовать повышению статуса профессии учителя не только за рубежом, но и в Украине.

### **Список литературы:**

1. *Мукан, Н.* Дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США / Н. Мукан // Порівняльно-педагогічні студії. – № 3 (13). – 2012. – С. 110-116. – URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Ppstud/2012\\_3/files/110-116.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Ppstud/2012_3/files/110-116.pdf).
2. *Садовець, О. В.* Інноваційні форми професійного розвитку вчителів в освітньому просторі Сполучених Штатів Америки / О. В. Садовець // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. № 63/2012. – С.117-120. – URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpnarv\\_ppn/2012\\_63/12sovssa.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnarv_ppn/2012_63/12sovssa.pdf).
3. *Тринитатская О.Г., Чекунова Е. А.* Личностно-профессиональное развитие учителей в образовательном пространстве школы средствами социокультурных и педагогических инноваций. – URL: <http://conference.apkpro.ru/files/npo/ss9/stt/st27n.pdf>.
4. Capacity building within and across countries into the effective uses of ICTs / Alain Breuleux, Thérèse Laferrière, Mary Lamon // Prepared for: 2002 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium “Information Technology and Learning” April 30 – May 2, 2002-04-19 Crowne Plaza Montreal Centre Hotel Montreal, Quebec. – URL: [http://csce-cesc.ca/pceradocs/2002/papers/ABreuleux\\_OEN.pdf](http://csce-cesc.ca/pceradocs/2002/papers/ABreuleux_OEN.pdf).
5. *Day, S.* Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning / S. Day. – London : Falmer Press, 1999. – 239 p.
6. *Dutto, Mario G.* Professional Development for Teachers: the new scenario in Italy / Mario, G. Dutto. – Via Gonzaga, 2 Milan (Italy) – 16 p.
7. *Fullan, M.* The New Meaning of Educational Change / M. Fullan. – Fourth Edition – New York : Teacher College, Columbia University, 2007. – 338 p.
8. *Glatthorn, A.* Teacher development: international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / A. Glatthorn; ed. by L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – 198 p.
9. *Hargreaves, A.* Development and desire: a post-modern perspective: professional Development in Education: New Paradigms and Practices / A. Hargreaves ; eds. by T. Guskey and M. Huberman. – New York : Teachers Colleges Press, 1995. – 452 p.
10. *Villegas-Reimers, E.* Teacher Professional Development: an International Review of the Literature / E. Villegas-Reimers. – Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002. – 178 p.

**Spisok literatury:**

11. Mukan, N. Doslidzhennja profesijnogo rozvitku vchiteliv zagal'noosvitnih shkil u sistemah neperervnoï pedagogichnoï osviti Velikoï Britanii, Kanadi, SShA / N. Mukan // Porivnjal'no-pedagogichni studii. – № 3 (13). – 2012. – S. 110–116. – URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Ppstud/2012\\_3/files/110-116.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Ppstud/2012_3/files/110-116.pdf).
12. Sadovec', O. V. Innovacijni formi profesijnogo rozvitku vchiteliv v osvitn'omu prostori Spoluchениh Shtativ Ameriki / O. V. Sadovec' // Zbirnik naukovih prac'. Pedagogichni nauki. № 63/2012. – С.117-120. – URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpnapv\\_ppn/2012\\_63/12sovssa.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnapv_ppn/2012_63/12sovssa.pdf).
13. Trinitatskaja O.G., Chekunova E. A. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelej v obrazovatel'nom prostranstve shkoly sredstvami sociokul'turnyh i pedagogicheskikh innovacij. – URL: <http://conference.apkpro.ru/files/npo/ss9/stt/st27n.pdf>.
14. Capacity building within and across countries into the effective uses of ICTs / Alain Breuleux, Thérèse Laferrière, Mary Lamon // Prepared for: 2002 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium “Information Technology and Learning” April 30 – May 2, 2002-04-19 Crowne Plaza Montreal Centre Hotel Montreal, Quebec. – URL: [http://csce-cesc.ca/pceradocs/2002/papers/ABreuleux\\_OEN.pdf](http://csce-cesc.ca/pceradocs/2002/papers/ABreuleux_OEN.pdf).
15. Day, S. Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning / S. Day. – London : Falmer Press, 1999. – 239 r.
16. Dutto, Mario G. Professional Development for Teachers: the new scenario in Italy / Mario, G. Dutto. – Via Gonzaga, 2 Milan (Italy) – 16 p.
17. Fullan, M. The New Meaning of Educational Chang / M. Fullan. – Fourth Edition – New York : Teacher College, Columbia University, 2007. – 338 p.
18. Glatthorn, A. Teacher development: international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / A. Glatthorn; ed. by L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – 198 r.
19. Hargreaves, A. Development and desire: a post-modern perspective: professional Development in Education: New Paradigms and Practices / A. Hargreaves ; eds. by T. Guskey and M. Huberman. – New York : Teachers Colleges Press, 1995. – 452 r.
20. Villegas-Reimers, E. Teacher Professional Development: an International Review of the Literature / E. Villegas-Reimers. – Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002. – 178 p.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 4

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ГЕОГРАФИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

USE OF TOURIST AND LOCAL LORE STUDY MATERIALS IN GEOGRAPHY CLASSES AS PART OF  
THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF ORPHANED CHILDREN

---

## **Макарова Л.Н.**

Заместитель директора по учебной работе и информатизации, учитель географии высшей категории КОУ Воронежской области «Школа-интернат № 1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», член-корреспондент Международной академии детско-юношеского туризма и краеведения имени А.А. Остапца-Свешникова, почётный член коллектива ТОП МОО АДЮТК «Мариинская галерея им. М.Д. Шаповаленко».

**E-mail: makarova\_\_07@bk.ru**

## **Латышев О.Ю.**

Директор ТОП МОО АДЮТК «Мариинская галерея им. М.Д. Шаповаленко», научный руководитель Федеральных экспериментальных площадок ИСМО РАО, кандидат филологических наук, академик Международной академии детско-юношеского туризма и краеведения им. А.А. Остапца-Свешникова

**E-mail: papa888@list.ru**

## **Makarova L.N.**

Deputy Director in Education and Informatization, geography teacher of highest merit at Voronezh Region "Boarding School № 1 for Orphaned Children and Children without Parental Care", Corresponding member of the Alexander Ostapets-Sveshnikov International Academy of Children's and Youth Tourism and Local Region Study, honorary member of the "Maria Shapovalenko Mariinsky Gallery" collective.

**E-mail: makarova\_\_07@bk.ru**

## **Latyshev O.Y.**

Founder and director of "Maria Shapovalenko Mariinsky Gallery", scientific director of the Federal Experimental Project of the Institute of Content and Education Methods (RAE), Candidate of science (Philology), Academician of the Alexander Ostapets-Sveshnikov International Academy of Children's and Youth Tourism and Local Region Study, head of the Russian orphanage's family.

**E-mail: papa888@list.ru**

**Аннотация.** Одним из самых логичных и вполне ожидаемых путей в процессе социализации детей-сирот средствами туристической деятельности нам представляется обращение к предметным областям «География» и «Краеведение». Мы апеллируем к этим учебным предметам и как к источнику принципиально необходимых для погружения воспитанников интерната в тему туризма знаний, и как к способу создания соответствующей атмосферы детской увлечённости романтическими настроениями путешествий по родной стране, привития любви к малой родине.

**Ключевые слова:** география, туризм, упражнение, экскурсионно-туристическая деятельность, воспитание, краеведение, социализация.

**Annotation.** One of the most logical and expected directions of orphaned children socialization through the means of tourist activity is geography and local region study. These subjects are not only a source of knowledge crucial for an introduction into the topic of tourism, but also a way of creating an atmosphere of romanticism and curiosity towards the children's native country and love for their local region.

**Keywords:** geography, tourism, exercise, tourist activities, upbringing, local region study, socialization.

---

Постановка проблемы, которой посвящена данная работа, обусловлена необходимостью существенно трансформировать процессы социализации и социально-психологической и социально-трудовой адаптации детей-сирот в интернатных учреждениях на территории всего постсоветского пространства. Для этого, с нашей точки зрения, следует сделать эти процессы более эффективными с позиции реализации социального заказа, функционирования системы интернатного обучения и воспитания, мотивирующими и даже захватывающими – с точки зрения представителей целевой аудитории.

Значительные усилия для решения данной высоко актуальной проблемы предприняты в научных трудах Е.А. Байер, С.В. Воробьёва, А.Г. Бойко, А.Ю. Бутова, Г.В. Вишиной, В.Н. Ильина, В.А. Горского, А.А. Горячева, Е.Н. Капустиной, В.А. Ковтонюк, О.Е. Крюковой, О.Ю. Латышева, Л.Б. Лёвиной, Л.Н. Макаровой, М.А. Митрофановой, Е.В. Пилюгиной, В.С. Серебряя, Д.В. Смирнова, Б.А. Столярова, А.Г. Цебулевской, Л.П. Чайкиной, Е.Н. Ястребцевой и других учёных и практиков. В силу особой специфики и широты вариативности путей решения эта проблема всё ещё не получила должного и полного освещения. Среди не решенных ранее подпроблем, которым и посвящается данная статья, необходимо выделить следующие направления продуктивной научной мысли:

1. Взаимодействие урочных форм социализационного процесса с внеурочными, совместное использование возможностей основного и дополнительного образования («формального» и «неформального» в терминологии Болонской конвенции).



2. Характеристика видов деятельности учителя географии, решающего вопрос социализации детей-сирот средствами туризма и краеведения.

3. Планирование социализирующей деятельности учителя географии, сочетающего свою основную работу с административной, с учётом взаимного усиления возможностей обоих направлений реализации его творческих педагогических усилий.

Задача данной статьи – помочь читателю – учителю географии, одновременно выступающему в роли администратора, выработать единый алгоритм действий в процессе социализации учащихся школы-интерната для детей-сирот.

Изучение географии в средней школе занимает в социализации любого ребёнка значительное место. Благодаря этому формируются социокультурные представления учащегося, обретает широкую инструментальную познавательный интерес, что, в свою очередь, помогает совершенствовать образовательный маршрут ученика.

Принципиально большее значение приобретает урок географии в школе-интернате для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Помимо всего перечисленного выше, воспитанники интерната чувствуют на себе позитивное воздействие компенсаторного механизма, который включается с изучением географии. Компенсируются невольные издержки закрытости образовательного учреждения, оторванности от родных корней, когда при соответствующем подходе со стороны учителя и воспитателя весь мир может стать родным для воспитанника, либо, если ученика не удастся расположить к доверительным беседам на уроке, весь мир может, наоборот, превратиться для него в нескончаемую полосу отчуждения.

И, наконец, особое значение приобретает курс географии, когда интернат включается в работу по реализации программы Федерального эксперимента ИСМО РАО «Взаимодействие и преемственность формального, неформального и информального образования в процессе социализации воспитанников школы-интерната средствами физкультурно-спортивной и туристско-краеведческой деятельности». Рассмотрим тезисно, какие направления географии как науки способствуют повышению качества социализации детей-сирот.

*Экономико-географическое* направление, изучающее вопросы территориальной организации макро-, мезо- и микроэкономики, размещения производительных сил, формирования территориально – производственных сочетаний (комплексов), позволяет воспитаннику интерната сделать более стройной свою систему внутренних координат в процессе взаимодействия с социумом. Это влечёт за собой формирование индивидуальной системы отношений воспитанника со своим гипотетическим будущим окружением путём тех или иных целенаправленных усилий. Отстраняясь от совершения оных, воспитанник тоже формирует свою будущую среду, но уже сомнительного, маргинального характера.

*Демографо-географическое* направление, исследующее процессы воспроизводства населения и его расселения, особенности градообразования, урбанизации и рурализации, региональные аспекты миграции и пр., очерчивает для воспитанника потенциальные границы мировоззренческого плана. При этом речь идёт о закономерностях формирования его семьи, объёма и способа её государственной и общественной поддержки со стороны тех или иных социальных институтов. И, как вариант, полное или частичное отсутствие таковых, если воспитанником не была своевременно найдена и усвоена информация о том,

в какой социальной среде на его развитие, равно как и на формирование его семьи будет благоприятно влиять общество.

*Естественно-экономическое* направление, изучающее пространственно-временные процессы взаимодействия природы и общества, природы и экономики, региональные аспекты ресурсопользования и пр., позволит воспитаннику выбрать для себя и своей семьи наиболее подходящие для реализации его здоровых амбиций, а также надежд и чаяний членов его потенциальной семьи условия окружающей среды. С течением времени в сознании воспитанника будет складываться всё более полная и точная картина относительно того, каким образом, какими ресурсами, с чьей помощью и на каких основаниях сможет воспользоваться как он сам, так и создаваемая им семья.

*Социально-географическое* направление изучает процессы территориальной организации социальной сферы, социально-бытовые, социально-культурные, поведенческие, психологические, духовные стороны жизнедеятельности людей, уровень, качество, стиль и образ жизни населения. Данное направление географии как науки предоставляет воспитаннику интернатного учреждения, пожалуй, наиболее разнообразную пищу для размышлений и умозаключений. Уже само название направления побуждает судить о нём как о наиболее полно отвечающем задачам социализации детей-сирот.

Это тем более актуально в наши дни, когда процесс глобализации может внести в жизнь каждого выпускника интернатного учреждения совершенно неожиданные, непредсказуемые изменения, к которым его не в состоянии подготовить ни одна даже самая прозорливая и многогранно проработанная система социальной адаптации. Единственное, чего можно было бы пожелать в этом, казалось бы, безвыходном положении для самой системы социализации, постинтернатной адаптации, – это развивать в воспитанниках способность максимально полного усвоения быстро поступающей извне и меняющейся по своим свойствам и качествам информации. И ещё – чётко и адекватно реагировать на характер изменения всего информационного потока, имеющего прямое касательство личности воспитанника, а затем и выпускника. Каковы будут ожидания в отношении юного гражданина при смене стиля поведения окружающих людей? Нужно сформировать и уметь защитить свою чёткую гражданскую и нравственную позицию, не зависящую от стремительных общественных преобразований.

*Политико-географическое* направление, исследующее геополитические и управленческие процессы, особенности формирования государственной и региональной политики, территориальные особенности политической активности населения, позволит воспитаннику интерната к моменту достижения совершеннолетия определиться в своих общественно-политических предпочтениях и научиться чётко и аргументировано излагать, а иногда и отстаивать свою позицию, разъяснять сверстникам и другим людям пути её формирования, источники усвоенной информации, помогать своим товарищам и коллегам оперативно и своевременно, в необходимом каждому объёме находить аргументы в пользу личной гражданской позиции.

*Социально-экологическое* направление, изучающее процессы отношений территориальных общностей людей (социумов) с окружающей природной, экономической, социальной и духовной средой, позволяет воспитаннику не только вырасти личностью,

постоянно нуждающейся в разноплановой защите со стороны государственных и социальных институтов, но и самому стать активным и недвусмысленным защитником природных богатств родной страны и мира, милосердным ко всем живым существам человеком, способным своевременно прийти на помощь гибнущим или раненым растениям и животным и т.д.

Каким образом может сказаться на дальнейшей судьбе воспитанника интерната его участие в краеведческой деятельности? Ответ на сей немаловажный вопрос мы можем прогнозировать в процессе определения места краеведения в системе миропознания. Краеведение представляет собой частное выражение регионоведения, однако не является тождественным ему по уровню, даже если под регионом понимается «край» как субъект Российской Федерации – такой же, как, например, автономный округ, республика или область. То есть в данной градации мы под краеведением понимаем изучение не Краснодарского, Ставропольского, Приморского или Хабаровского края в целом, а именно малой родины наших воспитанников.

Любовь к нашей большой Родине начинается с привития любви к малой родине. Для каждого это свой любимый уголок земли – деревня, село или город. А любить искренне можно тогда, когда человек, юный или взрослый, знает исторические и географические аспекты развития, заселения, становления своего родного края, республики, области. На своих уроках, а также в рамках внеурочной деятельности с учащимися всех классов мы работаем над проектами по краеведению. Когда есть тема, которая интересна и учителю, и ученикам, работа проходит творчески и результат получается отличный. Каждый ученик идет своей дорогой с присущим ему темпом, глубиной и направленностью интереса. Ученики пополняют свой багаж знаний о родном крае.

Приведём наиболее фундаментальные проекты:

- Город Воронеж – прошлое и настоящее;
- К 425-летию со дня основания Воронежа. Воронеж, опаленный в столетиях;
- Воронеж в годы Великой Отечественной войны;
- Деятельность Петра Первого в Воронежском крае (на Всероссийском конкурсе «Морским судам быть!» проект занял первое место);
- Назад в прошлое (появление первого человека в нашем крае);
- Природа Воронежского края;
- Геологические памятники;
- Экологические проблемы края;
- Воронежское водохранилище и его проблемы;
- Их именами названы улицы города;
- Люди земли Воронежской;
- Мой любимый уголок города;
- Природные феномены Воронежского края;
- Воронежский костюм.

Какую бы тему ни изучали на уроке географии, возвращаемся к своему краю. В нашем кабинете географии есть стенды, на которых размещена основная географическая информация по темам «Воронежский край» и «Мой город». Дети зрительно запоминают

материал (год основания города, площадь, конфигурация, мэр, губернатор), и это особенно важно для учеников 6–7 классов.

На уроках краеведения мы используем различные материалы (фото – старые и современные, видео, слайды, рассказы, стихи, песни наших земляков и презентации, сделанные совместно с ребятами), раскрывающие множественные межпредметные связи, что позволяет делать процесс познания эмоционально насыщенным, информацию – более интересной, доступной для каждого ученика.

На уроках краеведения ученики должны научиться понимать свою связь с Россией в целом через связь с малой родиной окружающим миром малой родины в масштабах большой России. Вместе с учащимися мы изготавливаем раздаточный материал, индивидуальные карточки – задания для других классов.

От краеведения и регионоведения делаем логический переход к следующему уровню познания мира – страноведению. На этом этапе весьма продуктивной на уроках географии в интернатной практике оказывается тема туризма.

Возьмём для примера урок географии в 7 классе по теме «Материк Африка». Воспитанники интерната пока не бывали в Африке, и им предстоит теоретически изучить географию материка. Наша задача – использовать такие методы, чтобы изучаемый материал не ограничивался текстом учебника и картами. В 7 классе в курсе физической географии материков и океанов мы с учениками становимся туристами.

Отправляясь в виртуальное путешествие, мы должны знать, в каких широтах находится материк, какой там климат, что нужно взять с собой. В ходе работы выясняем, что одежда должна быть легкой, светлой, из натуральных тканей, с длинными рукавами. Необходимо сделать прививки и взять крем от комаров.

Рассматриваем вопрос о том, как можно безопасно провести ночь в пустыне, и приходим к выводу, что хорошо бы иметь клубочек овечьей шерсти – это спасет от скорпионов. И далее ученики увлекаются так, что сами выясняют, как ставится палатка в лесах, как – в пустынях, какой инструмент необходим во время путешествия. Уроки, на которых приобретается жизненный опыт, очень важны: может быть, лет через 10 наши дети-сироты смогут посетить одну или несколько стран Африканского континента (или других пяти) и воочию увидеть многое из того, что когда-то было только материалом для изучения на уроках географии.

На уроках мы также уделяем большое внимание пословицам и поговоркам различных народов – в них во всей красе раскрывается география тех мест, где живет человек.

Заключительный этап – переход от страноведения к геоглобалистике. Плотность и изменчивость информационного потока, о которой уже говорилось выше, позволяет правомерно заявлять и о данном уровне миропознания.

Теперь рассмотрим, как преломляются на практике работы в интернате традиционные, утверждённые Федеральным образовательным стандартом высшего профессионального образования виды профессиональной деятельности учителя географии.

Учебно-воспитательная деятельность, осуществляемая учителем географии в школе-интернате для детей-сирот, носит существенно более развёрнутый характер, нежели в открытом общеобразовательном учреждении. Прежде всего, это обусловлено тем, что вос-

питанники интернатного учреждения не в состоянии претендовать на традиционную для учащихся открытых учреждений образования родительскую поддержку. В силу сложившейся практики в неё входит репетиторство, оплачиваемое родной семьёй, широкий спектр учреждений образования и культуры, куда родители могли бы определить ребёнка для расширения его кругозора, формирования социальных компетенций, ранней профессиональной ориентации и других не менее важных слагаемых успеха каждого учащегося.

Социально-педагогическая деятельность учителя географии школы-интерната не подменяет и не заменяет собой работу социально-педагогической службы, однако реализация социализирующей функции учебных предметов «География» и «Краеведение», о чём уже говорилось выше, делает функционал такого учителя более рельефным и представительным.

Культурно-просветительная деятельность учителя географии, в свою очередь, не заменяет данного вида деятельности в рамках уставной деятельности учреждений культуры – музеев, галерей, библиотек, и было бы достаточно странным предполагать такую возможность. Однако представления детей-сирот о названных учреждениях часто бывают недостаточно адаптированы для прямого соприкосновения с традициями работы учреждений системы культпросвета, поэтому задача учителя здесь – надлежащим образом подготовить учащихся к знакомству с такими учреждениями.

Научно-методическая деятельность учителя географии в интернате состоит в его участии в работе областной инновационной, Федеральной инновационной и Федеральной экспериментальной площадок. В нашем случае активное участие в этой работе со стороны учителя географии привело к соединению этого вида её деятельности с организационно-управленческой деятельностью, то есть позволило реализовать позиции учителя, внесшего значительный вклад в экспериментальную и инновационную деятельность, и осуществить выход на лидерские позиции в организации экспериментальной работы.

Вот как выглядит плановое задание учителя географии, а далее – заместителя директора по учебной работе и информатизации Людмилы Николаевны Макаровой в рамках экспериментального исследования по теме «Взаимодействие и преемственность формального, неформального и информального образования в процессе социализации детей-сирот средствами туристско-краеведческой деятельности».

## Март

### *Подготовительный этап*

1. Подготовка текста договора об экспериментальной работе.
2. Подготовка текста программы экспериментальной работы.
3. Формирование экспериментальной группы, состоящей из сотрудников администрации школы-интерната, учителей, воспитателей и других педагогических работников.
4. Подготовка плановых заданий для членов экспериментальной группы.
5. Участие в административной подготовке основного этапа экспериментальной работы.



## **Апрель**

### *Начало основного этапа*

1. Координация работы экспериментальной группы.
2. Участие в организации переговоров с организациями и учреждениями – потенциальными партнёрами по эксперименту.
3. Организация встреч с представителями творческой интеллигенции г. Воронежа и Воронежской области – носителями искомой информации по теме эксперимента.
4. Контроль над ходом работы экспериментальной группы согласно содержанию плановых заданий (здесь и далее – более не упоминается).
5. Личное участие в работе по историко-краеведческому направлению экспериментальной работы.

## **Май**

### *Подведение промежуточных итогов (исключительно в рамках подведения итогов 2011–2012 учебного года в интернате)*

1. Контроль над процессом создания форм промежуточной отчётности (фото-, видео-, аудио-, текстовых и других материалов) членами экспериментальной группы совместно с воспитанниками интерната.
2. Подготовка к публикации материалов промежуточной отчётности на сетевых страницах телекоммуникационного образовательного проекта (далее – ТОП) «Мариинская галерея» <http://my.mail.ru/list/papa888/>.
3. Освоение алгоритма регулярного участия экспериментальной группы в работе вестника ТОП «Мариинская галерея».
4. Анализ характера обратной связи (тона писем, рекомендаций экспертов, пожеланий и замечаний), полученной в результате публикации материалов промежуточной отчётности на сетевых страницах ТОП «Мариинская галерея». Проводится совместно с участниками экспериментальной группы.
5. Формирование летних заданий для тех участников экспериментальной группы, которые продолжают работу в летний период, с учётом предусмотренных выше рекомендаций экспертов и пожеланий зрительской аудитории.

## **Июнь**

### *Начало экспедиционной работы*

1. Определение форм рационального использования времени и сил экспедиций (выездных спортивных соревнований, поощрительных и мотивационных путешествий воспитанников и т.д.) для сопутствующего решения задач экспериментальной работы.

2. Организация целевых экспедиций туристско-краеведческого характера с участием членов экспериментальной группы и воспитанников интерната.

3. Организация дистанционной поддержки хода работы экспедиций, упомянутых в предыдущих двух пунктах.

## **Июль**

### ***Обработка материалов экспедиционной работы***

1. Анализ фото-, видео-, аудио-, текстовых и других материалов, собранных и обработанных участниками экспедиций.

2. Обсуждение с членами экспериментальной группы, продолжающими работу в летний период, возможных форм и характера подачи накопленных материалов на сетевых страницах ТОП «Мариинская галерея».

3. Отбор и подготовка к публикации материалов экспедиционной работы.

## **Август**

### ***Выход на регулярное участие интерната в работе вестника ТОП «Мариинская галерея»***

1. Публикация на страницах ТОП «Мариинская галерея» материалов экспедиционной работы.

2. Анализ характера обратной связи (тона писем, рекомендаций экспертов, пожеланий и замечаний), полученной в результате публикации материалов экспедиционной работы на сетевых страницах ТОП «Мариинская галерея». Проводится совместно с участниками экспериментальной группы и воспитанниками, участвующими в экспедициях.

3. Утверждение приоритетов благожелательности, дружественного тона, искренней заинтересованности в работе с аудиторией ТОП «Мариинская галерея», проявившей интерес к публикациям экспериментальной группы.

## **Сентябрь**

### ***Закладка традиции участия в работе ТОП «Мариинская галерея» любого желающего члена педагогического и ученического коллектива интерната***

1. Сообщение на заседании педагогического совета интерната о ходе экспериментальной работы с приглашением участвовать в отдельных её направлениях (либо в комплексной работе) всех желающих.

2. Помощь членам коллектива интерната в регистрации личных аккаунтов для активного доступа к возможностям размещения собственных материалов в ТОП «Мариинская галерея».

3. Приглашение новых членов педагогического коллектива, а также тех, кто раньше был сторонним наблюдателем за работой экспериментальной группы и при этом проявил заинтересованность, пополнить состав экспериментальной группы.

4. Подготовка плановых заданий для новых членов экспериментальной группы в случае их фактического появления.

5. Назначение наставников (по мере необходимости) из числа опытных членов экспериментальной группы для вновь прибывших.

### Октябрь

#### *Привлечение волонтерских ресурсов экспериментальной работы из числа воронежской интеллигенции*

1. Приглашение представителей творческой интеллигенции г. Воронежа и Воронежской области к работе на общественных началах в составе экспериментальной группы в роли консультантов, аналитиков, корректоров, редакторов и т.п., а также комментаторов сетевых страниц ТОП «Мариинская галерея», созданных с участием экспериментальной группы.

2. Определение форм сотрудничества с волонтерами-экспериментаторами на временной или постоянной основе.

3. Приглашение местных, областных, российских и международных организаций к участию в экспериментальной работе на основе взаимовыгодного сотрудничества.

4. Определение форм сотрудничества с представителями местных, областных, российских и международных организаций на временной или постоянной основе.

5. Согласование с организациями и частными лицами планов совместных действий по экспериментальной работе на 2013 год.

### Ноябрь

#### *Включение экспериментальной группы в процесс профессионально-ориентационной работы интерната*

1. Приглашение ответственных, добросовестных и пассионарно настроенных воспитанников к участию в работе экспериментальной группы.

2. Подготовка лаборантов-волонтеров экспериментальной группы из числа желающих воспитанников.

3. Подготовка инструкторов-волонтеров экспериментальной группы из числа желающих воспитанников.

4. Организация совместной работы педагогов, воспитанников и привлеченных специалистов-волонтеров в рамках экспериментальной группы.

5. Организация работы объединенной экспериментальной группы по подготовке фотографов, фоторедакторов, видеооператоров, видеомонтажеров, корректоров, тексто-

вых редакторов и иных специалистов журналистской направленности среди воспитанников интерната.

## Декабрь

### *Подведение итогов календарного года*

1. Годовой анализ характера обратной связи (тона писем, рекомендаций экспертов, пожеланий и замечаний), полученной в результате публикации материалов промежуточной отчётности на сетевых страницах ТОП «Мариинская галерея». Проводится совместно с участниками объединённой экспериментальной группы.

2. Публикация итогов годовой работы экспериментальной группы на страницах ТОП «Мариинская галерея».

3. Сообщение на заседании педагогического совета о характере итогов годовой работы экспериментальной группы.

4. Публикация итогов годовой работы экспериментальной группы в форме научных статей в сборниках научно-практических конференций, сборниках научных трудов, научных и научно-методических журналах.

5. Выпуск и распространение среди партнёрских организаций электронной книги итогов годовой работы экспериментальной группы.

В заключение позвольте поделиться выводами, аккумулирующими промежуточное видение решения поставленной в статье проблемы.

1. Наиболее ярко выраженный характер деятельности учителя географии в процессе социализации учащихся школы-интерната для детей-сирот проявляется при сочетании урочной и административной работы. Это обусловлено появлением возможности вынесения творческого социализирующего процесса за рамки урока, что позволяет существенно расширить спектр форм и видов интересной для учащихся и эффективной для педагогического процесса деятельности по социализации.

2. Чёткая алгоритмизация деятельности учителя-администратора позволяет высвободить время, силы и иные средства, необходимые для ускорения и общей оптимизации процесса социализации детей-сирот.

3. Обилие административных полномочий у учителя географии позволяет сделать средства туризма и краеведения краеугольным камнем в работе всего интернатного учреждения по социализации детей-сирот.

### *Список литературы:*

1. География Воронежской области: пособие для учителей и учащихся / С. Н. Воробьёв, Ю. А. Нестеров, В. В. Подколзин, З. В. Пономарева, В. Н. Сушков. – Воронеж: ВГПУ, 2007.
2. Учебно-исследовательская деятельность школьников / В. А. Горский, Г. А. Русских, Д. В. Смирнов. – М.: ИСМО РАО, 2010.

3. *Доргань, Л. В.* Экологическое краеведение : учеб. пособие. 6 класс. – Воронеж: ВО-ИПКиРО, 2007.
  4. Организация туризма / А. П. Дурович, Н. И. Кабушкин, Т. М. Сергеева. – М.: Новое знание, 2008. – 632 с.
  5. *Раковская, Э. М.* География: природа России. – М.: Просвещение, 2000.
  6. *Смирнов, Н. П.* По материкам и океанам / Н. П. Смирнов, А. А. Шибанов. – М.: Просвещение, 1988.
  7. *Сущенко, Е. Н.* Социокультурный потенциал сферы туризма / Е. Н. Сущенко // Научная мысль Кавказа. – 2006. – № 8 (92). – С. 89–96.
  8. Российская Федерация. Об основах туристской деятельности в Российской Федерации : федер. Закон от 24 нояб. 1996 № 132-ФЗ – М.: Вентана-граф, 2008.
  9. *Федотов, В. И.* География Воронежской области. Родиноведение : учеб. пособие по географии Воронежской области для общеобразовательных школ / В. И. Федотов – Воронеж: Центр духовного возрождения Чернозёмного края, 2011.
- 

***Spisok literatury:***

1. Geografija Voronezhskoj oblasti: posobie dlja uchitelej i uchashhihsja / S. N. Vorob'jov, Ju. A. Nesterov, V. V. Podkolzin, Z. V. Ponomareva, V. N. Sushkov. – Voronezh: VGPU, 2007.
2. Uchebno-issledovatel'skaja dejatel'nost' shkol'nikov / V. A. Gorskij, G. A. Russkih, D. V. Smirnov. – М.: ISMO RAO, 2010.
3. *Dorgan', L. V.* Jekologicheskoe kraevedenie : ucheb. posobie. 6 klass. – Voronezh: VOIPKiRO, 2007.
4. Organizacija turizma / A. P. Durovich, N. I. Kabushkin, T. M. Sergeeva. – М.: Novoe znanie, 2008. – 632 s.
5. *Rakovskaja, Je. M.* Geografija: priroda Rossii. – М.: Prosveshhenie, 2000.
6. *Smirnov, N. P.* Po materikam i okeanam / N. P. Smirnov, A. A. Shibanov. – М.: Prosveshhenie, 1988.
7. *Sushhenko, E. N.* Sociokul'turnyj potencial sfery turizma / E. N. Sushhenko // Nauchnaja mysl' Kavkaza. – 2006. – № 8 (92). – S. 89–96.
8. Rossijskaja Federacija. Ob osnovah turistskoj dejatel'nosti v Rossijskoj Federacii : feder. Zakon ot 24 nojab. 1996 № 132-FZ – М.: Ventana-graf, 2008.
9. *Fedotov, V. I.* Geografija Voronezhskoj oblasti. Rodinovedenie : ucheb. posobie po geografii Voronezhskoj oblasti dlja obshheobrazovatel'nyh shkol / V. I. Fedotov – Voronezh: Centr duhovnogo vozrozhdenija Chernozjomnogo kraja, 2011.



# ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН<sup>1</sup>

FORMATION OF METHODOLOGICAL SKILLS IN FUTURE MATHEMATICS TEACHERS DURING  
THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICAL DISCIPLINES

---

**Капкаева Л.С.**

Профессор кафедры математики ФГБОУ ВПО  
«Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева», доктор  
педагогических наук

**E-mail: lskapkaeva@mail.ru**

**Капкаева L.S.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of  
Mathematics, Mordovia State Pedagogical  
Institute after M. E. Evseveva

**E-mail: lskapkaeva@mail.ru**

**Аннотация.** В статье обоснована необходимость формирования методических умений у студентов педвуза в процессе изучения математических дисциплин. На примере математического анализа раскрыто содержание методической подготовки будущих учителей математики на лекциях, практических занятиях и в период самостоятельной работы.

**Annotation.** The article substantiates the need for the formation of methodical skills in pedagogical institute students during the process of studying mathematical disciplines. Through the example of mathematical analysis, the author reveals the contents of the methodical preparation of future mathematics teachers during lectures, workshops and independent work.

**Ключевые слова.** Учебная деятельность, учебно-познавательные действия, методические умения, методическая подготовка, математический анализ, тестовые задания.

**Keywords.** Educational activities, training and educational activities, methodical skills, methodical preparation, math analysis, tests.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

Одной из важнейших задач в подготовке будущего учителя математики является формирование у него различных методических умений. Как подчеркивал член корреспондент РАО Г.И. Саранцев, «С развитием методики обучения математике, социальными изменениями в обществе, появлением новых образовательных идей ставится задача профессионально вооружить будущего учителя технологиями и технологическими приемами так, чтобы он мог не только ими пользоваться, но и развивать их дальше» [5, с. 3]. Эта задача должна решаться не только на занятиях по теории и методике обучения математике, но и в процессе изучения математических дисциплин.

В литературе выделены три группы методических умений учителя математики, которые формируются у студентов на занятиях по теории и методике обучения математике и в период педагогической практики [4, с. 11–12]. Однако, кроме этих умений, существуют ещё методические умения, которые необходимо формировать неразрывно с предметными. Охарактеризуем их.

В рамках концепции учебной деятельности умение трактуется как освоенное действие. При этом уровень его освоения может быть разным. Учебная деятельность реализуется с помощью определенных учебно-познавательных действий, которые, *во-первых*, являются в основе своей интеллектуальными; *во-вторых*, имеют двойственную природу. С одной стороны, есть действия, идущие непосредственно от изучаемого предмета. Например, в математическом анализе это: вычисление предела последовательности или функции, нахождение производной от функции одной переменной, интегрирование функции двух переменных, исследование числового (функционального) ряда на сходимость. Такие действия часто называют специфическими или предметными.

С другой стороны, есть действия общеучебные и общепознавательные, которые не связаны непосредственно с изучением той или иной учебной дисциплины, однако должны формироваться в определенной мере и использоваться при обучении конкретным учебным предметам. К ним относятся: анализ и синтез, сравнение и классификация, доказательство и подведение под понятие и др. Эти общие учебно-познавательные действия относятся также и к числу методических умений.

Как отмечал В.В. Давыдов, чтобы формировать учебные действия, необходимо придавать им конкретную форму, соответствующую тому или иному учебному предмету. Кроме того, учебные умения следует формировать на основе выполнения действий в процессе длительного усвоения конкретных «предметных знаний» [1, с. 164]. Этот тезис **подтверждает целесообразность формирования методических (учебно-познавательных) умений при изучении математических дисциплин в педагогическом вузе.**

Выделяют три уровня сформированности учебно-познавательных умений:

- 1) воспроизведения;
- 2) применения умений в аналогичной ситуации;
- 3) творческого использования умений в новой нестандартной ситуации.

Приведем примеры понятий и теорем из курса математического анализа [3], при изучении которых следует формировать методические умения (таблицы 1 и 2).

Необходимость формирования методических умений у будущих учителей математики в процессе изучения математических дисциплин обусловлена и тем, что в современ-

Таблица 1

## Цепочки понятий-обобщений

№ п/п	Понятие 1	Понятие 2 (обобщение понятия 1)	Понятие 3 (обобщение понятия 2)
1.	Числовая последовательность	Действительная функция одной переменной	Действительная функция многих переменных
2.	Предел числовой последовательности	Предел функции одной переменной	Предел функции многих переменных
3.	Непрерывность функции одной переменной	Непрерывность функции двух переменных	Непрерывность функции многих переменных
4.	Экстремум функции одной переменной	Экстремум функции двух переменных	Экстремум функции многих переменных
5.	Производная и дифференциал функции одной переменной	Частные производные и частные дифференциалы функции двух переменных	Частные производные и частные дифференциалы функции многих переменных

Таблица 2

## Аналогичные понятия и теоремы

№ п/п	Понятие 1 (теорема 1)	Понятие 2 (теорема 2), аналогичное понятию 1 (теореме 1)
1.	Числовой ряд и его абсолютная сходимость	Функциональный ряд и его абсолютная сходимость
2.	Сходимость числового ряда	Равномерная сходимость функционального ряда
3.	Критерий Коши сходимости числового ряда	Критерий Коши равномерной сходимости функционального ряда
4.	Определенный интеграл от функции одной переменной и его геометрический смысл	Двойной интеграл от функции двух переменных и его геометрический смысл
5.	Теорема о непрерывности суммы равномерно сходящегося функционального ряда	Теорема о непрерывности предельной функции равномерно сходящейся последовательности функций
6.	Теорема о почленном дифференцировании равномерно сходящегося функционального ряда	Теорема о дифференцировании предельной функции последовательности непрерывно дифференцируемых на отрезке $[a, b]$ функций
7.	Теорема о почленном интегрировании равномерно сходящегося функционального ряда	Теорема об интегрировании предельной функции равномерно сходящейся на отрезке $[a, b]$ последовательности функций

ной школе усиливается взаимосвязь методов обучения с методами науки, которую представляет данный учебный предмет. В связи с тем, что объем необходимых для человека знаний резко и быстро возрастает, задача овладения учащимися прочными знаниями, умениями и навыками дополняется задачей приобретения ими значительного интеллектуального потенциала, необходимого для самостоятельного отбора и переработки нужной информации, важнейшим элементом которого является умение творчески мыслить.

Поэтому становятся всё более востребованы методы обучения, ориентированные не на передачу готовых знаний, а самостоятельное приобретение новых знаний. Вот что отмечал по этому поводу И.Д. Зверев: «Основное развитие методов в том или ином учебном предмете идет по линии вооружения учащихся специфическими для данной области знаний методами в единстве с усвоением ведущих идей, законов, теорий, понятий, фактов» [2, с. 9]. В математике такими специфическими методами являются аксиоматический метод, алгебраический и геометрический методы, метод математического моделирования. Овладение ими неразрывно связано с изучением соответствующих математических курсов в педагогическом вузе.

Раскроем подробно содержание методической подготовки будущих учителей, которая осуществляется на лекциях, практических занятиях и во время самостоятельной работы по математическому анализу – одной из базовых дисциплин в образовательной программе подготовки учителя математики. Для этого выделим необходимые требования к преподаванию и самостоятельному изучению этой дисциплины.

**1. На лекциях** эти требования сводятся к следующим:

1) мотивационный компонент вводимых понятий, теорем, методов должен быть усилен и ярко выражен;

2) формулировка определения понятия или теоремы по возможности должна предлагаться студентам на трех языках: естественном, аналитическом (буквенно-символическом) и геометрическом, предполагающем геометрическую интерпретацию понятия или содержания теоремы и описание их в геометрических терминах;

3) при доказательстве теорем (там, где это возможно) следует предлагать студентам задания типа: сформулировать обратную теорему и установить, верна она или нет, при положительном ответе доказать её; если теорема выражает необходимое условие, то правомерно задание: проверить, является ли это условие достаточным, и обратно, если это условие достаточное, проверить, является ли оно необходимым, привести соответствующие примеры; полезно представлять студентам схему доказательства теоремы, выделять главную его идею; аналогичные задания следует предлагать им для самостоятельной работы;

4) при введении понятий и доказательстве теорем следует также указывать на аналогии, предоставлять студентам возможность сформулировать по аналогии определение понятия или теорему, провести доказательство теоремы по аналогии с уже доказанной ранее;

5) при введении новых методов решения задач необходимо выделять действия, составляющие данный метод, или формулировать алгоритмическую схему, соответствующую

щую этому методу; задания на составление схемы метода или алгоритма могут предлагаться студентам и для самостоятельной работы;

6) важно предлагать студентам задания на обобщение изученного материала, его конкретизацию, учить их составлять соответствующие примеры;

7) необходимо включать в содержание лекций исторический материал, биографические справки ученых-математиков (эту часть лекции могут проводить сами студенты, выступая с краткими сообщениями по данной теме);

8) при изложении материала следует применять (где это целесообразно) мультимедийные средства, что послужит для студентов образцом их применения в школьной практике.

Аналогичные требования должны предъявляться к студентам при их ответах на экзаменах или зачетах по математическому анализу.

**2. На практических занятиях** обычно идет отработка теоретических знаний, полученных студентами на лекциях, или приемов и методов решения задач определенного типа (вида). Здесь же реализуются некоторые этапы формирования понятий после введения их на лекции, а именно:

– распознавание объектов, относящихся к понятию и представленных в аналитической или геометрической форме;

– выведение следствий из факта принадлежности объекта к данному понятию в случае, если этот объект представлен в геометрической или аналитической форме;

– решение задач и упражнений на применение данного понятия.

Соблюдение основных этапов формирования понятий при изучении математических дисциплин в педвузе позволит студентам закрепить в сознании определенную методическую схему, следуя которой они должны будут формировать математические понятия в школе (хотя явно эта схема не обозначается). Впоследствии на занятиях по теории и методике обучения математике на третьем курсе они знакомятся с ней непосредственно, закрепляют и применяют на практике.

Вторым важным моментом в методической подготовке студентов на практических занятиях по математическому анализу является знакомство их с методикой обучения решению задач, в частности с этапами решения задачи. Основные требования к обучаемым со стороны преподавателя при решении задач должны заключаться в умении:

1) проводить подробный анализ задачи;

2) обосновывать все предложенные способы решения и выбирать из них наиболее рациональный;

3) объяснять, на основе какого теоретического факта совершается то или иное действие при решении задачи;

4) формулировать выводы по решению данной задачи;

5) составлять задачи, аналогичные данной, и, применяя метод аналогии, выполнять их решения;

6) приводить примеры или контрпримеры к данному утверждению;

7) выделять и формулировать подзадачи данной задачи (если она сложная);



8) указывать связь данной задачи с другими задачами и т.д.

Наряду с традиционными задачами, которые содержатся в учебниках и сборниках задач, студенты должны решать и задачи тестового характера. Это позволит подготовить их к использованию тестов в школьной практике.

Как известно, в 2001–2002 гг. в педагогических вузах значительно возросло внимание к тестовому контролю знаний. Эксперимент по введению Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике в тестовой форме привел к широкому использованию тестов в школьной практике. Тестовая проверка знаний школьников стала рассматриваться как определенная подготовка к ЕГЭ. Всё это привело к необходимости изучения школьных тестов в педагогическом вузе и формирования умений у будущих учителей математики использовать тесты в процессе обучения учащихся, а также самостоятельно составлять различные виды тестов по математическим дисциплинам.

В целях тестового контроля знаний сегодня используются различные интернет-технологии: интернет-экзамен, интернет-олимпиада и др. Вместе с тем, такие новые образовательные технологии в высшей школе, как, например, блочно-модульная система обучения и рейтинговый учет деятельности студентов, предполагают тестирование в качестве контрольной аттестации. Однако следует заметить, что математическая подготовка студентов в педагогическом вузе имеет свои особенности. В отличие от технического вуза, она предполагает интеграцию математических и методических умений обучаемых. Поэтому разработка структуры и содержания тестовых заданий в педагогическом вузе имеет свою специфику. Например, на начальном этапе обучения мы делим тесты по математическому анализу на несколько типов.

**Первый тип** – это задания с выбором ответа, направленные на понимание введенных определений, терминов, утверждений. Сюда же относятся и задания типа: «Верно ли утверждение...» или аналогичные им, например:

1. Верно ли утверждение: «Произведение ограниченной последовательности на бесконечно малую последовательность есть бесконечно малая последовательность?»

2. Верно ли утверждение: «Разность двух бесконечно больших последовательностей есть бесконечно большая последовательность?»

3. Существует ли монотонно возрастающая неограниченная последовательность, не являющаяся бесконечно большой?

4. Какие из данных последовательностей ограничены:

а)  $x_n = (-1)^n \frac{1}{n}$ ;      б)  $x_n = 2n$ ;      в)  $x_n = \ln n$ ;

г)  $x_n = \sin n$ ;      д)  $(x_n)$ : 1, 0, 2, 0, 3, 0, 4, 0, 5, 0, 6, ...?

5. Последовательность  $x_n = \lg \frac{2}{1} + \lg \frac{3}{2} + \lg \frac{4}{3} \dots + \lg \frac{n+1}{n}$ ,  $n = 1, 2, \dots$

а) возрастающая      б) убывающая      в) не является монотонной.

Задания с выбором ответа можно использовать не только для контроля знаний, но и для обсуждения их на обычных практических занятиях, только в этом случае студенты

дают ответы устно с обоснованием или приведением контрпримера. Тем самым у каждого студента формируется навык математически грамотно, корректно и лаконично выражать свою мысль, что очень важно для будущего педагога.

**Второй тип** – это задания, в которых требуется привести пример математического объекта, удовлетворяющего определенным условиям:

1. Приведите пример последовательности, которая ограничена и расходится.
2. Приведите пример последовательности, которая возрастает и сходится к числу 2.

К **третьему типу** относятся задания на усвоение математической символики, подобные следующим:

1. Запишите определение последовательности, сходящейся к числу  $a$ , с помощью символов  $\exists$  (существует),  $\forall$  (любой). Приведите пример сходящейся последовательности.
2. Запишите определение ограниченной последовательности с помощью символов  $\exists$ ,  $\forall$ . Приведите пример ограниченной последовательности.

Студентам предлагаются аналогичные задания на установление соответствия понятия и символической записи его определения.

**Четвертый тип** – задания на установление логической последовательности утверждений, например:

«Расставьте знаки логического следования («следует») между заданными утверждениями. Каждый знак обоснуйте ссылкой на теорему или доказательством:

- (1) – последовательность бесконечно большая;
- (2) – последовательность не ограничена;
- (3) – последовательность расходится».

**Особую группу** составляют задания, в которых используются геометрические представления или описания этих представлений на геометрическом языке. Такие задания делятся на два вида: в одних требуется раскрыть геометрический смысл понятия, теоремы, формулы; в других – задать формулой изображенный геометрический объект или выявить справедливость утверждения по заданному графическому изображению.

В целом все задания не требуют каких-либо дополнительных знаний и направлены на понимание изученных определений и теоретических фактов и на формирование умений применять их при решении задач, делать обоснованные выводы, применять аналогию, обобщение, конкретизацию, приводить соответствующие примеры и контрпримеры. Все эти умения необходимы будущему учителю математики.

3. В последнее время значительно возросла роль **самостоятельной работы** студентов в педвузе. Доля её при изучении математических дисциплин в условиях бакалавриата составляет 37–40%. Самостоятельная работа является естественным продолжением деятельности студентов на лекциях и практических занятиях. Основная часть времени, отводимого на самостоятельную работу, приходится на решение задач, поэтому здесь целесообразно использовать индивидуальные и дифференцированные задания с отчетом. В процессе отчета проверяется не только правильность решения задач, но и умение студента объяснить решение, опираясь на изученные определения, теоремы, методы.

Выполнение на первом и втором курсах бакалавриата индивидуальных, контрольных и тестовых заданий позволяет осуществлять диагностику и самодиагностику эффективности самостоятельных работ, при этом у студентов формируются навыки самоконтроля, самооценки, осмысления и коррекции своих действий. Постепенно учащиеся овладевают способами самообразования, которые пригодятся им в будущем. Таким образом, происходит формирование самостоятельности как качества личности.

Большие возможности для интеграции математических и методических умений студентов педвуза предоставляет подготовка и проведение «Недели математического творчества», которая может включать в себя:

- 1) *олимпиаду по высшей математике*;
- 2) *научную конференцию студентов*, на которой они выступают с сообщениями о результатах своей научно-исследовательской деятельности по математике или методике преподавания математики в школе;
- 3) *день истории математики*, в ходе которого проводится конкурс рефератов и презентаций по истории математики, студенты выступают с докладами, посвященными известным математикам, проводится историческая викторина;
- 4) *интеллектуальное состязание* (математический брэйн-ринг);
- 5) *день методики преподавания математики*, где студенты проходят тестирование, защищают свои методические разработки, показывают фрагменты уроков;
- 6) *подведение итогов и награждение победителей*.

В настоящее время появилась возможность значительно усовершенствовать проведение мероприятий такого рода благодаря использованию мультимедийных средств и различных компьютерных технологий.

В процессе подготовки к «Неделе математического творчества» студенты углубляют свои знания как по математическим дисциплинам, так и по теории и методике обучения математике в школе. Кроме того, они усваивают форму проведения таких мероприятий.

Необходимость интеграции математических и методических знаний и умений студентов педвуза подчеркивают в последнее время и проводимые Всероссийские олимпиады по математике и методике её преподавания.

Таким образом, при изучении математических дисциплин можно реально формировать у студентов педагогического вуза методические умения, отвечающие всем современным требованиям. С другой стороны, методизация математических курсов и соответствующая организация самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов позволяет повысить качество их математического образования и усилить его профессиональную направленность.

#### **Список литературы:**

1. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
2. *Зверев, И. Д.* Состояние и перспективы разработки проблемы методов обучения в современной школе / И. Д. Зверев // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. – М. : Педагогика, 1980. – С. 5–16.

3. *Кудрявцев, Л. Д.* Курс математического анализа: в 3 т. / Л. Д. Кудрявцев. – М.: Дрофа, 2003–2006.  
Т. 1: 2003. – 704 с.  
Т. 2: 2004 – 720 с.
  4. *Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики: учеб. пособие для студентов физ.-мат. спец. пед. ин-тов / под ред. Е. И. Лященко.* – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
  5. *Саранцев, Г. И.* Методическая подготовка учителя математики в педвузе в современных условиях: состояние, проблемы / Г. И. Саранцев // Гуманитаризация среднего и высшего математического образования: состояние перспективы: сб. науч. тр. всерос. науч. конф. / под ред. Г. И. Саранцева. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2005. – С. 3–6.
- 

***Spisok literatury:***

1. *Davydov, V. V.* Problemy razvivaiushchego obucheniia / V.V. Davydov. – М.: Pedagogika, 1986. – 240 s.
2. *Zverev, I. D.* Sostoianie i perspektivy razrabotki problemy metodov obucheniia v sovremennoĭ shkole / I. D. Zverev // Problemy metodov obucheniia v sovremennoĭ obshcheobrazovatel'noĭ shkole. – М. : Pedagogika, 1980. – S. 5–16.
3. *Kudriavtsev, L. D.* Kurs matematicheskogo analiza: v 3 t. / L. D. Kudriavtsev. – М.: Drofa, 2003–2006.  
Т. 1: 2003. – 704 s.  
Т. 2: 2004 – 720 s.
4. *Laboratornye i prakticheskie raboty po metodike prepodavaniia matematiki: ucheb. posobie dlia studentov fiz.-mat. spets. ped. in-tov / pod red. E. I. Liashchenko.* – М.: Prosveshchenie, 1988. – 223 s.
5. *Sarantsev, G. I.* Metodicheskaiia podgotovka uchitel'ia matematiki v pedvuze v sovremennykh usloviakh: sostoianie, problemy / G. I. Sarantsev // Gumanitarizatsiia srednego i vysshego matematicheskogo obrazovaniia: sostoianie perspektivy: sb. nauch. tr. vseros. nauch. konf. / pod red. G. I. Sarantseva. – Saransk: Mordov. gos. ped. in-t, 2005. – S. 3–6.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 4

# ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ»

ARTISTIC MEANS IN TEACHING AS A WAY OF INTEGRATING MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION  
IN THE SCHOOL SUBJECT OF SOCIAL SCIENCE

---

## **Коростелева А.А.**

Старший научный сотрудник лаборатории  
дидактики обществознания ФГНУ ИСМО РАО,  
кандидат педагогических наук

**E-mail: talina219@mail.ru**

**Аннотация.** Статья раскрывает возможности использования художественных средств обучения в рамках учебного предмета «Обществознание» как для повышения его учебно-воспитательной значимости, так и для успешной интеграции духовно-нравственного образования в названный курс. Рассматриваются такие художественные средства обучения, как символ, иллюстрации, художественные и библейские тексты, цветовая палитра, текстовый герой.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное образование, интеграция, художественные средства обучения, символ, художественный текст, текстовый герой, иллюстративный ряд, ИКТ.

## **Korosteleva A.A.**

Senior research fellow at the Laboratory of  
Social Science Didactics of the Institute of  
Content and Methods of Education of the  
Russian Academy of Education, Candidate of  
science (Education)

**E-mail: talina219@mail.ru**

**Annotation.** This article reveals the possibilities of using artistic means of education as a part of the school subject of social science not only for the purpose of increasing its educational significance, but also for a successful integration of moral and spiritual values into the process of teaching the subject. Among the evaluated artistic means of education are symbols, illustrations, literary fiction and biblical texts, color palette, literary characters.

**Keywords:** moral and spiritual education, integration, artistic means of education, symbol, literary text, literary character, illustrations, ICT.



Основной задачей современного интеграционного процесса в общеобразовательных дисциплинах, в частности в дисциплинах социально-гуманитарного цикла, является его всемерное содействие обретению современными учащимися общеобразовательных школ ценностных смыслов. Обретение их должно не только содействовать успешной социализации личности, но и вводить ее в контекст духовно-нравственного самосовершенствования и самосозидания во имя как личного, так и общественного блага. Придать этому процессу позитивную динамику – задача интеграции духовно-нравственного образования с дисциплинами социально-гуманитарного цикла, частью которого и является учебный предмет «Обществознание».

Если принять за аксиому, что подобная интеграция призвана активно содействовать процессу становления личности учащихся, развитию их духовно-нравственной сферы, то, в первую очередь, она должна позитивно сказаться на формировании таких качеств личности, как рефлексия, нравственная и социальная ответственность, адаптивность, которым учебный предмет «Обществознание» придает важнейшее значение.

Второй важный аспект этой интеграции заключается в том, что у учащихся должна формироваться система взглядов на мир (мировоззрение), способствующая процессу их социализации.

И, в-третьих, подобная интеграция призвана содействовать обретению ценностных смыслов бытия через процесс интериоризации учащимися таких понятий, как *истина, благо, справедливость, общественное благо*. В силу взаимообусловленности этот процесс может помочь в формировании целостной картины мира у учащихся, благодаря таким социально значимым качествам, обретаемым в рамках предмета «Обществознание», как гражданская позиция, правовая культура, система экономических знаний и др. Ведь духовность – это, в первую очередь, отражение идеального в концепции собственной деятельности, которая только при таком условии служит общественному благу.

Светская этика является неотъемлемой частью курса «Обществознание», так как нравственно-ценностное начало обретает свой смысл не только на личностном уровне, но и в пространстве социальной жизни человека и созданной им среды в целом.

Определение возможностей интеграции духовно-нравственного образования в учебный предмет «Обществознание» позволило выделить следующие три уровня мета-предметных результатов данного процесса:

1. Формирование **духовно-нравственных ценностей** личности как основной траектории развития человека в рамках не только личностного, но и социального пространства.
2. Воспитание **гражданина и патриота** своей Родины.
3. Воспитание **толерантности**, которая является неотъемлемой частью успешной социализации современного поколения в условиях динамично меняющегося социального и информационного пространства.

Решению поставленных задач традиционно служат такие *средства обучения*, используемые в учебном процессе, как учебники, пособия, словари и справочники, дидактические материалы, виды деятельности (учебной и игровой), записи на доске, слово учителя, видео – и аудиоматериалы, компьютеры и др.

Поскольку наша цель – выявление художественных средств обучения, содействующих интеграции духовно-нравственного образования в курс «Обществознание» в рамках современного учебного процесса, отметим, что в первую очередь речь должна идти об усилении эстетической составляющей данного курса. Для предмета «Обществознание» важна знаниевая и компетентностная составляющие. Усиление духовно-нравственного компонента предполагает опору на аксиологическую модель. Таким образом, можно сделать вывод о том, что стратегической задачей рассматриваемого интеграционного процесса является содействие вхождению учащихся в мир социальных, культурных и духовных ценностей через знаниевую составляющую курса «Обществознание».

В рамках данного курса, делающего упор на знание как таковое и повышение учебной компетентности учащихся, значимым остается вопрос о том, что перевешивает в рамках учебного процесса: слово или наглядность. Об этом еще писал известнейший отечественный прогрессивный деятель, врач и педагог Н.И. Пирогов, ставивший слово в учебном процессе выше наглядности.

Современный процесс интеграции духовно-нравственного образования в курс «Обществознание», не оспаривая важности слова в учебном процессе, тем не менее призван активно содействовать усилению элемента эмоциональности и наглядности курса. Ведь через эмоцию и наглядность легче «пробиться» к человеческому сознанию – вспомним посыл Я.А. Коменского о влиянии чувственного восприятия на процесс обучения.

Современным исследователям представляется, что наглядно-образный мыслительный процесс как опора обучения в большей степени свойствен для младших школьников, а основное содержание научных знаний требует развития способности к абстрактному мышлению, что и характерно для старшей школы. Итак, совместимы ли наглядность и научность? «Наглядная опора детского мышления не исчезает, но принимает иные формы: образ объекта подменяется образом символа, знака, схемы» [10, с. 40]. Итак, в практике школьного обучения нельзя игнорировать связь между наглядно-образными и абстрактными мыслительными процессами, что и отражается в подходах к пониманию того, каким должен быть современный учебник, в частности интегрирующий духовно-нравственное образование в курс «Обществознание».

**Важным аспектом подобной интеграции является повышение воспитательной значимости курса «Обществознания»,** чему призваны всемерно содействовать такие средства обучения, как использование художественных текстов, активного иллюстративного ряда, системы иллюстрированных словарей-справочников через систему ИКТ в качестве дополнительных информационных материалов к курсу «Обществознание» и иных средств, делающих процесс образования учащихся в рамках данных курсов более успешным и значимым.

Итак, рассмотрим *средства обучения (дидактические средства)*, являющиеся не только элементами учебного процесса в целом, но и источниками получения знаний учащимися в общеобразовательной школе. Средства обучения, выполняя обучающую, воспитательную и развивающую функции, служат также задачам управления и контроля за учебно-познавательной деятельностью учащихся.

В современной педагогической науке существует много классификаций средств обучения, этих «объектов, которые необходимы для организации учебного процесса»

[9, с. 257]. Например, известный отечественный педагог-исследователь П.И. Пидкасистый делит их по субъекту деятельности (речь учителя, компьютер, электронная доска, средства записи (мел, компьютерные команды, луч света и др.)) и по составу объектов (материальные (учебники, таблицы, модели, макеты, лабораторное оборудование, мебель, расписание занятий и др.) и идеальные (знания учителей, учащихся, условные обозначения, произведения искусства, художественная литература, сама мысль, которая является идеальным средством обучения по Л.С. Выготскому) [9, с. 258–265]. Таким образом, идеальное средство обучения становится «орудием освоения культурного наследия, новых духовных ценностей» [9, с. 263]. Именно поэтому художественные средства обучения мы рассматриваем как важнейший идеальный инструмент, содействующий интеграции духовно-нравственного образования в курс «Обществознание».

Часто за основу классификации средств обучения берется чувственная модальность, и в таком случае они подразделяются на:

- визуальные (таблицы, карты, натуральные объекты и др.);
- аудиальные (радио, магнитофон, музыкальные инструменты и др.);
- аудиовизуальные (компьютер, видео, телевидение и др.).

Польский дидакт В. Оконь выделял простые и сложные средства обучения по нарастанию способности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика.

Простые средства делятся на:

- словесные (учебники и иные тексты);
- визуальные (реальные предметы, модели, картины и др.).

Сложные средства обучения подразделяются на:

- механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп, кодоскоп и др.);
- аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, радио);
- аудиовизуальные (телевидение, видео);
- средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети).

Художественные средства обучения призваны, в первую очередь, повышать наглядность, эмоциональную составляющую любого уровня восприятия личности (визуального, аудиовизуального, интеллектуального и др.). Художественные средства обучения, переклюкая мышление учеников с аналитического на образное, развивают ассоциативные и образные связи, тем самым содействуя процессу обучения учащихся не только через мышление, но и через чувствование и ощущение.

Наглядно это проявляется, когда в рамках учебного предмета мы обращаемся к символу в образовательных текстах. Символ (от греч. «знак», опознавательная примета) в рамках искусства понимается как эстетическая категория, раскрывающаяся через систему сопоставления со смежными категориями. Символ концентрирует в себе смысл и знание даже при наличии предельной абстрактности, при этом он обладает необычайной выразительностью.

Современное информационное пространство делает символ средством активной передачи информации, что позволяет символике как таковой переживать новую стадию своего развития. Еще в VIII в. христианский проповедник Иоанн Дамаскин выдвинул идею символической наглядности в своем трактате «Источник знания». Идея «образов-

символов» была близка и отечественному философу Павлу Флоренскому: он обращал внимание на то, что дешифровка любого символа не просто становится актом знания для человека, но и апеллирует к чувствам субъекта. Так, например, дешифровка христианского знака (знак рыбы) и для адептов, и для противников христианства всегда несла не только интеллектуальную, но и чувственную нагрузку (диапазон чувств от сопричастности к христианству до антагонизма и чужеродности). Таким образом, символическая наглядность – это, к сожалению, недооцененный в современной педагогике инструмент, позволяющий существенно усилить выразительность современных текстов в учебных пособиях. Притом, что **символическая наглядность** способна аккумулировать в себе два уровня действительности, став одновременно:

- 1) возможностью духовного совершенствования личности;
- 2) средством развития теоретического мышления учащихся.

Так, например, поэт Андрей Вознесенский предложил использовать такой символ, как *глаз* для обозначения слова «*духовность*», чтобы сохранить его сакральность, ибо стало оно «захватано всеми, опошлено», почти сведено к стереотипу вроде «миру – мир» [1, с. 11]. «Сознание в наш век иероглифично», – отмечал поэт еще в 1996 г.

К сожалению, образовательные тексты совершенно игнорируют этот аспект восприятия мира современным человеком: учащиеся приучены к символическому восприятию благодаря компьютерной системе с ее символическим рядом, который подобен знакам на автомобильной трассе. Символы рыбы, полумесяца, церковной главки, солнца, глаза, колеса, богини правосудия Фемиды, роденовского мыслителя и др. легко дешифруются всеми, становясь инструментами текстового познания, неся и интеллектуальную, и эмоциональную нагрузку.

Именно такая символическая наглядность повышает смысловую выразительность текста, содействует его духовно-нравственной дешифровке, что позволяет воспринимать текст эмоционально. Этот факт отмечали Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, В.П. Зинченко, А.Н. Назаров и др.

Символ-образ, по мнению В.П. Зинченко, создает «плотность упаковки знаний», что делает его выразительным источником получения информации через образ. При организации учебника по курсу «Обществознание» также можно избрать подобный «язык как показ», по выражению А. Вознесенского, для организации глав учебника (раздел «Право» – с богиней правосудия; раздел, посвященный духовной культуре и духовным ценностям, – с глазом; раздел «Экономика» – с изображением монет; философский раздел – с роденовским мыслителем и др.).

Использование символики в текстах создаст игровой момент, что актуально для средней школы, и повысит уровень учебной восприимчивости к новым знаниям, ведь не секрет, что современному учащемуся (даже старшей школы) сложно концентрироваться более 30 минут. Такой наглядный образ-символ позволит учащимся переключаться при выполнении интеллектуальных операций, повысит их способность к обобщению и анализу, разовьет умение соотносить естественно-научную и художественно-образную картину мира, что также будет способствовать проникновению духовно-нравственного образования в курс «Обществознание».

Расширение *иллюстративного ряда* в рамках указанного интеграционного процесса повысило бы **познавательные, воспитательные и эвристические** возможности курса обществоведческих знаний. Ведь изобразительное искусство сопровождает человеческую цивилизацию со времен наскальных рисунков до современного периода развития живописи, фотографии.

О значении искусства для развития творческих и познавательных возможностей человека писали не только поэты и литераторы (И. Гете, А. Чехов, А. Вознесенский и др.), но и такие ученые, как А. Эйнштейн, Н. Бор, А. Пуанкаре и др. Если использование символики развивает ассоциативное мышление учащихся, то изобразительное искусство содействует эмоциональному восприятию текста, усиливая тем самым его познавательные возможности.

Так, в разделе экономических знаний курса «Обществознание» есть возможность проиллюстрировать учебный материал, повествующий о спадах производства, великих депрессиях, экономической нестабильности, потрясающих систему производства во всем мире с достаточной регулярностью.

Раздел правовых знаний, как и раздел «Человек и общество», предоставляет достаточно возможностей для иллюстрирования, что позволяет значительно повысить уровень (интеллектуальный, эмоциональный, нравственный, духовный) восприятия учащимися учебного материала. Продуманный иллюстративный ряд позволил бы избежать в учебном пособии излишней схоластичности теоретических знаний. Связывая научные знания с реальными жизненными событиями, иллюстрации способны органично дополнять знаниевую ткань учебника, создавая целостный образ культуры (социальной, в частности) в ее непрерывном цивилизационном потоке.

Как мы полагаем, основной задачей использования художественных средств в ходе интеграции духовно-нравственного образования в предмет «Обществознание» является инструментальная поддержка процесса обучения и воспитания учащихся. Ведь художественные средства:

- активно содействуют введению ребенка в социокультурное пространство жизни;
- повышают доступность текстового материала, усиливая его восприятие через визуальный (знаковый) ряд;
- содействуют пониманию учебного процесса как вида культурной деятельности, что позитивно влияет на духовно-нравственные аспекты формирования личности учащегося;
- усиливают поисковый, игровой момент в обучении, позволяя учителю позитивно влиять на развитие креативных способностей учеников;
- создают возможность выхода учебного процесса за пределы отдельно взятой учебной дисциплины благодаря интегративным возможностям созданной творческой и коммуникативной системы получения специализированных знаний.

Образный язык (язык искусства) в отличие от естественного (разговорного) и искусственного (язык науки) не только обладает способностью передавать информацию, понятную каждому человеку, но и делает ее зримой, яркой, эмоциональной, насыщенной многоуровневыми смыслами. Именно поэтому образный язык сам становится интегра-



тивным ключом к взаимодействию духовно-нравственного и социально-гуманитарного образования.

К специфичным компонентам, экономящим учебные усилия при восприятии обучающего материала, относятся рисунки, схемы, диаграммы, модели, которые в совокупности повышают образность воспринимаемого учебного материала, что также позитивно скажется на уровне знаний учащихся, изучающих предмет «Обществознание».

Однако отметим, что иллюстративный ряд в большей степени содействует интеграции духовно-нравственного образования в курс предмета «Обществознание», поскольку напрямую апеллирует к эмоциям и интуиции учащихся, тогда как знаковая модель (схемы, диаграммы и др.) обращены к логике и эвристике учеников.

Задействуя воображение и свой эмоциональный опыт, учащиеся оперируют множеством элементов при активном интеллектуальном поиске, что существенно его облегчает и одновременно насыщает большими смыслами. Еще Нильс Бор писал о том, что использование двух языков (например, языка науки и языка искусства) существенно расширяет логическую структуру конкретного учебного предмета с его особым инструментальным подходом к организации учебного материала. Поэтому вывод исследователя И.Э. Кашековой о том, что «качественно новой в интеграционном образовательном пространстве является возможность введения неограниченного количества языка наук и искусств для представления одного знания», мы считаем своевременным и конструктивным с точки зрения организации подачи учебного материала в рамках современного курса «Обществознание» [4, с. 124].

При таком понимании роли языка искусства для нас является важным, что он создает ассоциативный ряд восприятия, который всегда обладает не только социокультурным, но и духовно-нравственным смыслом. Подобный резонанс становится педагогическим условием учебного процесса в целом, создавая тот семиотический смысл предмета, о котором писал известный филолог Юрий Михайлович Лотман: «Обязательным условием любой интеллектуальной структуры является ее внутренняя семиотическая неоднородность» [4, с. 125].

Именно этот резонанс находит отклик в душе ученика, что, во-первых, соответствует среднему школьному возрасту (хотя его нельзя сбрасывать со счетов и в старшей школе); во-вторых, содействует освоению логической информации на эмоциональном, духовном уровнях восприятия. Подтверждением постулата Ю.М. Лотмана является органичное введение художественных текстов в ткань учебного предмета, даже такого сугубо знакового и научного, как курс «Экономики».

Любое произведение искусства, понимаемое как текст в трактовке Ю.М. Лотмана, выполняет следующие функции:

- рождает эмоциональное сопереживание и душевное соучастие, позволяющее читателю идентифицировать себя с его содержанием (героями);
- создает уровни вариативности при выборе собственной позиции по отношению к тем или иным героям (событийности);
- рождает состояние резонанса, помогающего ответить на внутренние вопросы и разрешить внутренние конфликты;

- дает опору на культурный опыт прошлого, рождает ассоциативные связи, преобразует негативные порывы в «умные эмоции», по образному выражению Л.С. Выготского.

Все эти функции **художественных текстов** позитивно сказываются на духовно-нравственном образовании школьников, а также содействуют лучшему восприятию учебных знаний в рамках научного (искусственного) языка предмета «Обществознание». Подобный подход к организации текстов успешно представлен у Е. Чирковой [13], когда в рамках раздела экономического знания рассматриваются литературные произведения, иллюстрирующие ключевые понятия мировой экономической и финансовой истории, даже финансовые схемы. Так, например, романы Чарльза Диккенса «Крошка Доррит» и «Посмертные записки Пиквикского клуба» используются для раскрытия понятия «долговая тюрьма»; роман Оноре де Бальзака «История величия и падения Цезаря Бирото» – понятия банкротства. Образ ростовщика можно иллюстрировать с помощью романа «Гобсек» Оноре де Бальзака и пьесы «Венецианский купец» Уильяма Шекспира; понятие «золотая лихорадка» – рассказы Джека Лондона. О том, как можно обмануть миноритарных акционеров и срежиссировать финансовый кризис, рассказывается на примере романа «Дельцы» Эптона Синклера; особенности хищнического капитала по-русски изучаются по «Приваловским миллионам» Д.Н. Мамина-Сибиряка, а современный ипотечный кризис – с опорой на «Лес», «Бешеные деньги» А.Н. Островского, «Вишневый сад» А.П. Чехова.

Подобный подход к использованию художественных средств в целях интеграции духовно-нравственного образования в учебный курс предмета «Обществознание», а также к созданию дополнительных пособий по данному курсу, интернет-версий, позволяющих обобщить ряд понятий по экономике, праву, духовной культуре, социоведению и человековедению, которые являются основными научными единицами курса «Обществознание», представляется нам достаточно продуктивным.

Использование *библейских текстов* также создаст духовно-нравственные условия для расширения системы знаний учащихся по курсу «Обществознание». Предлагаем вводить библейские тексты в учебное пособие хотя бы на том основании, что, несмотря на многонациональность и многоконфессиональность в нашем Отечестве, согласно опросам около 80–85% населения считают себя православными. По данным Всероссийской переписи населения 2002 г., верхний предел численности православных христиан составляет 86,5% (около 126 млн человек) [2, с. 44]. Это позволяет предположить, что основные заповеди христианства придадут правовому разделу учебника тот эмоциональный заряд и позитивный смысл при «плотной текстовой упаковке», который поможет личности ребенка не только духовно взрослеть, но и обретать смысл своего существования в рамках культуросообразности и духовности своей дальнейшей жизненной траектории.

О том, что такое «неправедный» суд, можно рассказать на примере суда над Иисусом Христом, идеологическая вина которого оказалась страшнее для власти, чем воровство разбойника и убийцы Вараввы, отпущенного на свободу. Вспомним истории печально известного отечественного ГУЛАГа, которые могут дополнить и проиллюстрировать это понятие, органично вписываясь в смысловую ткань учебного текста.

Тема искушений Христа в пустыне дьяволом прекрасно иллюстрирует проблему вечного выбора, который приходится делать каждому, выбирая между добром и злом, властью и самопожертвованием, деньгами и честью. Этот ряд бесконечен, как и те жизненные ситуации выбора, которые приходится разрешать каждому человеку в логике его земного существования.

Вспомним грехи нашего нынешнего социального пребывания: взяточничество, коррупцию, мздоимство, стяжательство и многое другое, столь негативно сказывающиеся на нашем духовном, экономическом и социальном уровнях развития. Без апелляции к каждой личности, совести каждого человека, его чести и достоинству невозможно решить эти проблемы. В этом контексте ссылка на всеобщий грех нашей социальной системы, на его исторические корни – начиная от византийской практики дарения подношений власть имущим до представления времен правления царя Алексея Михайловича (да и ранее!) о том, что должность «кормит» мздоимством лучше, чем окладом не позволят нам преодолеть это экономическое зло, в основе которого лежат в том числе недочеты духовно-нравственного воспитания поколений.

Прекрасной иллюстрацией к теме предательства и самопожертвования служит история апостола Петра, а также Симона Киринейского, помогавшего нести крест измученному Иисусу Христу на Голгофу. Такие яркие примеры, удачно дополняющие текстовой учебный материал, отмеченные образами-символами (например, глаза, когда речь идет о духовности), иллюстративным рядом, – все это в совокупности придает научным текстам предмета «Обществознание» необходимую выразительность и эмоциональную наполненность.

Темы вины и прощения (история блудного сына), одиночества и страдания (история Иова Многострадального; самого Иисуса Христа, одинокого в своем предстоянии в саду Гефсиманском), богатства и нищеты (притча о богатом и Лазаре), гордости и смирения (притча о мытаре и фарисее), запрета на самоубийство во всех мировых религиях, ответственности родителей за воспитание своих детей (вспомним настоящий подвиг Богородицы, спасающей свое дитя от Ирода Великого, методично убивающего младенцев из-за страха потерять свой трон и саму жизнь); ответственности детей перед своими родителями (Иисус Христос, предвидя свой уход из земной жизни, поручает Богородицу заботам и попечению Иоанна Евангелиста (см. Евангелие гл. 19 стих 27), – все эти темы актуальны для изучения в подростковом возрасте в разделе «Человек». С нашей точки зрения, они даже более значимы и важны для подростка, чем рассуждение о том, какая теория происхождения жизни на земле более верна: космическая, религиозная или эволюционная в версии Ч. Дарвина.

Важным является и то, что эти темы могут изучаться и с правовой точки зрения, и с духовно-нравственной, и с социальной, что создает многовариантность их рассмотрения и обсуждения в рамках данного курса. Ведь настоящим современным бедствием стала, в частности, родительская безответственность, вследствие которой пополняются ряды не только безнадзорных детей, но и беспризорных, множится число «отказных» детей, которых матери оставляют после рождения в роддомах.

Велико в нашей стране и число брошенных стариков, само понятие «старость» часто пугает молодых и зрелых людей, так как является не только знаком потери сил и самостоятельности, но и бесприютной беспомощности, сыновнего и дочернего забвения, обрекаю-

щего пожилых людей на скорбное одиночество и нищенское существование даже в рамках больших и обеспеченных семей. **Эти темы требуют осмысления в рамках интеграции курсов социального, нравственного, культурного, экономического, правового и духовного образования.**

Важным фактором является и то, что данные темы содействуют самопознанию личности, помогают духовно-нравственному взрослению учащихся и обретению той «самости», о которой писал Л.С. Выготский. При этом мы полагаем, что введение таких текстов и тем в учебное пособие курса «Обществознание» будет всемерно содействовать формированию таких духовно-нравственных ценностных качеств личности, как:

- **совестливость.** Вспомним слова русского философа И.А. Ильина: «Умного человека в России почитают; перед волевым склоняются; фантазерам дивятся; но более всего любят человека сердечного, а если он к тому же и совестливый, то его почитают превыше всего как своего рода святого или, в понимании русских, как сосуд Божий» [3, с. 184];
- **патриотизм** (греч. *Patris* – Отечество, Родина). Известный отечественный педагог-исследователь Б.Т. Лихачев определял патриотизм как любовь к Родине, к своей земле, гордость за исторические свершения народа;
- **трудолюбие.** Верным и основательным представляется нам положение В.А. Сухомлинского о том, что «отношение к труду является важнейшим элементом духовной жизни человека». Ведь «было бы недостаточным и наивным сказать, что трудолюбие воспитывается в процессе труда. Трудолюбие как важнейшая черта морального облика воспитывается и в процессе духовной жизни – интеллектуальной, эмоциональной и волевой. Не может быть трудолюбивым человек, мало думающий, мало переживающий» [11, с. 389];
- **отзывчивость, или эмпатия** как умение слышать другого человека, готовность отзываться на чужие нужды, проявлять сочувствие к страждущим;
- **дружелюбие** (младшие школьники), которое трансформируется в нравственную автономию личности (у старшеклассников) как умение и готовность совершать нравственный выбор в трудных жизненных ситуациях;
- **деловитость** как модель трудолюбивого, ответственного поведения личности, «согласованная с русским национальным характером» [2, с. 52], в отличие от западной модели, предполагающей готовность к бизнесу как основное качество личности человека «постиндустриального общества».

Основу такого подхода за рубежом положил Джон Локк в своей элитарной педагогике, которая ставила задачу подготовки английского джентельмена к самостоятельной жизни, чему всемерно призваны были содействовать изучение права, стенографии, бухгалтерии, этики. Мы согласны с предложенным М.В. Груздевой определением деловитости как «качества характера человека, проявляющегося в стремлении и способности с предельной самоотдачей, рационально и результативно решать деловой вопрос, совершать какую-либо личностно или общественно значимую деятельность» [2, с. 54]. Деловитость как качество личности вбирает в себя чувство ответственности, а также аккуратность, точность, исполнительность, дисциплинированность.

Даже представление об атрибутике делового человека, например, о его «дежурной улыбке», также меняется на современной отечественной ниве. У работников сектора услуг на многочисленных тренингах сейчас формируют представление о том, что им достаточно иметь доброжелательное выражение на лице, что более адекватно для российского менталитета, чем дежурная «резинковая» улыбка делового запада.

Среди художественных средств, позитивно влияющих на уровень эмоционального восприятия текстов, следует выделить и графические, **цветовые возможности** подачи учебного материала. О том, что цвет несет психологическую нагрузку и тем самым позволяет читателю интуитивно проникаться тем или иным смысловым содержанием, эмоционально заряжаться, визуально определять доминанты текстового содержания, известно не только художникам-оформителям, но и современным педагогам.

Серия учебников по курсу «Обществознание» авторского коллектива под руководством академика РАО Л.Н. Боголюбова [8], решена в дихотомии белого и синего цвета. Отметим, что выделение красным цветом наиболее важных смысловых доминант, введение цветовой палитры вместе с символами (данными в цвете) и иллюстративным рядом (желательно, цветовым), цветовым оформлением художественных и библейских текстов (или их заставок в тексте), – все это в совокупности добавило бы учебному пособию, строгому, научнообразному и сдержанному, той художественной выразительности и смысловой многозначности, которая нас потрясает в иконописном ряде православия, органной музыке и цветовой палитре витражей католических соборов, яркой выразительности буддийских монастырей.

Полагаем, что при интеграции духовно-нравственного образования в предмет «Обществознание» достижением подобной выразительности в подаче учебного материала не следует пренебрегать, так как она несет в себе и смысловую, и эмоциональную, и духовную, и общекультурную нагрузку.

Важным является и тот факт, что эмоционально-смысловая выразительность в подаче текстов учебников по курсу «Обществознание» позволит также неким образом компенсировать часто встречающуюся сухость изложения учителем учебного материала, нехватку учебного времени (в большинстве школ выделяется один учебный час в неделю вместо двух на изучение данного предмета) и другие погрешности и недочеты учебного процесса в целом. Подобная текстовая подача учебного материала позволит учащемуся не только увидеть главное в тексте, но и прочувствовать его эмоционально через активное иллюстрирование, кодирование образами-символами, а также логически дополнить и «оживить» через осмысление представленных в пособии художественных и библейских текстов. Все это создаст тот резонанс, о котором говорилось выше, а также «уплотнит» эмоционально-смысловое содержание учебного пособия, что, в свою очередь, позитивно повлияет на интеграцию духовно-нравственного образования в предмет «Обществознание», к которому у современных учащихся есть реальный интерес.

Подача учебного материала может варьироваться от 5 к 11 классу, ведь постепенно символичность и абстрактность приходит на смену красочности и образности, а содержательная сторона подачи информационного ряда через схематичность и некое моделирование нарастает существенно. Однако общий подход, полагаем, должен быть сохранен, ведь



сам выбор обсуждаемых тем (одинокства, предательства, преданности, самопожертвования, родительской и сыновней любви и др.) важен и значим для взрослеющей личности школьника.

Существенную роль в интеграции духовно-нравственного образования в учебный курс «Обществознание» играет создание компьютерной версии **иллюстрированных словарей-справочников**, а также дополнительных материалов, предложенных учащимся для самостоятельного изучения в ходе освоения учебных задач данного курса.

Разработка подобных дополнительных пособий в версии ИКТ помогает сохранить конструктивное единство основного учебного подхода (образы-символы, иллюстрирование, текстовое многообразие, цветовая гамма), существенно расширив при этом многообразие текстов, предложенных учащимся для осмысления; проблемную тематику, посредством включения вопросов для дискуссий по важнейшим аспектам обществознания и пр. Разнообразные тестовые задания в компьютерной версии существенно помогли бы учащимся не только закрепить пройденный материал, но и психологически настроиться на сдачу ЕГЭ.

Компьютерные материалы, используемые в рамках курса «Обществознание», обладают еще одной важной особенностью: они могут оперативно обновляться, своевременно отражать динамичную жизнь граждан и страны. Тем самым они предоставляют учащимся информацию, которую можно обсудить и интерпретировать в рамках правовых, экономических, социальных и духовных знаний по данному курсу. Учебное же пособие такой оперативной событийностью не обладает, так как знания, изложенные в нем, более научны и стабильны, что, в частности, и делает учебник таковым по факту его создания.

Продуктивным, на наш взгляд, может стать и введение некоего **текстового героя** (героев), путешествующего по всему учебному полю курса «Обществознание», что особенно актуально для средней школы и компьютерных версий учебников. Такой герой может трансформироваться внешне (от читающего человечка в 5–6 классах до образа роденовского мыслителя при изучении философских и духовных вопросов в старших классах, что будет означать становление его образом-символом данного раздела учебника). Кроме того, он поможет учащимся в осмыслении тех или иных тем, ведь наш текстовый герой может принимать как правильное, так и ошибочное решение (высказывать иное суждение), тем самым предоставляя учащимся возможность обсуждать и сопоставлять различные точки зрения по тем или иным проблемам.

Таким образом, текстовый герой способствует развитию толерантности учащихся. Полагаем, что указанный принцип его введения в учебный курс (и компьютерную версию) должен неукоснительно соблюдаться и для того, чтобы избежать превращения строгого научного пособия в комикс – это, безусловно, вызвало бы раздражение, как авторов, так и самих педагогов по курсу «Обществознание». Смысловая задача подобного текстового героя заключалась бы в обозначении множественности позиций и взглядов по отношению к тем или иным жизненным реалиям. Безусловно, основное место его пребывания в учебном поле курса «Обществознание» – это разделы «Человек», «Социум», «Духовные ценности и культура», оставляющие большое пространство для духовно-нравственного

осмысления нашего бытия, а также для полноты суждений, многовариантности жизненных подходов к решению тех или иных проблем.

**Итак, при подобном подходе к организации учебных текстов интеграция выступает как важнейшая методологическая категория, направленная на обеспечение духовно-нравственной целостности образовательного процесса в целом и курса «Обществознание» в частности.**

Интеграция духовно-нравственного образования в учебный предмет «Обществознание» призвана активизировать воспитательный аспект в современной педагогике, а также содействовать формированию ценностных ориентаций современных учащихся общеобразовательных школ.

Художественные средства, рассмотренные в нашем исследовании (образы-символы, иллюстративный ряд, художественные и библейские тексты, цветовая гамма, компьютерные иллюстрированные словари-справочники и дополнительные компьютерные приложения для ознакомления учащихся, текстовой герой), позволяют существенно расширить не только смысловые, но и эмоциональные уровни работы с текстом, что призвано позитивно влиять на процесс формирования духовно-нравственных ценностей учащихся. Избранные нами художественные средства содействуют развитию в рамках учебного процесса следующих общепедагогических принципов:

- ▲ **эмоционального насыщения** курса «Обществознания», что благоприятно сказывается на мотивации учебной деятельности учащихся;
- ▲ **воспитывающего характера обучения**, призванного оказывать существенное влияние на формирование духовно-нравственного облика современных учащихся;
- ▲ **мажорности** в обучении, или движения от «успеха к успеху», чему содействует насыщение теоретических знаний определенной жизненной событийностью, например через художественно-образную специфику организации учебного материала. Используемые художественные средства обучения создают положительные психологические установки, способствующие созданию творческой и интеллектуальной заинтересованности в познании сущности данного учебного материала.

Активное использование художественных средств, содействующих интеграции духовно-нравственного образования в курс учебного предмета «Обществознание», должно быть нацелено на развитие таких качеств учащихся, как:

- уважение к жизни и ощущение ее величия и многообразия;
- стремление к гармонии во взаимоотношениях с людьми, природой, самим собой и Вселенной в целом;
- уважительное отношение к религиям и верованиям народов, исконно населяющих наше Отечество;
- миролюбие, толерантность и веротерпимость;
- доброта, совесть, трудолюбие, справедливость, ответственность;
- патриотизм, любовь к Родине, верность традициям, любовь к предкам;
- стремление к самосовершенствованию и внутренней духовной работе;
- стремление привносить эстетику в обыденную жизнь, любовь к искусству;

- лояльность и верность закону (начиная от библейских заповедей, заканчивая правовыми и законодательными государственными актами), стремление следовать ему;
- уважение к членам семьи, почитание старших по возрасту людей, развитие чувства благодарности как одного из важнейших смыслообразующих качеств личности.

Полагаем, что названные качества личности следует понимать как приоритетные в современном образовательном процессе. Такой учебный предмет, как «Обществознание», априори призван активно содействовать их формированию. Подборка художественных текстов, библейских повествований, иллюстраций, символики, тематики обсуждений и др. – все должно быть направлено на формирование данных качеств личности учащихся общеобразовательных школ, ведь без этого не произойдет того духовно-нравственного «прорыва», который столь необходим нашему обществу для обретения смыслов личного и социального существования, направленного на улучшение духовного, социального, материального, культурного благополучия личности в современном мире.

*Важнейшими принципами отбора художественных средств, содействующих интеграции духовно-нравственного образования в курс «Обществознание» являются:*

- высокая художественная значимость иллюстративного (символического) ряда, дополняющего текстовую составляющую курса эмоциональностью и наглядностью;
- точное соответствие художественных и библейских текстов обучающим задачам курса;
- достижение визуальной выразительности при смысловой организации текста через цветовую и символическую палитру;
- расширение кругозора учащихся через приобщение к ценностям культуры и религии, которые дополняют знаниевый и компетентностный компонент курса духовно-нравственным смыслом и содержанием.

«Образование, подчиненное задачам воспитания, – вот то, что нам нужно в XXI веке», – считал Д.С. Лихачев [7, с. 77]. И с этим мнением можно лишь солидаризироваться, ибо только сейчас, в первом десятилетии XXI в. приходит на российскую образовательную ниву осознание всей важности решения этой задачи, призванной внести существенный вклад в формирование духовно-нравственного облика наших соотечественников и сограждан.

### **Список литературы:**

1. Вознесенский, А. Язык как показ : материалы круглого стола «Духовность, художественное творчество, нравственность» / А. Вознесенский // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 11–16.
2. Груздева, М. В. Воспитание позитивных качеств национального характера: теория, история, практика : монография / М. В. Груздева. – СПб.: Изд-во СпбГУСЭ, 2011. – 183 с.
3. Ильин, И. А. Сущность и своеобразие культуры / И. А. Ильин. – М.: Русская книга – XXI век, 2007. – 462 с.

4. *Кашекова, И. Э.* Вариативная модель Школы Будущего: концептуальные основы построения интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства // Модернизация художественно-эстетического образования. – М.: Школьная книга, 2008. – (Экспериментальная и инновационная деятельность образовательных учреждений Москвы). – С. 114–128.
5. *Коменский, Я. А.* Мир чувственных вещей в картинках, или Изображение и наименование всех главнейших предметов в мире и действий в жизни : в 2 т. Т. 2. / Я. А. Коменский – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
6. *Лихачев, Б. Т.* Философия воспитания : спец. курс / Б. Т. Лихачев. М.: Владос, 2010. – 335 с.
7. *Лихачев, Д. С.* Избранное: Мысли о жизни, истории, культуре.– М.: Российский фонд культуры, 2006. – 198 с.
8. Обществознание. 11 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений, базовый уровень / Л. Н. Боголюбов, Н. И. Городецкая, А. И. Матвеев [и др.]. ; под ред. Л. Н. Боголюбова [и др.]. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 349 с.
9. Педагогика: учеб. для студентов педагогич. вузов и педагогич. коллективов / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 576 с.
10. *Рычик, М. В.* От наглядных образов к научным понятиям / М. В. Рычик. – Киев: Рад. шк., 1987. – 79 с.
11. Словарь русской мудрости / сост. Н. Е. Бенедиктова. – Н. Новгород: Три богатыря, 1998. – 480 с.
12. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 59 с. (Стандарты второго поколения).
13. *Чиркова, Е. В.* История капитала от «Синдбада-морехода» до «Вишневого сада». Экономический путеводитель по мировой литературе / Е. В. Чиркова. – М.: Кейс : Омега-Л, 2011. – 387 с.

---

**Spisok literatury:**

1. *Voznesenskij, A.* Jazyk kak pokaz : materialy kruglogo stola «Duhovnost', hudozhestvennoe tvorcestvo, npravstvennost'» / A. Voznesenskij // Voprosy filosofii. – 1996. – № 2. – S. 11–16.
2. *Gruzdeva, M. V.* Vospitanie pozitivnyh kachestv nacional'nogo haraktera: teorija, istorija, praktika : monografija / M. V. Gruzdeva. – Spb.: Izd-vo SpbGUSJe, 2011. – 183 s.
3. *Il'in, I. A.* Sushhnost' i svoeobrazie kul'tury / I. A. Il'in. – М.: Russkaja kniga – XXI vek, 2007. – 462 s.
4. *Kashekova, I. Je.* Variativnaja model' Shkoly Budushhego: konceptual'nye osnovy postroenija integracionnogo obrazovatel'nogo prostranstva shkoly sredstvami iskusstva // Modernizacija hudozhestvenno-jesteticheskogo obrazovanija. – М.: Shkol'naja kniga, 2008. – (Jeksperimental'naja i innovacionnaja dejatel'nost' obrazovatel'nyh uchrezhdenij Moskvy). – S. 114–128.

5. *Komenskij, Ja. A.* Mir chuvstvennyh veshhej v kartinkah, ili Izobrazhenie i naimenovanie vseh glavnejshih predmetov v mire i dejstvij v zhizni : v 2 t. T. 2. / Ja. A. Komenskij – M.: Pedagogika, 1982. – 576 s.
6. *Lihachev, B. T.* Filosofija vospitanija : spec. kurs / B. T. Lihachev. M.: Vlados, 2010. – 335 s.
7. *Lihachev, D. S.* Izbrannoe: Mysli o zhizni, istorii, kul'ture.– M.: Rossijskij fond kul'tury, 2006. – 198 s.
8. Obshhestvoznanie. 11 klass : ucheb. dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij, bazovyj uroven' / L. N. Bogoljubov, N. I. Gorodeckaja, A. I. Matveev [i dr.]. ; pod red. L. N. Bogoljubova [i dr.]. – 5-e izd. – M.: Prosveshhenie, 2010. – 349 s.
9. Pedagogika: ucheb. dlja studentov pedagogich. vuzov i pedagogich. kollektivov / pod red. P. I. Pidkasistogo. – M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2009. – 576 s.
10. *Rychik, M. V.* Ot nagljadnyh obrazov k nauchnym ponjatijam / M. V. Rychik. – Kiev: Rad. shk., 1987. – 79 s.
11. Slovar' russkoj mudrosti / sost. N. E. Benediktova. – N. Novgorod: Tri bogatyryja, 1998. – 480 s.
12. Fundamental'noe jadro sodержanija obshhego obrazovanija / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. – M.: Prosveshhenie, 2009. – 59 s. (Standarty vtorogo pokolenija).
13. *Chirkova, E. V.* Istorija kapitala ot «Sindbada-morehoda» do «Vishnevogo sada». Jekonomicheskij putevoditel' po mirovoj literature / E. V. Chirkova. – M.: Kejs : Omega-L, 2011. – 387 s.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 4



# СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ ПСЕВДОСЛОВА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

STRATEGIC BASIS OF UNFAMILIAR WORD IDENTIFICATION BY ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

---

## **Бабина Г.В.**

Профессор ГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук  
**E-mail: galinav@inbox.ru**

## **Babina G.V.**

Professor at the Moscow Pedagogical State University, Candidate of science (Education).  
**E-mail: galinav@inbox.ru**

## **Панкратова Н.С.**

Учитель-логопед ГБОУ СОШ № 258 г. Москвы, аспирантка ГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»  
**E-mail: ya.panata@yandex.ru**

## **Pankratova N.S.**

Teacher, speech therapist at public school № 258, Moscow, graduate student at Moscow Pedagogical State University.  
**E-mail: ya.panata@yandex.ru**

**Аннотация.** В статье рассматриваются стратегии идентификации псевдослова при чтении, анализируются ответы детей с нормальным и нарушенным речевым развитием.

**Annotation.** The article is devoted to the strategies of unfamiliar word identification in the process of reading. The answers of children with normal and impaired speech development are analyzed.

**Ключевые слова:** стратегии идентификации, псевдослова, чтение, нарушение речевого развития

**Keywords:** strategies of identification, unfamiliar words, reading, impaired speech development.

---

Исследование особенностей идентификации слова предполагает изучение моделирования операций и механизмов, обеспечивающих перцептивное восприятие слова, его поиск в памяти, а также решение когнитивных задач. В ходе идентификации индивид не восстанавливает в памяти нечто повторяющее словарную дефиницию – он схватывает какой-то опорный элемент или несколько элементов, на основании чего воссоздается структура значения слова.

Процессы идентификации слова имеют стратегическую природу. Стратегии идентификации слова функционируют на разных уровнях осознания, поскольку могут быть мотивированы актуализацией имеющихся единиц ментального лексикона при опоре на сходство со стимулом по некоторым признакам.

В результате функционирования различных стратегий конструируется ментальная репрезентация воспринимаемого сообщения. В качестве опор при идентификации, по мнению Ю.В. Федурко, выступают параметры порядка: префиксальные и суффиксальные морфемы, окончания, цепочки фонем-графем стимула, цепочки фонем-графем сходных по звучанию, слова, схожие по звуко-буквенному комплексу, повторяющие частичную принадлежность стимула, элементы опыта или ситуации, предположительно содержащие следы знакомых контекстов, в которых встречали стимул или похожее на него слово, вербализованные ощущения, связанные с телесной реакцией на слово, реакции с эмоционально-оценочной окраской, содержащие вербальные сигналы присутствия телесного компонента в процессе опознания значения слова, прецедентные феномены как элементы коллективного знания.

В 2010–2012 гг. нами был проведен эксперимент, задачей которого являлось установление особенностей преобразования псевдослов, данных в составе словосочетаний или предложений, в узуальные слова школьниками с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Учащиеся, которые приняли участие в эксперименте, были поделены на три группы. Школьники с нормальным речевым развитием составили контрольную группу (КГ). Школьники с общим недоразвитием речи IV уровня были отнесены к экспериментальной группе 1 (ЭГ-1). Школьники с общим недоразвитием речи III уровня составили экспериментальную группу 2 (ЭГ-2).

В процессе обследования учащимся предлагались для прочтения словосочетания или предложения, содержащие одно псевдослово с двумя-тремя верными морфологическими компонентами и одним измененным или пропущенным (корнем / префиксом / суффиксом). Сохраненные части слова (верные) являлись параметрами порядка или опорами для идентификации, позволяющими восстановить слово. На опознание узуальной лексической единицы, скрытой в псевдослове, также влияло наличие минимального контекста, в частности предлогов и наречий, которые обладают большой семантизирующей силой.

К примеру, в ходе опознания псевдослова «мелечил» в предложении «*Врач мелечил*» (*врач вылечил*) предполагался подбор нормативной лексемы на основе учета таких параметров порядка, как корень -ЛЕЧ-, суффикс -И-, суффикс прошедшего времени -Л. При идентификации псевдослова «скаехал» в словосочетании «*скаехал мимо вокзала*» (проехал мимо вокзала) предполагалась ориентация на корень -ЕХ-, суффикс -А-, суффикс прошедшего времени -Л, наречие МИМО. При восстановлении неполного слова «---открыл» в словосочетании «*слегка ---открыл*» (слегка приоткрыл) предполагалась ориентация на корень -КРЫ-, префикс ОТ-, суффикс прошедшего времени -Л, наречие СЛЕГКА.

В процессе выполнения данной серии заданий учащиеся продемонстрировали использование нескольких стратегий идентификации псевдослова в словосочетании.

## 1. Многомерная морфемная контекстуально-ориентированная стратегия

Данный вид стратегии обеспечивает узнавание слова в контексте с учетом всех возможных параметров порядка. В результате антиципируется целое словосочетание, устанавливаются семантические и грамматические связи между словами.

Ориентация учащихся младшего возраста на морфемную структуру, то есть на выделение значимых частей слова, – это переходное звено в процессе овладения стратегиями смысловой обработки более сложного порядка на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. В процессе реагирования на слово-стимул испытуемые неосознанно проводили морфемный анализ псевдослов, выделяя корень, приставку, суффиксы, окончание, поэтому большинство реакций повторяло словообразовательную модель стимулов. В рамках морфемной стратегии преобразование псевдослова осуществляется с опорой на анализ глубинных структур лексического значения, что позволяет восстановить его адекватно эталонному варианту.

Ребенок, используя аналитическую стратегию, ориентируется на корень слова или другую морфему, которая вызывает в его языковом сознании определенные ассоциации. Данный тип ассоциирования является более рациональным по сравнению с другим, графическим, типом, так как затрагивает глубинные пласты лексики. Учащийся ориентируется на ту часть слова, которая имеет не только определенный графический образ, но и передает тот или иной смысл.

В нашей работе испытуемые 11 лет с нормальным речевым развитием использовали ориентацию на широкий спектр параметров порядка как стабилизацию ведущего стратегического вида идентификации речевого материала на уровне слова. Учащиеся достаточно хорошо владели навыками оперирования словами в единстве морфемных и грамматико-лексических компонентов.

Школьники с нормальным речевым развитием, в отличие от детей с общим недоразвитием речи (ОНР), успешно анализировали морфемный состав слова. Учащиеся давали ответы при анализе всех опор, содержащихся в псевдослове и его окружении. Так, в ходе восстановления образа, стоящего за псевдословом «мелечил» в предложении «Врач мелечил», были зафиксированы ответы «врач полечил», «врач залечил», «врач вылечил». Данный тип реакции является продуктивным, поскольку в нем отражается умение анализировать морфемную структуру слова, выделять мотивирующую основу, соотносить по смыслу полученную лексему с другими компонентами словосочетания/предложения.

## 2. Немногомерная морфемная контекстуально-ориентированная стратегия

Реализация данной стратегии осуществляется с учетом не всех верных компонентов (морфем) псевдослова.

Нами выделяются варианты использования школьниками немногомерной морфемной стратегии:

### ***Вариант А – опора на морфемный компонент***

В этом случае школьники осуществляют преобразование псевдослова, ориентируясь на одну-две верных морфемы, то есть учитывают при идентификации не все имеющиеся опоры. В ходе преобразования псевдослова «мелечил» в предложении «*Врач мелечил*» предлагались ответы «*врач молчал*», «*врач бежал*». При идентификации остались неучтенными – корень –ЛЕЧ- и суффикс –И-, что свидетельствует о недостаточной ориентации на морфемный состав псевдослова.

Данный тип реакции является недостаточно продуктивным, поскольку школьники упрощают морфемную структуру в предлагаемых образцах (по сравнению с псевдословом), не вычленивают корневую морфему, содержащую концептуально значимую информацию. Важно отметить, что рассматриваемые примеры указывают на реализованность семантических отношений между компонентами словосочетания/предложения.

### ***Вариант Б – опора на морфемную структуру***

При таком подходе школьники осуществляют преобразование псевдослова, ориентируясь на морфемную структуру. При этом происходит замена верных морфем на аналоги.

В ходе узнавания псевдослова «*обзонел*» в составе словосочетания «*обзонел всю страну*» (обошёл всю страну) учащиеся предлагали ответы «*Осмотрел*», «*ПРОшел*», заменяя верную приставку ОБ- на О- и ПРО-, но сохраняя при этом структуру слова: приставка – корень – суффикс.

### ***Вариант В – опора на флексии***

В данном случае была реализована опора на лексико-грамматический класс и грамматическую форму псевдослова. Школьники строили свой ответ, ориентируясь на флексии. В ходе восстановления образа, стоящего за неполным словом «*---ашние*» в составе словосочетания «*---ашние пирожки*» (*домашние пирожки*), учащиеся предлагали ответ «*маленькие*». В качестве опоры использовалось только окончание прилагательного, а информация, заложенная в других частях псевдослова, не учитывалась.

## **3. Графическая контекстуально-ориентированная стратегия**

Графическая стратегия идентификации языкового материала при чтении предполагает ориентацию на ассоциативно значимые сочетания букв в псевдослове или неполном слове.

Первоначальным этапом в узнавании слова является ориентация на графические компоненты. Сочетание гласных и согласных вызывает ассоциации в языковом сознании читающего и определяет выбор ответа. Подобные сочетания могут иметь смысловое наполнение, но все же графический образ букв в этом случае первичен, в связи с чем графическая стратегия относится к ярусу поверхностного лексикона.

К началу периода обучения в школе у детей с нормальным речевым развитием в целом достаточно сформированы предпосылки звуко-слогового анализа. В норме 6–8-летние

дети воспринимают образ слова целостно, то есть в единстве его написания и звучания. Школьникам с ОНР не удастся сформировать целостный образ лексической единицы.

В ходе преобразования псевдослова «заграта» в составе предложения «Голос заграта» (*голос замолчал*) учащиеся предлагали ответы «голос громкий», «голос охрип». Учащиеся при узнавании слова ориентировались на сочетание букв ГР, букву Р, не учитывая при этом морфемную структуру слова.

#### 4. Немногомерная морфемная стратегия без контекстуального подкрепления

При использовании названной стратегии в процессе узнавания неполного слова «вы---ла» в составе словосочетания «вы---ла ерша» (*выловила ерша*) учащиеся предлагали ответы типа «выехала ерша». В данном ответе использованы предложенные опоры (приставка ВЫ-, суффикс прошедшего времени -Л-, окончание женского рода -А), но смысловая связь между словами в словосочетании не установлена.

#### 5. Графическая стратегия без контекстуального подкрепления

Подобная стратегия обуславливает появление в ответах школьников несуществующих слов. Несуществующие слова – это порожденная самим субъектом ментальная конструкция, сформированная на основе внешнего и внутреннего контекста за счет включения механизмов реорганизации опыта. Образование новых слов связано с активным использованием графической стратегии (примеры: «*вамежательная улыбка*» (*замечательная улыбка*) – «*межательная улыбка*», «*вазивский пудель*» (*соседский пудель*) – «*вазевский пудель*»).

Логично предположить, что в данном случае при установлении связи между двумя словами учащиеся руководствуются случайными, интуитивными догадками. В ходе эксперимента давались ответы, полученные без учета морфемного состава стимула и связей между словами в словосочетании или предложении.

Школьники с ОНР с трудом выделяли корень слова и, не осознавая его как смысловое звено, выбирали стратегию неверного словообразования с ориентацией на сочетания согласных. Так, при узнавании неполного слова «*восхит---ая*» в словосочетании «*восхит---ая поездка*» (*восхитительная поездка*) учащиеся предлагали ответы «*восхитрая поездка*», «*восходная поездка*».

Появление подобных ошибок связано с тем, что при чтении имеет место первоначальная активация фонологической информации, которая, возможно, опережает активацию информации семантической.

В онтогенезе ребенок рано овладевает семантическими правилами. Л. Талми пишет: «...мы видим, что дети делают много грамматических ошибок – часто пропускают функциональные слова и аффиксы – и делают мало семантических ошибок – так, словам неправильно приписывается более широкий круг значений или неправильно определяется набор компонентов значения слова, или слова не совсем правильно используются для обозначения реальных событий... Очевидно, в своем развитии ребенок добивается приближе-



ния к семантической «карте» взрослого и использует ее до того, как достигнет такого же приближения к грамматике взрослого» [1, с. 158].

Выбор той или иной стратегии идентификации зависит от характера самой лексической единицы и от возможности привлечения перцептивного, когнитивного, аффективного опыта учащегося. На основании результатов, полученных в эксперименте, можно сделать вывод, что продукция школьников трех разных групп отличается по частоте использования той или иной стратегии идентификации псевдослов.

В ЭГ-1 (школьники с ОНР IV уровня) наблюдалось снижение частоты использования многомерной морфемной стратегии до 56% ответов, при этом в 1,5 раза увеличивалось количество ответов, ориентированных на стратегии, не учитывающие контекст. Это говорит о сложностях в узнавании морфем и установлении контекстуальных связей. Учащиеся активно использовали при идентификации псевдослова немногомерную морфемную и графическую стратегии с учетом контекста и стратегии без учета контекста.

В ЭГ-2 (школьники с ОНР III уровня) существенно снижалась частота использования многомерной морфемной стратегии – до 48%, а применение стратегий без учета контекста возрастало примерно в 2 раза (20%). В ЭГ-2 значительно увеличилось количество отказов от ответов (12%).

Учащиеся с ОНР III уровня испытывали значительные трудности при прочтении словосочетаний с псевдословом, в первую очередь, потому, что при узнавании они не ориентировались на верные морфемы. Школьники этой группы активно использовали при идентификации псевдослова многомерную морфемную стратегию, графическую стратегию с учетом контекста и стратегии без учета контекста.

Школьники с общим недоразвитием речи нередко применяли графическую стратегию без контекстуального подкрепления (ЭГ-1 – 8%, ЭГ-2 – 10%), что приводило к образованию несуществующих слов.

Ориентация на словообразовательный принцип также приводила к вариантам ответов, содержащим псевдоэлементы (*взамешательная улыбка*). Появление новых псевдослов свидетельствовало о трудностях в преобразовании некоторых псевдоэлементов слов. Наибольшее количество несуществующих лексических единиц отмечено в заданиях на узнавание псевдослова с измененным корнем или неполного слова с пропущенным корнем. При узнавании неполных слов с верным корнем подобных ошибок не было зафиксировано.

Ошибочные ответы школьников с недоразвитием речи свидетельствовали о сужении ассоциативных связей лексических единиц, ограничении словарного запаса в целом, что обусловлено низким уровнем развития языковой способности. Важно отметить, что каждая группа испытуемых демонстрировала свои особенности видения слова, что влияло на выбор стратегий идентификации. Для школьников с нормальным речевым развитием ключевым сигналом при узнавании псевдослова был корень, что способствовало продуктивному контекстуально обусловленному узнаванию слов с использованием широкого спектра параметров порядка. Ключом к узнаванию псевдослова учащимися с нарушенным речевым развитием чаще являлось начало этого слова. При идентификации школьники получали информацию по первым буквам, что сводилось к применению графической стратегии.

По результатам проведенного эксперимента можно сделать вывод, что для учащихся с нарушенным речевым развитием характерна задержка формирования операций контекстуального и морфемного прогнозирования при чтении. Школьники с ОНР IV уровня компенсировали подобные трудности использованием графической стратегии с учетом контекста. Школьники с ОНР III уровня не обладали такими компенсаторными возможностями, что приводило к непродуктивному воссозданию псевдослова и образованию несуществующих слов.

Сводные результаты эксперимента (1 серия) по трем группам школьников представлены в таблице.

Использование контекстуально недетерминированных стратегий учащимися с общим недоразвитием речи свидетельствует о выраженных нарушениях формирования глубинного пласта лексикона: сужение спектра категориальных связей лексических единиц, трудности их дифференцированного отбора и актуализации. Указанные трудности обусловлены недостаточной сформированностью когнитивных операций вычленения, сегментации, ассоциирования, анализа и синтеза.

#### **Список литературы:**

1. *Talmy, L. Toward a Cognitive Semantics. Vol. 1 / L. Talmy. – Cambridge (Mass) ; L.: A Bradford Book, The MIT Press, 2000.*
  2. *Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М.: РГГУ, 2007.*
  3. *Золотарева, И. Н. Грамматическое прогнозирование в структуре чтения / Ирина Николаевна Золотарева : дис. ... канд. филолог. наук. – Киев, 1991.*
  4. *Федурко, Ю. В. Идентификация незнакомого слова как синергетический процесс / Юлия Владимировна Федурко : дис. ... канд. филолог. наук. – Тверь, 2008.*
- 

#### **Spisok literatury:**

1. *Talmy, L. Toward a Cognitive Semantics. Vol. 1 / L. Talmy. – Cambridge (Mass) ; L.: A Bradford Book, The MIT Press, 2000.*
2. *Zalevskaia, A. A. Vvedenie v psikholingvistiku / A. A. Zalevskaia. – M.: RGGU, 2007.*
3. *Zolotareva, I. N. Grammaticheskoe prognozirovanie v strukture chteniia / Irina Nikolaevna Zolotareva : dis. ... kand. filolog. nauk. – Kiev, 1991.*
4. *Fedurko, Iu. V. Identifikatsiia neznakomogo slova kak sinergeticheskiĭ protsess / Iuliia Vladimirovna Fedurko : dis. ... kand. filolog. nauk. – Tver', 2008.*

# О РЕЗУЛЬТАТАХ ПРОЕКТА РУССКОЙ АССОЦИАЦИИ ЧТЕНИЯ «ЧТЕНИЕ, КОТОРОЕ НАС ОБЪЕДИНЯЕТ»

ON THE RESULTS OF THE RUSSIAN READING ASSOCIATION PROJECT “READING THAT UNITES US”

---

## **Ермоленко В.А.**

Вице-президент Русской ассоциации чтения, главный научный сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, профессор.

**E-mail: [va-e@rambler.ru](mailto:va-e@rambler.ru)**

## **Ermolenko V.A.**

Vice-president of the Russian Reading Association, leading research fellow of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education), Professor.

**E-mail: [va-e@rambler.ru](mailto:va-e@rambler.ru)**

## **Сметанникова Н.Н.**

Президент Русской ассоциации чтения, директор Учебно-методического центра БЕСТТ, представитель России в Европейском комитете Международной ассоциации чтения и Федерации европейских ассоциаций (IDEC/FELA), кандидат психологических наук, профессор.

**E-mail: [nataly.smetannikova@yandex.ru](mailto:nataly.smetannikova@yandex.ru)**

## **Smetannikova N.N.**

President of the Russian Reading Association, Director of the BESTT educational center, Russian representative at IDEC and FELA, Candidate of science (Psychology), Professor.

**E-mail: [nataly.smetannikova@yandex.ru](mailto:nataly.smetannikova@yandex.ru)**

**Аннотация.** В информации представлены результаты общероссийского проекта «Чтение, которое нас объединяет», проведенного Русской ассоциацией чтения 25 марта – 25 апреля 2013 г. в форме онлайн-опроса читателей. Приведены экспертные оценки результатов проекта по кругу чтения различных категорий читателей: детей, юношества, взрослых (профессионального и непрофессионального сообществ), позволившие выявить кластер книг, наиболее часто называемых читателями. Описаны выводы, сделанные

**Annotation.** This article presents the results of the Russian project “Reading that Unites Us”, conducted by the Russian Reading Association between March 25 and April 25, 2013 in the form of an online survey. Expert analysis of the project results was provided based on different reading groups, including children, teenagers, adults (both professional and unprofessional society), which allowed to determine the most popular books among these groups. The article also provides the conclusions based on these

на основе этих результатов участниками круглых столов, проведенных в рамках III Международной научно-практической конференции Русской ассоциации чтения «Чтение и грамотность в образовании и культуре. Что и как мы читаем сегодня: вызовы XXI века».

**Ключевые слова:** чтение, проект, читатели, кластер книг, педагог, методика обучения чтению, дети и родители, совместное чтение.

results, which were made by the participants of the Third International Scientific and Practical Conference of the Russian Reading Association “Reading and Literacy in Culture and Education. What and How We Read Today: Challenges of the 20th Century”.

**Keywords:** reading, project, readers, book cluster, teacher, reading teaching methods, children and parents, united reading.

---

20 июня 2013 г. в г. Москве в помещении Российской государственной детской библиотеки (РГДБ) прошла III Международная научно-практическая конференция «Чтение и грамотность в образовании и культуре. Что и как мы читаем сегодня: вызовы XXI века».

Конференция организована Межрегиональной общественной организацией Русская ассоциация чтения (РАЧ) при поддержке и участии представителей Европейского отделения Международной ассоциации чтения, Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, Российской государственной детской библиотеки, Научного совета по проблемам чтения Российской академии образования, Российского книжного союза, Ассоциации книгораспространителей независимых государств, ГНПБ им. К.Д. Ушинского.

В работе конференции приняли участие 137 человек (представители трех стран – Российской Федерации, Армении, Эстонии): педагоги вузов, школ и других образовательных учреждений, сотрудники библиотек, администрация образовательных учреждений и библиотек, издатели и книгораспространители, научные сотрудники (в том числе учреждений Российской академии образования), журналисты, психологи, дефектологи, логопеды, магистры, аспиранты. На ней были представлены 10 российских городов: Москва, Санкт-Петербург, Новороссийск, Челябинск, Вятка, Нягань, Великие Луки, Петрозаводск, Липецк, Ярославль, а также Московская область.

Первая международная конференция, проведенная РАЧ по данной тематике в 2009 г., нашла отклик в российском обществе, показав глубину и актуальность проблем чтения как в сфере образования, так и в области культуры, вторая конференция – 2012 г. – ответила на вопросы, возникшие в последнее десятилетие в области чтения, подвела итоги деятельности в этой сфере различных сообществ, как в нашей стране, так и за рубежом, выявив при этом общие и частные подходы к решению проблемы чтения, и способствовала объединению усилий всех заинтересованных людей как в российском обществе (управленцев, педагогов, библиотекарей, книгоиздателей, читателей, их объединений и др.), так и зарубежных партнеров и организаций. Нынешняя – третья – конференция подвела итоги общероссийского проекта ассоциации «Чтение, которое нас объединяет», в рамках которого с 25 марта по 25 апреля 2013 г. был проведен онлайн-опрос читателей.

Основной целью опроса было выявить круг чтения аудитории детей, юношества, взрослых (профессионального и непрофессионального сообществ) и определить кластер из 10 книг (или чуть более), наиболее часто называемых читателями.

Руководителем проекта была президент РАЧ, кандидат психологических наук Наталья Николаевна Сметанникова. В состав оргкомитета и группы экспертов вошли вице-президенты и наиболее активные члены РАЧ. Базой исследования стали учебные заведения (школы, колледжи, вузы), библиотеки, научные учреждения, отдельные фирмы, партнерские организации, любители чтения, в том числе члены РАЧ и их семьи. Особое внимание было уделено чтению студентов и преподавателей разных ступеней образования, которое не исследовалось более 20 лет.

Конференция показала, что сегодня сложился определенный круг чтения различных категорий читателей, из которого можно выделить наиболее устойчивые кластеры. Наблюдается, во-первых, атомарность чтения, связанная как с особенностями книгоиздания в нашей стране, а именно небольшими тиражами большого количества наименований, так и со сложностями навигации в мире книг, во-вторых, ориентация на чтение западной литературы и, в-третьих, отставание чтения юношей от чтения девушек.

Открыла конференцию приветствием ее участников директор РГДБ Мария Александровна Веденяпина. Она отметила плодотворное сотрудничество РАЧ и РГДБ, в том числе при организации и проведении совместных конференций.

Затем с приветственным словом выступили гости конференции: вице-президент и исполнительный директор АСНГ А.В. Горбунов и зам. директора ГНПБ А.М. Цапенко. Исполнительный директор Российского книжного союза Е.Г. Старостина представила приветственное письмо от руководителя Российского книжного союза С.В. Степашина. Все они пожелали участникам интересной и плодотворной работы.

Президент РАЧ Н.Н. Сметанникова зачитала приветствие Меели Пандис (Эстония), председателя Европейского комитета Международной ассоциации чтения. Г-жа Пандис поставила в своем приветствии несколько вопросов, которые занимают сегодня экспертов в Европе и мире: «Что произойдет с книгами и чтением? Победит ли слово телевизор? Что происходит с людьми, которые больше не создают мысленных фотографий с помощью слов?». Она также обратила внимание на некоторые цифры: в Эстонии в 2002 г. только 6% семей не имели телевизора, и эта цифра постепенно уменьшается. В 2003 г. 3% семей не имели дома книг – и процент таких семей постоянно растет.

Первое пленарное заседание было посвящено вопросу, что и как мы читаем сегодня. С презентацией целей, задач и содержания проекта выступила Наталья Николаевна Сметанникова. Были сделаны основные выводы о том, что большая часть читателей из числа школьников и студентов ориентирована на «круги чтения». Чтение как школьников, так и студентов определяется программными требованиями и списками книг. Лишь одна из пяти выявленных групп любителей чтения способна создавать свой круг чтения, включая в него как классическую и современную художественную, так и профессионально-ориентированную литературу.

Среди книг, которые повлияли на формирование читателя, назывались в основном произведения классической литературы, изучавшиеся в школе. Среди книг, которые чита-



тели хотели обсуждать, упоминались преимущественно современные произведения отечественной и зарубежной литературы. Книги, вошедшие в рекомендательный список, относились как к художественной, так и к документальной литературе. Предпочтение отдавалось зарубежной литературе, особенно по параметру «обсуждения».

Собравшиеся в зале не могли не сделать вывода о том, что роль классической литературы в образовании как средства хранения и передачи молодому поколению вечных человеческих ценностей не может снижаться. С другой стороны, общение по поводу прочитанных книг современных авторов, без которого невозможна социализация личности, вытеснено из современного образования. А оно востребовано молодым поколением. Мало внимания уделяется профессионально-ориентированному, прагматическому, деловому чтению.

Отдельно рассматривался вопрос чтения мальчиков, юношей и мужчин, которые явно отстают по количеству и качеству читаемой литературы.

Разброс предпочтений велик, кластеры ограничены 7-8 произведениями жанров фэнтези, антиутопия, приключения. «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова, «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, «Робинзон Крузо» Д. Дефо занимают верхние строчки топ-листов чтения юношей. Были подведены итоги проекта в виде экспертных заключений по различным группам респондентов: школьники (Е.Л. Рудик, г. Новороссийск), студенты (к. п. н. Е.С. Романичева, г. Москва), взрослые (к. п. н. М.В. Белоколенко, г. Москва).

На втором пленарном заседании были рассмотрены вызовы XXI в. и связанные с ними проблемы. В данном аспекте были представлены контуры общей теории чтения (д. п. н. Ю.П. Мелентьева), рассмотрены новые инициативы Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям в области развития и поддержки мотивации граждан к чтению (к. ф. н. А.Н. Воропаев), определены, согласно представлениям старшеклассников, «нужные книги» (к. п. н. Н.П. Терентьева, г. Челябинск).

Дальнейшее обсуждение результатов проекта и частных исследований по проблеме было продолжено участниками круглых столов по направлениям соответственно чтение школьников, чтение студентов, чтение взрослых. В процессе обсуждения участники круглых столов пришли к следующим выводам.

На круглом столе по чтению школьников (ведущая С.В. Ушакова) было отмечено, что читать литературу с позиции старых канонов сегодня нельзя: роль учителя литературы на современном этапе меняется (Н.Б. Киселева, Школа «Надежда», г. Москва), необходимо повышать профессиональную компетентность педагога в вопросах методики обучения чтению.

Учителя проанализировали результаты опросов в школе, обратили внимание на роль педагогов и семьи в развитии читательской культуры учащихся, указали на тревожный факт предпочтения детьми зарубежной детской и юношеской литературы, уделели внимание вопросам работы с родителями по проблемам чтения и отметили возрастающую популярность чтения родителями и детьми книг «от остановки до остановки».

Проанализировав круг чтения учащихся в зависимости от мероприятий, которые проводились в школе в течение учебного года, Е.Л. Рудик (СОШ «Личность», г. Новороссийск) отметила положительный опыт работы в проектах совместного чтения детей и ро-

дителей, а И.Б. Тюгаева (ОУ ОАО «Газпром», г. Москва) обратила внимание на роль организации образовательной среды и библиотеки в продвижении чтения. В целом был сделан вывод о том, что совместная организованная деятельность взрослых и детей способствует продвижению чтения. Учителя указали на необходимость преемственности начальной и средней школы в вопросах обучения чтению.

Участники круглого стола по проблемам чтения студентов вузов, принявших участие в проекте (МГИМО (У) МИД РФ, МГПУ, МГЛУ, МИЛ) (ведущая Е.Н. Овчинникова), обсудили основные положения доклада и отметили позитивное отношение студентов к чтению. Круги чтения студентов включают чтение книг, связанных с их будущей профессией. Студенты отдают предпочтение чтению зарубежной и отечественной классики XX в., читают современную зарубежную и отечественную прозу. Значительны гендерные различия в чтении студентов. Участники круглого стола внесли следующие предложения: провести анализ чтения студентов других вузов и исследования чтения студентов в других регионах.

На круглом столе, посвященном чтению взрослых (ведущая В.А. Ермоленко), были сделаны следующие выводы.

В настоящее время возрастает роль функционального чтения как механизма приобретения читателем функционального знания, актуального для него в условиях современного общества и с учетом перспектив его развития. В то же время результаты реализованного проекта показали, что у взрослых взрослых чтение представлено слабо и направлено в основном на обновление делового знания и освоение религиозного знания. В связи с этим необходимо уделить преимущественное внимание функциональному чтению, задействовав все подсистемы непрерывного образования (формальное, неформальное, информальное образование). В данном аспекте возрастает значимость библиотек как структур, поддерживающих и актуализирующих самообразование читателей в рамках овладения различными видами функционального знания (информационным, политическим, экономическим, правовым, экологическим и др.) (В.А. Ермоленко).

Результаты пилотного исследования, проведенного Ярославским отделением РАЧ, отражают влияние различных социальных и психологических факторов (образование, профессия, статус, мотивация и др.) на показатели читательской компетенции взрослых – скорость чтения, уровень понимания прочтенного текста, преимущественный выбор форм чтения (экранный, на бумажном носителе) и т.д. (И.А. Ваганова).

Опрос 303 взрослых читателей (учителей, преподавателей, научных сотрудников, литераторов и др.) позволил выявить в ходе сравнения круга чтения двух групп читателей – представителей профессионального сообщества (например, литераторов) и непрофессионального сообщества – общие предпочтения (русская классика и современная массовая литература), а также авторов, книги которых признаются наиболее значимыми всеми категориями опрошенных: Л. Улицкая, Ф.М. Достоевский, Э.М. Ремарк. У всех взрослых читателей отмечается также интерес к Библии (Н.А. Борисенко).

Опыт работы Летней школы в Карелии подтвердил эффективность данной формы повышения квалификации учителей для развития их компетенции в сфере технологий развития чтения учащихся в процессе их предметного обучения (Г.В. Степанова).

Проведение исследования в современной школе выявило тот факт, что уровень читательской культуры значительного числа современных учителей и родителей недостаточен для эффективного приобщения подрастающего поколения к чтению. Такие проблемы современного общества, как, например, непродуманная миграционная политика, снижают положительный эффект от реализации политики развития читательской компетенции населения (Н.М. Курикалова).

По итогам работы круглых столов участники предложили:

1. Поместить итоговый документ конференции на сайте РАЧ.
2. Разместить кластеры книг, наиболее популярных у читателей разных возрастов, на сайте РАЧ.
3. Обменяться опытом организации работы с родителями по продвижению чтения и оказания детям помощи в случае проблем с чтением.
4. Продолжить исследование, распространив его на другие регионы, особенно в части чтения студентов.
5. Продолжать просветительскую работу по продвижению чтения и развитию читательской компетентности среди работников образования и культуры.

В ходе подведения итогов конференции ее обобщенные результаты были представлены д. п. н. Т.Г. Галактионовой (итоговый документ размещен на сайте РАЧ).

Хотелось бы обратить внимание на следующие итоги конференции:

- при решении проблемы чтения необходимо учитывать ее междисциплинарный характер;
- особую значимость для развития теории чтения имеет систематизация, обобщение знаний, в частности осознание роли функционального знания для успешного жизнеустройства человека в современном мире и, соответственно, возрастание значимости функционального чтения (особенно для взрослых);
- результаты проекта РАЧ «Чтение, которое нас объединяет» вносят существенный вклад в решение проблемы развития читательской компетенции у различных категорий читателей.

В то же время выявленные проблемы (атомарность, фрагментарность чтения современных школьников и студентов, невнимание к проблеме чтения, особенно в сфере высшего образования, ее осложнение в условиях миграции населения и т.д.), осложняющие развитие чтения и грамотности, требуют систематической и последовательной работы в этой сфере, объединения усилий различных заинтересованных в ее результатах участников (официальных лиц, педагогов, обучающихся, родителей, библиотекарей, читателей).

# КУЛЬТУРСОЦИОЛОГИЯ И СМЫСЛЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ (РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД КНИГОЙ ДЖЕФФРИ АЛЕКСАНДЕРА «СМЫСЛЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ: КУЛЬТУРСОЦИОЛОГИЯ»)

CULTUROSOCIOLOGY AND THE MEANING OF SOCIAL LIFE (REFLECTING ON JEFFREY ALEXANDER'S BOOK "MEANING OF SOCIAL LIFE: CULTUROSOCIOLOGY")

---

## **Ланин Б.А.**

Заведующий лабораторией дидактики  
литературы ИСМО РАО,  
доктор филологических наук, профессор  
**E-mail: 99bbb@mail.ru**

## **Lanin B.A.**

Head of the Laboratory of Didactics of  
Literature at the Institute for Content and  
Methods of Education of the Russian Academy  
of Education, Doctor of Philology, Professor.  
**E-mail: 99bbb@mail.ru**

**Ключевые слова:** методология, культурология,  
социология, культурсоциология

**Keywords:** cultural sociology, codes, cultural  
studies, science studies, sociology

---

Публикация в России книги Джеффри Александера «Смыслы социальной жизни: культурсоциология» (М.: Праксис, 2013) должна подтолкнуть многих молодых ученых к осмыслению и совершенствованию собственной исследовательской методологии, а педагогов – к серьезному обдумыванию образовательной картины мира.

...Иногда наука рождается в буфете. Профессора обсуждают необычную диссертацию и почти договариваются ее отклонить, мол, так не пишут. И тут одному из спорящих приходит в голову: «А может, попробовать писать именно так? Что если это называется...»

Что-то похожее получилось с культурсоциологией и профессором Калифорнийского университета Джеффри Александером. Прежде всего, теория культурсоциологии опровергает банальное представление о взаимоотношениях базиса и надстройки. В отличие от вульгарно-марксистской трактовки, которая подчиняет культурную и духовную надстройку экономическому базису, Александер доказывает, что культура пронизывает все

сферы общества, становится ее невидимым каркасом и опорой, определяет уровень технологической развитости, влияет на взаимоотношения между людьми, становится опорой для развития этики и права, совершенствует нравы.

Брошенное в очереди за ланчем в университетском кафе словечко «культурсоциология» привело к возникновению теории, распространившейся среди гуманитариев весьма широко. Отделения культурсоциологии можно найти в самых разных университетах. Для меня активная роль культуры и является самым главным отличием культурсоциологии от социологии культуры. Вообще, нужно сразу же разобраться в терминах: почему это привычного термина «социология культуры» (sociology of culture) оказывается недостаточно и приходится прибегать к термину «культурсоциология» (cultural sociology)? Ведь понятийные аппараты весьма схожи: «ценности», «коды», «дискурсы»; и тут и там декларируется необходимость тщательного социологического изучения культуры; обе традиции воспринимают «культурный поворот» как ключевой момент в развитии социальной теории.

Однако сходство – поверхностное, а различие – глубинное, и весьма существенное. По мнению Александера, социология культуры «объясняет» культуру, причем в терминах, которые находятся в стороне от смысла. При этом социальная структура воспринимается как «жесткая» переменная, а культура – как переменная «мягкая», становящаяся, включающая порожденные смысловые комплексы, надстройку и идеологию.

**Культурсоциология, напротив, исходит из научно понятой культурной автономии, когда культура понимается как важнейший фактор формирования социальной жизни.** Дж. Александер называет это «сильной программой» (strong program). Само понятие «сильной программы» появилось в новой области науки, которая на английском называется science studies. В этой области, название которой можно условно перевести как «исследование науки», научные идеи не представляются совокупностью открытий, в которых отражен «объективный реальный мир». Скорее, это культурные представления и языковая интерпретация смыслопорождающей и смыслообразующей деятельности.

Культурсоциология не могла появиться на ровном месте. В гуманитарной науке уже давно ничто не появляется «вдруг». «Сильной программе» предшествуют «слабые программы». Когда формируется новая теория, всегда указывают, что именно ей предшествовало. Культурсоциология не появилась бы, не сложись Бирмингемская школа (удачно реконструировавшая социальные тексты и значимые смыслы), не начини Пьер Бурдьё опираться на качественные и количественные эмпирические исследования в декодировании культурных текстов, не появились выдающиеся работы Мишеля Фуко, продемонстрировавшие «плотные описания» (еще один излюбленный термин Дж. Александера) различных социумов и показавшие, как дискурсы влияют на формирование знания и осмысляют общество и социальную жизнь.

Наконец, очень серьезным шагом в формировании «сильной программы» стали работы Клиффорда Гирца, показывающие, что «культура представляет собой насыщенный и сложный текст, оказывающий тонкое упорядочивающее воздействие на социальную жизнь. В результате появилось притягательное видение культуры как «сетей значимости (webs of significance), направляющих действие» (С. 83).



У истоков зарождения науки вместе с Александером оказался и профессор Филипп Смит, в соавторстве с которым написаны две важные главы упомянутой выше книги: «Сильная программа в культурсоциологии: элементы структурной герменевтики» и «Дискурс американского гражданского общества».

Мне довелось побывать в Вашингтоне на презентации предыдущей книги Джеффри Александера «The Performance of Politics» (2010). Существенную часть этой книги занимает анализ поведения сенаторов Маккейна и Обамы во время избирательной кампании 2008 года. Казалось, речь идет о совершенно никому не нужных вещах: о цвете рубашки Обамы, о его поведении непосредственно после известия о смерти бабушки (а выросшая его бабушка умерла как раз во время избирательной кампании), о знаниях губернатора Сары Пэйлин в области географии (Пэйлин баллотировалась в паре с Маккейном) ...

Однако спокойно и уверенно Александер доказывал: политика становится перформансом все больше и больше. Цвет рубашки, улыбка, шутка кандидата, маршрут поездки – всё сразу же, немедленно сказывается на рейтинге! Культура одежды, культура речи, огрехи и различные оплошности – все влияет на цифры рейтинга буквально на следующий день! Умерла бабушка – Обама меняет маршрут, меняет программу выступлений, срывается и уезжает, но рейтинг только растет: он поступил человечно, душевно – избиратель хочет голосовать за благодарного и совестливого человека, а не за бюрократическую функцию.

Нынешняя книга показывает, как далеко зашла культурсоциология, использующая эстетические формы, как инструменты описания социальной жизни: «...формы нарратива, такие, как моралите или мелодрама, трагедия и комедия, могут пониматься как «типъ», подразумевающие определенные последствия для социальной жизни.

Например, моралите, по-видимому, не предполагает компромисса [1, 2]. Трагедия может породить фатализм [3] и отказ от гражданской вовлеченности (civic engagement), но также может поощрять моральную ответственность [4, 5]. Комедия и любовный роман, напротив, порождают оптимизм и социальную включенность (social inclusion) [6, 7]. Ирония представляет собой мощный инструмент критики авторитетов и размышлений о господствующих культурных кодах, открывающий пространство для различий и для культурных нововведений» [8] (С. 91).

Подобным образом один из сторонников и соратников Джеффри Александера, легендарный историк Хейден Уайт, описывал историческое воображение и историографию, применяя к ним литературоведческую терминологию в своей знаменитой «Метаистории»: «Историческое воображение между Метафорой и Иронией», «Гегель: поэтика истории и путь за пределы Иронии», «Маркс: философская защита истории посредством Метонимии» [9].

Таким образом, до сих пор аристотелевская терминология остается адекватной и порой используется даже при анализе исторических и социологических процессов.

Культурсоциология, как можно убедиться, основывается на глубоком и прочном междисциплинарном фундаменте. Когда же исследователь переходит к конкретным исследованиям, читатель видит, насколько уместно тот применяет каждый из своих многочисленных исследовательских инструментов.

Отдельная глава книги посвящена Холокосту. Исследователи Холокоста сейчас находятся в центре гуманитаристики. Выпускаются журналы и сборники, проводятся конфе-

ренции, созданы авторитетные исследовательские центры и программы. Такая ситуация сложилась не сразу. Американцам понадобилось время, чтобы прийти к осознанию Холокоста как воплощения и символа зла. Поначалу они были дезориентированы донесениями Красной Армии, освободившей Майданек. Слово «зверство» (atrocities) поначалу применялось только при описании истязаний американских и тайландских военнопленных в Японии. Когда сообщения о «зверствах» достигли берегов Америки, они взволновали властные круги, некоторые сенаторы и конгрессмены потребовали «сжечь центр Японии огнем!» (Gut the heart of Japan with fire!). Так общественное мнение США было подготовлено к ужасным и бесчеловечным атомным бомбардировкам.

Узники нацистских лагерей, которые были освобождены американцами, по-разному выглядели, и американцы относились к ним по-разному. Выжившие еврейские узники были невероятно измождены, они были на грани жизни и смерти, дурно пахли и рассказывали солдатам невероятные истории. Они и на людей-то не всегда были похожи.

Узники других национальностей подобных историй не рассказывали: дело их не касалось. Освобожденных евреев американцы и особенно англичане содержали в отдельных лагерях, на отвратительном питании, разговаривали и обращались с ними грубо. Герой Второй мировой войны генерал Джордж Паттон даже был с позором переведен на другое место службы из-за того, что к немецким пленникам относился демонстративно лучше и уважительнее, чем к бывшим еврейским узникам, содержавшимся в лагерях для перемещенных лиц.

Газета «Тайм» 8 октября 1945 г. сообщала, что с тех пор как американские солдаты оказались в Германии, «они спутались не только с Fräulein, но и с философией. Многие начали рассуждать о том, что немцы вообще-то нормальные ребята, что их вынудили вступить в войну, что истории о злодеяниях – фальшивка. Знакомство с охочими до солдат немецкими женщинами, со свободолобивой немецкой молодежью привело к забвению Бельзена, Бухенвальда и Освенцима». Наконец, вмешался президент Трумэн и в резкой форме потребовал от генерала Эйзенхауэра навести порядок: «Мы, видимо, обращаемся с евреями так, как с ними обращались нацисты, за исключением того, что мы их не уничтожаем».

Постепенно, шаг за шагом, начало складываться представление о массовом истреблении евреев не просто как о «зверствах», которые происходили повсюду, где оказывался нацистский сапог, но как о «радикальном зле» (radical evil). Воспринятый как культурная травма, нанесенная Гитлером цивилизованному западному миру, Холокост стал трагическим нарративом.

Дж. Александер подробно анализирует, как этот нарратив «придал существенно больший символический вес злу, которое воплощало собой это истребление» (С. 153). Он реконструирует внутренние контуры этой культурной структуры, затем исследует вызванный ею тип «символического действия» и то, как новые смыслы заставили принципиально иначе воспринимать трагедию массового истребления. К восприятию Холокоста автор применяет аристотелевский термин «катарсис». Резня в Руанде, где миллион человек был истреблен за две недели, «расстрельные поля» в Камбодже, поглотившие 3 миллиона из 7-миллионного населения, – теперь человечество знало правильное обозначение для этих массовых истреблений.

Естественным продолжением этой главы является следующая, названная «Культурсоциология зла». В ней речь идет о ценностях и нормах, кодах и нарративах, ритуалах и символах. Александер настаивает на том, что «культуру нельзя понимать только как ценность и норму, которые можно определить, как концептуальные истолкования попыток общества представить добро в символах и нарративах, кодировать и ритуализировать его. В терминах социологии культурализация зла так же важна, как и попытки дать определение добра и институционализировать его» (С. 311).

Блестящим является исследование «“Уотергейт” как демократический ритуал». Напомним: во время избирательной кампании в июне 1972 года представители республиканцев (т.е. симпатизировавшие президенту Никсону) взломали дверь и проникли в штабквартиру Демократической партии. Демократы сразу же заявили во весь голос, что это вполне соответствует моральным представлениям безнравственного президента Никсона и всей его администрации. Казалось, на этом дело закончится.

Однако постепенно скандал разгорался, и культурные представления американцев за исторически кратчайшее время – два года – радикализировались. 75 процентов граждан поначалу рассматривали это дело как политическое. Однако через два года 66 процентов сочли, что проблема вышла далеко за рамки политики. Она поставила под удар демократические основы общества. Эмоции и представления избирателей, превратившись в политическую волю, смели президента Никсона, доведя дело до его «добровольной» отставки.

Исследователь видит в этом «глубочайшую ритуализацию политической жизни», причем ссылается на Дюркгейма, для которого ритуал всегда связан с интенсивными эмоциями. Он Дж. Александер выделяет пять ступеней этического перерождения общества:

- 1) сложилось представление, что событие осквернило американский образ жизни;
- 2) событие стало восприниматься не только как отклонение от нормы, но как угроза осквернения «центра»;
- 3) пришлось задействовать институциональный социальный контроль и инструменты его применения;
- 4) борьба элит и общественных групп привела к созданию общественных «контр-центров»;
- 5) совершился «действенный процесс символической интерпретации, то есть процессы ритуализации и очищения, продолжающие процесс навешивания ярлыков и утверждающие власть символического, сакрального центра общества в ущерб центру, который все больше людей считают лишь структурным, профанированным и нечистым» (С. 422–423).

Наконец, крайне поучительной для педагогов является интерпретация культурного смысла постмодернизма, которую дает профессор Дж. Александер: «Вместо романтики и иронии в постмодернизме пышным цветом расцвела комическая схема. Нортроп Фрай называет комедию высшей уравнильницей (the ultimate equalizer). Поскольку добро и зло нельзя разделить на части, действующие лица – герои и злодеи – находятся на одном и том же нравственном уровне, так что зрители не вовлекаются в действие нормативным или эмоциональным образом, а могут усесться поудобнее и получать удовольствие. Жан Бодрийяр – мастер сатиры и насмешки, а весь западный мир превращается в огромный Диснейленд.

По сути в постмодернистской трагедии избегают даже самого понятия действующих лиц. Не без издевки, но с идеей о новой теоретической системе Фуко объявил о смерти субъекта; Джеймисон канонизировал эту идею, заявив о том, что “подобный род индивидуализма и персональной идентичности ушел в прошлое”. Постмодернизм – это пьеса внутри пьесы, историческая драма, придуманная с целью убедить зрителей в том, что драма умерла и что истории больше не существует. Остается только ностальгия по исполненному символов прошлому» (С. 558–559)

Мне видится огромный научный потенциал в методах и целях культурсоциологии. Она предлагает ракурс, который до сих пор отсутствовал в отечественном педагогическом образовании, не представляющем культуру действенной силой. Работы западных культурсоциологов, переведенные на русский язык, как и работы их российских коллег, ни в коем случае не должны остаться незамеченными.

#### *Список литературы:*

1. *Wagner-Pacifici, Robin. The Moro Morality Play. – Chicago: University of Chicago Press, 1986;*
2. *Wagner-Pacifici, Robin. Discourse and Destruction. – Chicago: University of Chicago Press, 1994.*
3. *Jacobs, Ronald. Civil Society and Crisis: Culture, Discourse and the Rodney King Beating // American Journal of Sociology 101 (5): 1238-72.*
4. *Alexander, Jeffrey C. Modern, Post, Anti, and Neo: How Intellectuals Have Tried to Understand the “Crisis of our Time” // New Left Review, 1995, 210:63-102;*
5. *Eyerman, Ron. Cultural Trauma: Slavery and the Formation of African American Identity. – New York: Cambridge University Press, 2001.*
6. *Jacobs, Ronald, & Smith, Philip. Romance, Irony and Solidarity // Sociological Theory, 1997, 15 (1): 60-80;*
7. *Smith, Philip. The Semiotic Foundation of Media Narratives: Saddam and Nasser in the American Mass Media // Journal of Narrative and Life History. – 1994. – Vol. 4. 1-2:89-118.*
8. *Smith, Philip. Executing Executions: Aesthetics, Identity and the Problematic Narratives of Capital Punishment Ritual // Theory and Society, 1996. Vol. 2. 2:235-261.*
9. *Уайт, Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века : пер. с англ. / Х. Уайт ; под ред. Е. Г. Трубиной и В. В. Харитоновой. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002.*

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 4



*Мы продолжаем знакомить читателей с содержанием ведущих педагогических журналов. Если Вы тоже выпускаете периодические издания данной тематики, то предлагаем Вам размещать информацию о них в данной рубрике. Для этого нужно прислать нам сведения об издании и содержание готовящегося выпуска (можно с аннотациями статей). Будем рады сотрудничеству!*

*We continue to inform our readers about the content of the leading pedagogical journals. If you are yourself a publisher on the same subject-matter, we propose you submit information on your periodical and on the content of the planned publication (with annotations) to this rubric. Looking forward to collaborating with you!*

*Представляем вашему вниманию журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», издающийся в учреждении Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики».*

*Главный редактор журнала – директор института, доктор философских наук С.В. Иванова. Журнал выходит один раз в квартал.*

*We present to your attention the journal “NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY”, published by the “Institute of Theory and History of Pedagogy” of the Russian Academy of Education. The editor-in-chief of this journal is the director of the institute, Doctor of science (Philosophy) – Ivanova S.V. The journal is published quarterly.*

## «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» № 4 (12) 2013

Журнал ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

“NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY” № 4 (12) 2013

JOURNAL OF THE “INSTITUTE OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY” OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

---

**Тема номера:** история учебной литературы

**Topic of the issue:** History of Educational Literature



## СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

### К ЧИТАТЕЛЯМ

*Безрогов В.Г., Маркарова Т.С.* В поисках букваря, начала всех начал

*История учебника взглядом компаративистов*

*Безрогов В.Г., Кошелева О.Е.* Методологические аспекты сравнительных исследований в свете изучения учебной литературы

### УЧЕБНИКИ НА ЗАПАДЕ И ВОСТОКЕ

*Безрогов В.Г., Тендрякова М.В.* Под местными небесами: английский позднесредневековый букварь из собрания Д.Плимптона

*Шикалов Ю. Г.* История финских букварей: от Агриколы до наших дней

*Закурдаев А.А.* Традиционная культура в современном учебнике «Китайский язык и литература» для первого полугодия обучения в школе

*Из истории обучения языку и грамоте*

*Шустова Ю.Э.* Историография восточнославянских изданий букварей XVI – начала XVII в. Статья первая: история описаний в библиографии

*Опарина Т.А.* Необычный пример обучения иностранца русскому языку: переводческая карьера Мануила Филаденского

*Никитина Е.Е.* Природа эстетического ритма в теории Ц.П.Балталона и ее значение для методики начального обучения чтению

### СОВЕТСКОЕ НАСЛЕДСТВО: ДИАЛОГ С ИССЛЕДОВАТЕЛЕМ

*Козлова М.А.* Пред лицом угрозы. Анализ факторов групповой сплоченности в учебной литературе советского периода

*Исторический опыт обучения татарскому языку*

*Сальникова А.А., Галиуллина Д.М.* Татарские буквари на кириллице: от букваря Н.И. Ильминского до советских учебников конца 1930-х – 1950-х гг.

*Из сокровищницы редких изданий*

*Опарина Т.А., Шицкова Л.Б.* Обзор коллекции «Буквари и прописи» в собрании Отдела редких книг ГПИБ России

### ВОЗРАСТ, ЗДОРОВЬЕ, ОБРАЗОВАНИЕ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

*Робак В.Е.* Отношение к старости в Европе (VI-XV вв.): социально-геронтологический контекст

*Науменко Ю.В.* Методология, концепция и технология здоровьесформирующего образования

*Кочнева Л.П.* Системно-деятельностный подход как технологическая основа обучения в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов

*Юбилей 2с.*

*Реклама 1с.*