

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

ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1 | 2014



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

Роберт И.В., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заместитель ученого секретаря РАО, директор Института информатизации РАО

Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МПГУ

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**

Редактура: **Е.А. Пименова, Т.А. Гугуева**

Перевод: **А.А. Пантелеев**

Верстка: **Е.В. Ермакова**

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богуславский М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв.	5
--	---

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Булкин А.П., Локтишин Н.Н., Шатров А.В. «Царь – раб – друг», или Законы педагогической деятельности.....	12
Гурьянова М.П. Барьеры на пути развития института социальных педагогов в сельских районах России.....	31

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Кудряшёв А.В. Модернизация педагогической подготовки учителей в 1860–1870-е гг.	41
Беленцов С.И. Воспитать гражданина: осмысление исторического опыта русской педагогики и школы (конец XIX– начало XX вв.)	51
Стрельцов А.А. Гимназии и лицеи наших дней: какими они были на исходе ХХ века	63

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Мариносян Т.Э. Деятельность славянских университетов как фактор укрепления единого гуманитарного и образовательного пространства государств – участников СНГ	79
Фиц М. Обучение истории в современной Польше	86
Долгая О.И. Обучение детей с особыми образовательными потребностями в Чешской Республике	97

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Коджаспирова Г.М. Технология безопасной управленческой деятельности в образовательном учреждении.....	105
Шустова И.Ю. Ситуативная педагогика – работа педагога с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми	118
Чайкина Л.П., Латышев О.Ю. Литературное краеведение средствами медиаобразования как путь социализации детей-сирот	129

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Богуславский М.В., Занаев С.З. К.Д. Ушинский – классическое наследие для современного образования.....	141
Печко Л.П. Научная школа А. И. Бурова и творческие семинары исследователей-педагогов в Институте художественного образования	151

РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД КНИГАМИ

Ланин Б.А. Русская утопия, антиутопия и фантастика в новом социально-культурном контексте	161
---	-----

В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 1(16) 2014.....	170
--	-----

CONTENTS

MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

Boguslavsky M.V. Conservative Strategy of Russian Education Modernization in the 20th – Early 21st Centuries	5
--	---

THEORY OF MODERN EDUCATION

Bulkin A.P., Loktyushin N.N., Shatrov. A.V. «Tsar – Slave – Friend» The Laws of Pedagogical Activity	12
Guryanova M.P. Obstacles for the Development of Social Pedagogue Institutions in Russian Rural Regions.....	31

HISTORY OF PEDAGOGICS

Kudryashev A.V. Modernization of Teachers' Pedagogical Training in 1860s –1870s.....	41
Belentsov S.I. Civic Consciousness of School Students in Russia of the Late 19th – early 20th Century	51
Streltsov A.A. Innovative Secondary Schools in Modern Russia: An Excursion into Their Late 20th Century History.....	63

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

Marinosyan T.E. The Work of Slavonic Universities as a Factor in Strengthening the Common Humanities and Educational Space of the CIS States.....	79
Fic Maciej Teaching History in Modern Poland	86
Dolgaya O.I. Education of Children with Special Educational Needs in the Czech Republic	97

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Kodzhaspirova G.M. Technology of Safe Management in Educational Institutions	105
Shustova I.Yu. Situational Pedagogics – The Teacher's Work with a «Live Situation» in Interaction with Children	118
Chaykina L.P. Latyshev O.Y. Literary Local Region Studies through the Means of Media Education as a Way of Orphan Socialization	129

SCIENTIFIC LIFE

Boguslavsky M.V., Zanayev S.Z. K.D. Ushinsky – Classical Legacy for Modern Education	141
Pechko L.P. Scientific School of A.I. Burov and creative workshops researchers and educators at the Institute of Art Education.....	151

REFLECTING ON BOOKS

Lanin B.A. Russian Utopia, Antiutopia and SF in New Context	161
---	-----

IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS

Magazin «National and Foreign Pedagogy» № 1(16) 2014.....	170
---	-----

КОНСЕРВАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ХХ – НАЧАЛЕ ХХI ВВ.

CONSERVATIVE STRATEGY OF RUSSIAN EDUCATION MODERNIZATION
IN THE 20TH – EARLY 21ST CENTURIES

Богуславский М.В.

Заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО

E-mail: hist2001@mail.ru

Аннотация. В статье представлена концепция трактовки стратегий модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. Специально рассматривается консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. Сформированы рекомендации по историко-педагогическому обоснованию стратегии развития российского образования на долгосрочную перспективу.

Ключевые слова: стратегия, консерватизм, 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 RAE, Doctor of science (Education), Professor, Corresponding member of the RAE, Chair of the History of Education and Pedagogics Scientific Council of the RAE.

E-mail: hist2001@mail.ru

Annotation. This article presents a conceptual interpretation of the modernization strategies of the Russian education in the 20th – early 21st centuries. The author formulates the recommendations for a historical and pedagogical substantiation of the long-term development strategy for Russian education.

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

При признании универсальных критериев и целей глобального развития мировой цивилизации в российском обществе приоритетной становится национально-традиционная основа дальнейшего развития российской цивилизации. В настоящее время разворачивается сложный процесс формирования новой стратегии развития российского образования, целью которой является сочетание его традиционных преимуществ и обеспечения конкурентоспособности в современном мире.

Особенность и неоднозначность сегодняшней ситуации в образовании заключается в одновременном существовании двух образовательных парадигм. Парадигма, носящая либеральный, вестернисторский и инновационный характер, сейчас определяет процессы, происходящие в российском образовании (ЕГЭ, образовательные стандарты, двухуровневая система высшего образования). Однако, представляется, что эта парадигма идеологически уже исчерпана и не она будет определять перспективы образовательной политики. После избрания в 2012 г. Президентом РФ В.В. Путина, начиная с указов от 7 мая 2012, в политике руководства страны явно и по нарастающей **формируется установка на изменение стратегии развития российского образования, построения его на традиционно-консервативной основе**. В политологии подобный феномен характеризуется как «возвратная модернизация».

Вместо либерализма будет доминировать консерватизм, на смену западнической (вестернисторской) образовательной модели приходит ориентация на традиционализм, традиционные ценности отечественного образования, а перспективные инновации со временем заменят ретроинновации.

Следует подчеркнуть, что консерватизм и традиционализм – это не столько идеология, а, прежде всего, бережное и позитивное отношение к ценностям собственного народа, его устоям и укладам. В данной связи консерватизм может быть только национальным и конкретно историческим. В условиях социальных перемен консерватизм проявляется в признании ценности традиций и идеалов прошлого, восстановлении утраченных позиций. В основе идеологии современного российского национального консерватизма находятся *традиции и идеалы справедливости, солидарности и соработничества*.

По мере развития отечественной истории консерватизм приобретал различные формы, но в целом для него характерны:

- неприятие революций и радикальных реформ;
- приверженность к существующим и устоявшимся социальным системам и нормам;
- опора на эволюцию и преемственность в социальной и культурной жизни;
- отстаивание самобытного процесса развития общества и государства;
- ярко выраженный государственный патриотизм.

Объясняя свое понимание консерватизма, президент РФ В.В. Путин в послании Федеральному собранию в декабре 2013 г. привел слова философа Николая Бердяева о том, что «смысл консерватизма не в том, что он препятствует движению вперед и вверх, а в том, что он препятствует движению назад и вниз, к хаотической тьме, возврату к первобытному состоянию».

Выработка новой стратегии развития российского образования на традиционно-консервативной основе объективно требует всеобъемлющего исторического анализа подобной работы на протяжении такого длительного и значимого хронологического периода, каким является эпоха XX – начала XXI вв. Однако для качественного проведения этого анализа должна быть **разработана методология адекватной трактовки исторического процесса**. В развернутом виде эта новая методология была представлена в выступлении Президента РФ в январе 2014 г. на встрече с разработчиками концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. В.В. Путин подчеркнул, что «единые подходы к истории – это не казенное и официозное единомыслие, а единообразная логика преподавания, которая должна быть основана на объективности, уважении к собственно-му прошлому и любви к Родине».

Выделим основные пункты предложенной Президентом РФ методологии истории:

- трактовка отечественной истории как основы нашей национальной идентичности и культурно-исторического кода;
- понимание неразрывности и взаимосвязи всех этапов развития нашего государства и нашей государственности;
- уважительное отношение к самым драматическим и неоднозначным событиям в нашей истории как неотъемлемой части прошлого.

Эти важнейшие методологические принципы повышают значение исторической науки в целом и истории педагогики в частности в общественно-политической жизни. Убежден, что предложения историков педагогики сейчас должны обязательно учитываться при принятии стратегических решений в сфере образования.

Все это предполагает рассмотрение проблемы в двух ракурсах: историко-теоретическом и проективно-практическом. В данной связи автором предлагаются два результата (продукта) осуществленного аналитического исследования:

1. Концепция трактовки стратегий модернизации российского образования в XX – начале XXI вв.
2. Рекомендации по историко-педагогическому обоснованию стратегии развития российского образования на долгосрочную перспективу.

Концепция трактовки стратегий модернизации российского образования в XX – начале XXI вв.

Предлагаемая концепция трактовки стратегий модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. методологически базируется на достижениях современной исторической науки и на обоснованной ранее автором новой парадигме трактовки истории российского образования и отечественной педагогики XX века [1].

Безусловно, существующая в настоящее время интерпретация процессов модернизации российского образования в определенной мере отражает характеризуемый исторический феномен. Наиболее плодотворно эти проблемы рассмотрены в комплексе фундаментальных трудов академика РАО Э.Д. Днепрова, опубликованных в 2011-2012 гг.

Однако, по нашему убеждению, в складывающейся ситуации данная трактовка нуждается в значительной корректировке.

Во-первых, методологической основой существующей концепции является рассмотрение процессов модернизации российского образования как дискретных. Несущей конструкцией такой трактовки является выделение пары: реформы – контреформы, где контреформы трактуются исключительно как негативные процессы, уничтожающие прогрессивные результаты реформ и погружающие российское образование в состояние худшее, чем оно было до начала реформаторской деятельности.

При этом под прогрессивными реформами односторонне понимались преобразования, осуществляемые только в русле вестернизаторского тренда развития отечественного образования. Модернизации, имеющие в своей основе опору на традиционные и консервативные ценности российского общества, рассматривались только как контреформы.

В противовес такой одномерной интерпретации нами предлагается **многомерная модель** трактовки процессов модернизации российского образования как непрерывных, где так называемым контреформам, также придается прогрессивный характер. Они рассматриваются как модернизацоные процессы, но осуществляемые на аксиологически иной, традиционно-консервативной основе, имманентно присущей историческому дискурсу отечественной педагогики. Подобный подход позволяет преодолеть существующую дискретность интерпретации процессов модернизации российского образования и придать их трактовке непрерывный и последовательный характер.

Вестернизаторским же процессам придается взвешенно-критическая оценка. Это обусловлено тем, что реформы российского образования ХХ – начала ХХI вв., основанные на *вестернизаторско-либеральной стратегии*, носили явно выраженный характер «догоняющей» модернизации, происходившей в сфере образования под сильным влиянием западных стран, опередивших Россию в своем развитии. Это обусловливало механическое заимствование технологий, приспособление отечественного образования к образцам, возникающим в иных социокультурных условиях. Это, конечно, обеспечивало определенный прогресс в образовании, но в итоге повлекло негативные последствия. К такому типу модернизаций можно отнести реформы отечественного образования 1917–1930 гг., 1959–1964 гг., 1990-х гг. – начала ХХI вв.

Наряду с этим, на протяжении ХХ века реализовывалась *традиционно-консервативная стратегия реформ* на отечественной ментальной базе культурных, просвещенческих и, когда это было возможно, религиозных установок. К такому типу модернизации можно отнести реформы отечественного образования начала ХХ в. 1930-х – первой половины 1950-х гг., 1970-х – первой половины 1980-х гг.

Вместе с тем в истории российского образования осуществлялись модернизации, построенные на синтезе ценностных основ двух охарактеризованных стратегий. Наиболее успешным примером этого является стратегия развития отечественного образования, разработанная в 1915–1916 гг. большим коллективом ученых и деятелей образования под руководством министра народного просвещения России графа П.Н. Игнатьева и выдающегося отечественного педагога П.Ф. Каптерева. К этому же типу можно отнести и преобразования второй половины 80-х гг. ХХ в.

Во-вторых, как правило, в субъектную сторону модернизации российского образования включались лишь противодействующие друг другу реакционное государство и акторы (субъекты, предпринимающие активные действия, играющие в процессе важную роль общественно-педагогического движения, которому априори придавался сугубо прогрессивный характер. Считаем, что такая трактовка существенно обедняла реальный исторический процесс, который являлся **полисубъектным**, включающим в себя представителей государства, иерархов и ученых-богословов *Русской православной церкви*, деятелей политических партий и общественных объединений, участников общественно-педагогического движения, ученых, собственников и руководителей бизнес-структур.

При этом необходима в целом «реабилитация» выразителей традиционно-консервативных мировоззренческих подходов в сфере образования на протяжении XX – начале XXI вв., а также соответствующих политических и общественных формирований и общественно-педагогических структур.

Вместе с тем, следует учитывать, что в рамках больших стратегических дискурсов – вестернизаторско-либерального и традиционно-консервативного – на всем протяжении XX – начала XXI вв. в отечественной педагогике появлялось множество самых различных трактовок этих стратегических установок по их применению в конкретных исторических условиях развития российского образования от крайне радикальных до умеренных. Продуцировавшие эти мировоззренческие установки акторы имели собственное видение целей и перспектив развития отечественного образования, специфичные тактические ориентиры и в данном ракурсе создавали соответствующие документы и научно-педагогические труды. Рассмотрение всего существовавшего спектра подходов к модернизационным процессам придает такому анализу полифоничный характер, каким он и был в исторической реальности.

В-третьих, анализ исторического материала свидетельствует: процессам модернизации образования, как правило, присущи ускорения и замедления, своего рода «волны», специфическим образом их ритмизирующие в каждом конкретном случае. В данной связи в современных исследованиях акцент переносится на *циклическую природу процесса модернизации*.

Поскольку **современное российское образование, как и общество в целом, вступает в длительный традиционно-консервативный цикл**, что уже неоднократно происходило на протяжении XIX–XX вв., особый интерес представляет рефлексия идей выразителей российского педагогического консерватизма, продуцируемых в предшествующие подобные исторические циклы. (Прежде всего, имеется в виду рефлексия философско-педагогического наследия выдающегося мыслителя российского зарубежья Ивана Александровича Ильина.)

Осуществленный на данной теоретической основе анализ исторического опыта формирования и практического воплощения в XX – начале XXI вв. стратегий модернизации образования может способствовать повышению эффективности совместных усилий по выработке и реализации новой стратегии модернизации российского образования, основанной на приоритете в отечественной педагогике консервативно-традиционных ценностей.

Рекомендации по историко-педагогическому обоснованию стратегии развития российского образования на долгосрочную перспективу

1. Возможность историко-педагогического обоснования стратегии модернизации российского образования определяется известной повторяемостью на качественно ином витке развития предшествующих явлений. В данной связи, наряду с предсказуемостью новой прогнозирования выступает и **ретроспективность**. Поскольку историческое прошлое возвращается «всем пакетом», то рефлексируя «возвращающиеся» исторические феномены и соотнося их с той эпохой, из которой они «возвращаются», можно предвидеть и, соответственно, заранее научно осмыслить и представить последовательное включение в современный образовательный контекст новых ретрофеноменов. При этом ведущим является метод историко-педагогической реконструкции, осуществляемый на основе историко-культурного подхода.

2. Для консерваторов характерна потребность видеть в истории золотой век отстаиваемых ими идей. Так, например, для российских педагогических консерваторов конца XIX века (Д.А. Толстого, К.П. Победоносцева, М.Н. Каткова, П.М. Леонтьева, И.Д. Делянова) золотым веком отстаиваемой ими системы классического образования были 30-е гг. XIX в.

В современной реальности одни педагогические консерваторы апеллируют к дореволюционной традиции, другие – к советской. Но перспективнее создание некоего синтеза новых консервативных ценностей российского образования, включающих в себя самое ценное из всего историко-педагогического опыта.

Вместе с тем представляется, что золотой век продуцируемой в настоящее время неоконсервативной парадигмы относится к историческому времени второй половины 70-х – первой половины 80-х гг. XX в. В проекции на современное развитие российского образования такая «возвратная модернизация» на протяжении второй половины 2012–2014 гг. воплощается в следующих направлениях реализации государственной политики в сфере образования:

- значительное усиление законодательной, нормативной и регулятивной роли государства;
- регламентация профессиональной деятельности и поведения участников образовательного процесса;
- уменьшение субъектов образовательного пространства;
- сужение вариативности;
- усложнение квалификационных процедур;
- акцент на том, что поведение всех субъектов образовательной деятельности должно соответствовать социальным нормам.

3. В современной образовательной практике реализуются различные виды инноваций. Наряду с проектными инновациями в настоящее время все более проявляются так называемые **ретроинновации**. При этом подчеркнем, что само понятие «ретроинновация» не несет в себе негативного оттенка, а только научно фиксирует такой тип инноваций, при котором в современное образование после определенного исторического перерыва возвращаются уже ранее присутствовавшие в нем феномены.

Ретроинновации в российском образовании выражаются на протяжении 2013–2014 гг. в последовательном возвращении (точнее, пока в декларациях о намерениях возвращения) большинства форм и способов педагогической деятельности советской системы образования второй половины 70-х гг. XX в.:

- создание единого комплекса учебников по отечественной истории, а в перспективе – по зарубежной истории и литературе;
- введение единой школьной формы;
- исполнение государственного гимна на праздновании начала учебного года;
- возвращение выпускного сочинения;
- учет показателей школьного аттестата при поступлении в вуз (наряду с результатами ЕГЭ);
- создание образовательных комплексов (детский сад – школа);
- осуществление систематичной и целенаправленной внеурочной воспитательной деятельности гражданско-патриотической направленности;
- возрождение физкультурно-допризывной деятельности, предусматривающей сдачу норм по аналогу комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО);
- восстановление системы спортивных школ, школ олимпийского резерва и т. п.

Такая направленность образовательной политики, безусловно, подразумевает восстановление всего позитивного, что было в советской школе, но оказалось исключенным из системы отечественного образования в 1990-е гг.

Итак, очевидно, что сейчас ретроинновационная деятельность спонтанно осуществляется Министерством образования и науки РФ, но она не имеет соответствующего научного обоснования. Это отрицательно влияет на её планомерность и последовательность, негативно сказывается на результативности и действенности.

В данной связи, представляется, что обоснование стратегии развития российского образования на традиционно-консервативной основе может стать важной сферой деятельности Российской академии образования.

Список литературы:

1. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии / М. В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, 2012.
-

Spisok literatury:

1. Boguslavskij, M. V. Istorija pedagogiki: metodologija, teorija, personalii / M. V. Boguslavskij. – M.: ITIP RAO, 2012.

Интернет-журнал

«Проблемы современного образования»

2014, № 1

«ЦАРЬ – РАБ – ДРУГ», ИЛИ ЗАКОНЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

«TSAR – SLAVE – FRIEND» THE LAWS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Булкин А.П.

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

E-mail: bulkinap@yandex.ru

Bulkin A.P.

Professor at the Department of Social Studies and Humanities of the Moscow Institute of Open Education, Doctor of science (Education).

E-mail: bulkinap@yandex.ru

Локтиюшин Н.Н.

Доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Московского института открытого образования

E-mail: loctyuschin2010@yandex.ru

Loktyushin N.N.

Associate Professor at the Department of Social studies and Humanities of the Moscow Institute of Open Education.

E-mail: loctyuschin2010@yandex.ru

Шатров А.В.

Аспирант кафедры социально-гуманитарных дисциплин Московского института открытого образования

E-mail: ovshatrova@mail.ru

Shatrov. A. V.

Graduate student at the Department of Social studies and Humanities of the Moscow Institute of Open Education.

E-mail: ovshatrova@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются законы педагогики на примере формулы древних обществ Востока и Азии, выражавшей стратегию воспитания ребенка от рождения до совершеннолетия. Три закона педагогической деятельности детерминируют все процессы образования, подготовки, воспитания и обучения человека. Они так же обязательны, как и законы природы. Наложение этих законов на теории и практики, существующие в европейской и российской педагогике и образовании, позволяет выявить степень их обоснованности.

Annotation. The article analyses the laws of pedagogics using the example of ancient Oriental and Asian societies which express strategies of upbringing of a child from birth to adulthood. Three laws of pedagogical activity determine all processes of education, training, upbringing and teaching of a human being. Application of these laws of pedagogics to the theories and practice which exist in European and Russian pedagogical thought allows to expose the degree of their validity.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; принципы и законы педагогики; антропогенез; первичная педагогическая социализация; вторичная педагогическая социализация.

Keywords: pedagogical activity; principles and laws of pedagogics; anthropogenesis; primary pedagogical socialization; secondary pedagogical socialization.

О названии статьи

«Царь – раб – друг» – формула древних обществ Востока и Азии, выражавшая стратегию воспитания ребенка от рождения до его совершеннолетия. Она появилась тогда, когда о педагогике еще не было и речи, но были дети, и примитивные сообщества были заинтересованы в том, чтобы вырастить из них своих полноправных членов. Формула подтверждает ту аксиому, что законы природы, общества и мышления потому и законы, что диктуют человеку правила поведения в определенных условиях.

Педагогика – наука и искусство

Педагогика предстает в двух ипостасях – теоретической (наука) и практической (искусство, т. е. деятельностная педагогическая практика учителя, воспитателя, преподавателя, доведенная до высшего уровня мастерства). Первым в истории педагогической мысли этими категориями оперировал И. Гербарт, утверждавший, что «педагогика – это и наука и искусство» (1806). Вторым был К.Д. Ушинский, заменивший в формуле немецкого философа соединительный союз «и» на противопоставительный «а»: «педагогика – не наука, а искусство» (1868).

Формула Ушинского, которой отрицается объективный фактор педагогической деятельности – ее законы, не была принята отечественными педагогами. С ее критикой выступил крупнейший теоретик педагогики того времени П.Ф. Каптерев, изложивший свои аргументы в известной статье «Педагогика – наука или искусство?» [1, с. 49–62].

Формула И. Гербарта подчеркивает неразделимость объективного (законов) и субъективного (мастерства учителя) факторов педагогической деятельности. Их разрыв или превалирование одного над другим одинаково пагубны. Например, акцент на законах и возникающих на их основе закономерностях педагогической деятельности обеспечивает эффективность и положительный результат независимо от учителя и его мастерства – к такому выводу пришел в 1638 г. Я.А. Коменский в концепции «дидактической машины». Сегодня аналогичная «машина» представлена «педагогическими технологиями».

Наука теоретически оформляет законы объективной действительности, выстраивая их в систему знаний, упорядоченных, по Канту, согласно некоторым принципам. Для представления педагогической теории в виде системы используем определение системы, выработанное два с половиной столетия назад французским философом Э. Кондильяком в «Трактате о системах» (1749): «Всякая система не что иное, как расположение

различных частей какого-нибудь искусства или науки в известном порядке, в котором они все взаимно поддерживают друг друга и в котором последние части объясняются первыми. Части, содержащие объяснения других частей, называются принципами, и система тем более совершенна, чем меньшее число ее принципов; желательно даже, чтобы число их сводилось к одному» [2, с. 6].

В определении Э. Кондильяка содержится тот элемент, о котором писал Кант и который отсутствует в десятках существующих дефиниций системы, а именно принцип.

Принцип (от лат. *principium* – основа, начало) – это основное исходное положение какой-либо теории, науки, мировоззрения, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован.

Педагогическую науку структурируют три принципа – природосообразности, культуресообразности и самодеятельности. Они теоретически оформляют и представляют в науке законы самой важной человеческой деятельности – деятельности педагогической, в ходе которой ребенок из человека потенциального превращается в человека реального, включается в систему общественных отношений, наследует накопленный социумом и старшими поколениями культурный опыт и подготавливается к выполнению социальных функций и необходимого набора социальных ролей.

Приведем три принципа педагогики и три закона педагогической деятельности (формулировки А. Дистервега):

– «Обучай природосообразно! Обучение должно быть согласовано с человеческой природой и законами ее развития. Это главный, высший закон всякого обучения» [3, с. 136];

– «Обучай культуресообразно!.. В воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом – всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика. Раньше это часто упускалось из вида» [3, с. 189-190];

– «Собственно человеческое в человеке – это его самодеятельность... Воспитание простирается лишь в пределах этой самодеятельности; лишь насколько хватает самодеятельности, человек способен воспринимать образование от других или приобретать его самостоятельно. Главная цель воспитателя должна, поэтому, заключаться в развитии самодеятельности, благодаря которой человек может впоследствии сделаться распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни» [3, с. 71-72].

Принцип природосообразности – наиболее разработанный и известный принцип, связанный с механизмом реализации педагогической деятельности – обучением; он ориентирует педагогику на учет психолого-физиологических, возрастных, половых и других природных характеристик человека и на использование соответствующих им форм, средств, способов, методов обучения, воспитания и образования, отвечает на вопрос: «как учить?».

Принцип культуресообразности связан с социальной сущностью человека, с его включенностью в систему социальных ролей, с его ориентацией на характер и ценности культуры, на национальные нормы, обычаи, традиции. В педагогике принцип культуро-

сообразности фокусирует внимание на целях, субъектах, содержании и формах образования, отвечает на вопросы: «кого, для чего и чему учить?».

Принцип самодеятельности является, по выражению А. Дистервега, высшим принципом, связанным с сутью педагогики; исходит из взгляда на человека как на субъект педагогической деятельности, на его активность в формировании, становлении и развитии себя как социального существа, как личности, как индивидуальности. Принцип самодеятельности отвечает на вопросы: «зачем учить?» и «кто учится?».

В практической деятельности ученых, преподавателей вузов и учителей школ чрезвычайно важным является восстановление самого понятия «самодеятельность». В трактовке А. Дистервега самодеятельность – это главное средство, благодаря которому человек развивает свои внутренние силы и формируется (см. [3, с. 64]). Другими словами, то, что сегодня выражается в терминах «творческие способности», «активность», «развитие внутренних сил человека, его интеллектуальных, нравственных и физических качеств», «всестороннее и гармоничное развитие личности» и др. может быть охвачено одним емким понятием – «самодеятельность».

Повторим: три принципа структурируют пространство науки педагогики как теоретического обобщения педагогической деятельности, представляя три ее закона, которые основываются на двойственной, биосоциальной природе *Homo sapiens* и его активности. Эти законы существуют помимо воли человека и определяют стратегию его формирования.

Антropологические истоки педагогической деятельности

Отвечая на центральный вопрос педагогики («зачем и почему существует сама педагогическая деятельность?»), следует обратиться к антропогенезу, суть которого сводится к тому, что в целях выживания у австралопитека (уже не обезьяны, но еще далеко не человека) вырабатываются качества, которые, позволяя компенсировать его недостатки как человекообразной обезьяны, способствуют его эволюции в иной вид – в вид *Homo sapiens*.

Выход из-под власти природы стал причиной главной потери *Homo sapiens*: утраты того, что имеется у каждого живого организма и что отсутствует у человека – генетических программ организации жизни.

У животного есть врожденный, инстинктивный план жизнедеятельности, а человек его не имеет. Человек наследует биологические потребности, но не наследует информации о том, как их удовлетворить, – инстинктов способа деятельности, образа жизни.

С первых дней существования приматов прачеловек был поставлен перед необходимостью поиска и выработки механизма, компенсирующего (замещающего) биологические недостатки и обеспечивающего сохранение вида. В этой роли выступили мозг и мышление, соответствующая перестройка органов чувств, как следствие – полигибридность размножения и уменьшение плодовитости: у самок рождается один, реже два-три детеныша,

с крупным мозгом, с увеличенными способностями к обучению, но беспомощных, требующих максимальной материнской заботы.

Соответственно удлиняется период созревания (детства), так как все сложные формы поведения не врожденные, а усваиваются путем обучения. Поскольку материнское участие не может обеспечить обучение детеныша по полной программе, происходит перестройка социальной организации – ее центром становится маленький детеныш, в воспитании которого принимают участие взрослые самцы и самки-тетки, старшие детеныши. Возникла социальная жизнь с разнообразными формами коммуникации. Только социализация делает человеческого детеныша человеком, без нее он – нежизнеспособный биологический вид *Homo sapiens*.

Таково изложение антропологических оснований педагогической деятельности, которая первоначально возникает как социальная деятельность и только потом приобретает индивидуальную форму. Итак, чтобы стать человеком, ребенок должен подвергнуться обучению и включиться в формирование себя как индивида и личности. И никто другой не выполнит эту работу за него.

Данное положение разделяют ученые разных отраслей науки. Согласно концепции социального наследования в психологии, социальная сущность человека, его общественные качества передаются не генетически, не через биологические структуры, а формируются индивидуально, в процессе передачи накопленного опыта от старшего поколения к младшему. Генетик Н.П. Дубинин писал: «*Для понимания проблемы человека весьма важен тот факт, что если ребенок после рождения лишается участия в общественно-практической деятельности, то он не обретает ни сознания, ни речи... человек только после рождения приобретает свойства надбиологического. При генетической запрограммированности всех присущих ему биологических особенностей, в том числе нормального мозга, психика человека не заложена в генах...*» [4, с. 116].

В философии сходное положение встречаем у М.С. Кагана, который пишет, что «*в ходе социо- и антропогенеза сложилась уникальная бытийная ситуация – выход живого существа за пределы действия законов природы, поскольку его поведение уже не детерминировалось врожденной программой действий. Необходимым оказался поэтому новый, внеприродный способ сохранения накапливаемого человечеством опыта и его передачи каждому входящему в мир индивиду и каждому поколению людей; эту задачу и решило "изобретение" культуры, которую сейчас часто называют "внегисторической памятью человечества", или "механизмом социального наследования", или "ненаследственной информацией"*» [5, с. 75–76].

Таким образом, биосоциальная сущность человека реализуется только в среде человеческого общения и в обучении. Как известно, обучение существует у всех живых организмов. Однако у животных и у человека оно наполнено разным содержанием и имеет принципиальные различия. Животное рождается как особь соответствующего вида, и обучение лишь запускает генетические механизмы. Человек рождается дважды: первый раз как биологический вид и потенциальный *Homo sapiens*, и второй раз – через обучение, социальное наследование и адаптацию – как существо общественное, как человек разумный; обучение не только запускает его генетические механизмы, но и обеспечивает его превращение из потенциального в реального человека. Ввиду сложности и значительности

сти «материала для овладения», у человека удлиняется специально выделенный период обучения – детство.

Науке известны тридцать три случая детей-«маугли» – детей, не прошедших первичной социализации человека. Возвращенные в человеческое общество, они погибали, несмотря на заботу и хорошее питание.

Детство

Детство человека с точки зрения антропологии распадается на два периода – период младенчества и раннего детства (педагогический маркер – период первичной социализации) и весь последующий период до совершеннолетия (период вторичной социализации). Период детства есть у всех животных, однако только у человека оно столь длительно и составляет в зависимости от продолжительности его жизни от четверти до десятой части всего срока жизни человека.

Чем же обосновано такое долгое детство? В 1866 г. немецкий ученый Эрнст Геккель в работе «Общая морфология организмов» так сформулировал биогенетический закон: «*Онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза, обусловленное физиологическими функциями наследственности (размножения) и приспособления (питания)*» [6, с. 81]. Биогенетический закон вошел в аксиоматику мировой науки, к нему постоянно обращаются представители самых разнообразных научных направлений, в том числе философы, культурологи, социологи, психологи и педагоги.

В онтогенезе человека биогенетический закон проявляется на двух стадиях: эмбрионального развития и раннего детства. В эмбриональном периоде онтогенез повторяет биологическую эволюцию жизни: рыбообразные – земноводные – низшие виды млекопитающих – человекообразные обезьяны. В периоде раннего детства онтогенез повторяет эволюцию человека умелого – питекантропа – неандертальца – кроманьонца.

Спустя двенадцать лет Л.Н. Толстой, не зная трудов Геккеля и его закона, исследуя человека как философ и писатель, а не как биолог, фактически повторил этот закон, указав «онтогенетические вехи» «филогенетического» процесса становления человека. В 1878 г. в набросках к роману «Моя жизнь» Л.Н. Толстой писал: «*От пятилетнего ребенка до меня только шаг. А от новорожденного до пятилетнего – страшное расстояние. От зародыша до новорожденного – пучина*» [7, с. 537].

По утверждению писателя, в период внутриутробного формирования и раннего детства ребенок в своем индивидуальном развитии проходит тот же путь, что человек прошел как вид:

– на этапе «пучины» (от зачатия до рождения, то есть за девять месяцев внутриутробной жизни) человек проходит путь, равный сотням миллионов лет, – от времени выхода из океана на твердую землю некоего существа, через его постепенную эволюцию и превращения до млекопитающего, затем в человекообразную обезьяну и, наконец, в человека. Все это отражено во внутриутробном развитии зародыша (жабры, хвост и другие следы биологической эволюции);

– на этапе «страшного расстояния» (период младенчества, раннего детства и дошкольного возраста) происходит становление человека как видового существа, в эти пять лет формируются собственно человеческие качества – мозг и мышление, язык и речь, психика; ребенок овладевает социокультурными паттернами, физически, психически и интеллектуально из кандидата в *Homo sapiens* становится полноценным человеком (период первичной социализации);

– после пятилетнего возраста у ребенка завершается формирование видовых качеств человека и с этого времени его развитие носит исключительно индивидуальный характер (период вторичной социализации).

Расстояние между собой, признанным пятидесятилетним писателем, и любым пятилетним несмышленышем Л.Н. Толстой обозначил как «только шаг» на основании того, что оба они полноценные существа одного вида, вида *Homo sapiens*. Разница между ними лишь в степени индивидуального развития, в количестве прожитых лет и, следовательно, в накопленном жизненном опыте, в объеме приобретенных знаний, в уровне и качестве физического, психического и иного развития в соответствии с прожитой жизнью.

Подводя промежуточные итоги, отметим: социальная жизнь, искусственная среда, созданная человеком, является необходимым и обязательным условием подлинного рождения человека. Человек – это биологическое существо, для которого культура является и программой поведения, и средством адаптации, и средой обитания. Культура – это то, что делает из *Homo* (гоминида) *Homo sapiens* (человека разумного), из потенциальных людей делает людей действительных. Чтобы быть *Homo*, достаточно просто родиться, чтобы быть человеком, надо им стать, то есть подвергнуться воздействию искусственной среды, культуры. В этом смысле можно сказать, что качественная разница между животными и людьми состоит в том, что первыми рождаются, а вторыми становятся, становятся лишь определенное время спустя после рождения и лишь при наличии определенных условий – культурной среды.

Итак, педагогическая деятельность есть первичная и важнейшая деятельность, а педагогика (как теоретическое обобщение этой деятельности) представляет собой важнейшую науку, интегрирующую достижения всех наук, связанных с жизнью общества и человека.

«Царь – раб – друг»

Педагогическая деятельность реализуется как деятельность двух субъектов – социума и ребенка – и начало свое берет в первобытные времена. Понятно, что ни о какой педагогике в ту пору речи быть не могло, однако были какие-то требования к члену племени, воплощенные в правилах, нормах, традициях и ритуалах, которые способствовали формированию необходимого для данной примитивной общности человека.

Сложившийся тип педагогической деятельности можно обозначить термином «естественная педагогика». В первобытном обществе этот тип педагогической деятельности единственный и универсальный, и ни один ребенок не мог избежать его.

Несмотря на то что «естественная педагогика» наиболее древняя, она не канула в Лету. Она жива и действенна, модифицируется в зависимости от исторической эпохи и цивилизационного уровня конкретного народа.

Значимость «естественной педагогики» в том, что она представляет не только самый первый, но и самый эффективный (вплоть до настоящего времени) способ применения законов педагогической деятельности. «Естественная педагогика» – это законы педагогики в действии, действии конкретном, длительном и результативном. Древние люди не знали этих законов, но интуитивно осознавали их и создавали педагогическую практику, обеспечивающую выживание, разрабатывая единственную для той поры стратегию формирования полноценных членов своих племен.

Фольклор восточных народов (Индия, Китай, страны Индокитая, Япония и др.) донес до нас высказывание, в котором стратегия «естественной педагогики» сформулирована четко и просто. Формула, звучащая по-разному на разных языках, известна нам в таком виде: «До пяти лет ребенок – царь, от пяти до пятнадцати – раб, а от пятнадцати и дальше – друг». У различных народов в зависимости от климатических, географических, общественных, политических и иных факторов меняются названия периодов и их временные границы, но суть неизменна. Заметим, что используемая в приведенной формуле терминология относится не к первобытному, а классовому обществу, что свидетельствует о тысячелетней практике ее применения.

Рассмотрим, как в формуле «царь – раб – друг» отражаются три закона педагогической деятельности.

Закон природосообразности представлен как общей периодизацией взросления ребенка – до 5, до 15, после 15 лет, – так и практикой его (закона) применения внутри каждого периода. Выделение периодов основано на биосоциальной сущности человека, опирается на психофизиологические и физические качества ребенка соответствующего возраста.

Закон культурсообразности фиксирует среду бытия человека и диктует содержание воспитания и обучения в целом и для каждого периода.

Закон самодеятельности означает, что уже в колыбели человек включается в становление себя как родового существа *Homo sapiens* на этапе первичной социализации (этап «царя»), а также означает, что в период вторичной социализации (на этапе индивидуального развития, на этапе «раба») обеспечивает успешную реализацию всей стратегии воспитания, прежде всего через сверхвысокую мотивацию активности ребенка.

Проанализируем названные периоды.

Период «царя»

Период «царя» – это период первичной социализации, он охватывает первые годы жизни ребенка, его становление как человека, сопровождающееся развитием видовых качеств. В это время у ребенка формируется главное – мышление, речь, запускаются генетические механизмы, закладывается основание его существования как человека. Ребенок проходит определенные этапы усвоения норм, образцов, неосознаваемых моделей поведения – социокультурных паттернов. В этот период происходит становление некоторых парадигм

деятельности, типических форм отношения к реальности, определяемых национальными канонами, национальной культурной картиной мира.

Формирующийся человек в период первичной социализации характеризуется крайней уязвимостью и беспомощностью. В это время его жизнь полностью зависит от заботы родителей и окружающих, от социума.

Пока ребенок беспомощен и не приобрел физической силы и энергии, достаточной для того, чтобы самостоятельно решать жизненно важные проблемы, отправлять жизнедеятельностные функции, он находится на положении выкармливания, опеки и охраны со стороны взрослых своего вида, племени.

Период «раба»

Этот период есть наилучшая и апробированная тысячелетней практикой иллюстрация закона самодеятельности: древние нашли единственно возможный для своего времени способ стимулировать активность ребенка к обучению, способ, который обеспечил первобытному племени преемственность поколений, физическое выживание и сохранение популяции. Посмотрим, как древние люди «заставили» своих детей учиться добровольно.

По достижению ребенком определенного физического развития, его переводили в другой социальный статус – статус полного бесправия. Ребенок лишался прав не только на участие во взрослой жизни, но и на свою собственную жизнь: его жизнью распоряжалось взрослое сообщество. Пережитки этого сохранялись в культуре довольно продолжительное время (Спарта IV в. до н. э., патриархальная Европа и Россия вплоть до XX в., утопление новорожденных девочек в Китае в новейшее время).

Период полного бесправия давал ребенку мощнейшую мотивацию к обучению, овладению всеми необходимыми для взрослой жизни знаниями, умениями и навыками, всем репертуаром ролей взрослого человека (мужа/жены, охотника, воина, защитника, члена общности и пр.). Чтобы возникла такая мотивация и чтобы ребенок использовал ее на благо себе и своему обществу, необходимо было лишать его всех прав. Чем бесправнее ребенок во второй период жизни и чем привлекательнее права взрослых, тем с большей энергией, большим энтузиазмом ребенок овладевает всем, что даст ему возможность получить эти права.

Школой обучения выступало все жизненное пространство, учителями – все взрослые члены племени, а содержание обучения задавалось племенными нормами и ценностями. И ребенок учился везде: в пещере, в лесу, в поле и на охоте, – перенимая у взрослых необходимые приемы охоты и собирательства, выслеживания добычи, чтения следов, ориентации в лесу и в саванне, обращения с огнем, оружием, инструментами – все, что соответствует статусу взрослого, «друга».

Итак, лишенный прав, полностью зависимый от взрослых, ребенок в то же время знал: это его состояние временное, оно завершится в определенном возрасте и при условии, что он выдержит «экзамен».

«Экзамен» сопровождался очень серьезными испытаниями, известными в истории как обряд инициации. Инициация, в ходе которой подростки подвергались жестоким ис-

пытаниям и процедурам, являлась обязательным элементом жизни, без которого невозможно существование всего первобытного общества.

Выпавшие на долю подростков испытания выполняли несколько функций. Во-первых, они задавали высокую мотивацию в момент, когда ребенок находился на пике эмоциональной и интеллектуальной активности, и, по существу, становились центральным событием в жизни каждого человека. Во-вторых, обряд инициации позволял мобилизовать природную, естественную, органическую и психическую энергию и активность человека. Ни одна другая процедура, ни один другой обряд не в состоянии настолько активизировать духовные и физические силы человека, как обряд инициации, придуманный первобытным человеком.

Инициация и период «друга»

«Естественная педагогика» изобретена при первобытнообщинном строе. Через нее проходят все народы, самое очевидное ее проявление – институт совершенолетия. «Естественная педагогика» остается единственной по сей день: каждый из нас помнит детство и то, как хотелось скорее стать взрослым, побыстрее получить права взрослого с тем, чтобы есть сгущенку ложками и чтобы не говорили: «Хватит!».

Но чтобы стать взрослым («другом»), надо пройти экзамен – обряд инициации. Переход в статус «друга» означал наделение юноши всеми правами и обязанностями взрослого члена племени: он и воин, и охотник, и может создавать семью, и получает право голоса, как в делах племени, так и на военном совете, и т. д. Одним словом, он становится полноправным взрослым.

Еще один чрезвычайно важный педагогический аспект формулы «царь – раб – друг»: в соответствии с ней формировался гармонично развитый член первобытного общества, умелый и подготовленный к решению всех существующих и потенциальных проблем собственной жизни и жизни своего племени.

Мы выделяем этот аспект потому, что в педагогической литературе обычно о «гармоничном развитии человека» говорят в связи со школой Древних Афин и педагогическими концепциями Демокрита, Сократа и их последователей.

Процесс инициации в примитивных племенах достаточно подробно описан этнографами и культурологами на материалах полевых исследований XIX–XX вв. (см. фундаментальные работы К. Леви-Страсса, В. Я. Проппа, С. И. Токарева, Эд. Тэйлора, Дж. Фрезера и др.). Вместе с тем история сохранила нам описание обряда инициации V–IV вв. до н. э. и не в примитивном племени, а в классовом обществе – Спарте периода ее политического и военного расцвета, времен, когда она была признанным военным лидером Пелопонесского союза.

Спарта обычно ассоциируется со «спартанским воспитанием» – суровой и жестокой подготовкой молодежи. В семь лет мальчиков забирали из семьи и передавали в военизированный отряд. В 15 лет мальчики должны были выдержать два этапа инициации, чтобы перейти в следующую возрастную группу. Первый – показательное сражение спартанской молодежи, на котором в качестве зрителей обязаны были присутствовать все: начиная от царя и заканчивая рядовыми членами общины – настолько серьезно государ-

ство подходило к вопросам воспитания и его контролю. Показательное испытание продолжалось два дня: в первый день юные воины приносили жертву богу войны, на второй день начиналось сражение, основной целью которого было уничтожить как можно больше противников.

В борьбе разрешалось пользоваться любыми средствами, за исключением оружия. В остальном же – полная свобода действий и смекалки. Мальчики дрались ногами, руками, кусались, выцарапывали друг другу глаза, нападали поодиночке или группами, стараясь столкнуть противников в глубокий ров, окружавший площадку для боя.

Очень многие юноши в результате таких сражений погибали или оставались калеками, остальные переходили к следующему экзамену – сечению у алтаря Артемиды Орфии. Лукиан сообщает: «...не смейся, если увидишь, как спартанских юношей бичуют перед алтарями и они обливаются кровью, а матери и отцы стоят здесь же и не жалеют их, а угрожают им, если они не выдержат ударов, и умоляют их дальше терпеть боль и сохранять самообладание. Многие умерли в этом состязании, не желая при жизни сдаться на глазах у своих домашних или показать, что они ослабели, – ты увидишь статуи, поставленные в их честь на средства государства. Итак, когда ты увидишь все это, не думай, что юноши безумствуют, и не говори, что они терпят мучения без всякой надобности, по повелению тирана или под давлением врагов... Ты поймешь, я думаю, и сам, что, попав в плен, такой юноша не выдаст тайн отечества, даже если враги будут его мучить, и с насмешкой будет переносить удары бича, состязаясь с бьющим его, кто из них первый устанет...» [Цит. по: 8, с. 15].

Тех, кто не выдерживал испытания, вместе с их семьями подвергали общественному презрению. По свидетельству Ксенофонта, в Лакедемоне «всякому гражданину стыдно сидеть за обедом рядом с трусом или бороться с трусом в палестре». На праздничных хорах трусу отводится самое непочетное место, он должен вставать даже перед младшими, «не может... подражать хорошим гражданам, в противном случае подвергается ударам от лучших граждан» [Цит. по: 9, с. 66].

Формула «царь – раб – друг», как бы странно это ни звучало применительно к первобытному строю, есть воплощение стратегии формирования гармонично развитого члена первобытного племени, и просуществовала она по меньшей мере до начала нашей эры (пример Спарты). Базируется эта модель на трех законах педагогической деятельности, и эффективность ее подтверждена уже хотя бы тем, что род Homo sapiens и конкретно мы с вами живем в этом мире.

Таким образом, в этой формуле нашли выражение три закона педагогической деятельности. Можно утверждать, что в ней представлен системно-деятельностный подход в наиболее органичном виде:

– система – овладение ребенком в период «раба» каждым конкретным видом деятельности в его целостности уже в силу отсутствия разделения труда (в первобытном обществе человек должен был уметь выполнить весь производственный цикл от начала до конца);

– деятельность – информация и опыт передавались и осваивались только в практической деятельностной форме, поскольку обучение проходило по принципу «делай как я».

Три закона педагогической деятельности как критерий оценки педагогических систем, теорий и концепций

В любой науке система ее законов жестко детерминирует конкретные теоретические и практические действия. Невозможно построить машину, пренебрегая законами физики; получить новый материал, нарушая законы совместимости элементов; вырастить пшеницу, не учитывая закон ограниченного фактора, и т.д. В полной мере это относится и к теории и практике педагогики. Можно сколь угодно подгонять систему воспитания под намеченные цели, но нарушение законов педагогической деятельности неотвратимо приведет к краху как самой педагогической системы, так и ее социального контекста – общества.

Три закона педагогической деятельности универсальны и действуют так же неотвратимо, как и фундаментальные законы природы. С тем, однако, отличием, что негативные последствия их неисполнения не проявляются в одночасье, а отложены во времени.

Несомненный научный интерес представляет анализ сложившихся в истории европейской педагогической мысли и образования теорий и практик в их соотношении с тремя законами педагогики.

Рассмотрим лишь два педагогических учения, отстоящих друг от друга во времени на двадцать столетий.

Кто управляет детьми, тот управляет будущим

Вынесенные в заголовок слова взяты из книги братьев Стругацких «Гадкие лебеди». Рассмотрим, насколько справедливо это утверждение, на примере двух школ Древней Греции – афинской и спартанской.

Афинская школа – это не только учебные заведения всех уровней (для начального и среднего образования – муссические школы грамматиста и кифариста, а также палестры; для полного среднего – гимнасии и эфебии; для высшего – философские школы софистов, Сократа, Платона (Академия), Аристотеля (Ликей), школы стоиков, эпикурейцев, киников и многих других), но и тип культуры (*schole* – досуг, свободное время), положивший начало всей европейской цивилизации. Как утверждал Аристотель, досуг «служит основным принципом всей нашей деятельности» [10, с. 630].

Для афинянина *schole* – это время, которое он посвящал размышлению над собственной жизнью и окружающим миром, занятиям наукой, искусством, творчеством, пирам и беседам. В конечном счете, этот самый досуг афиняне сделали своим самым главным и самым серьезным занятием, выделив в нем канал для педагогической деятельности по формированию самой главной ценности и самой важной силы любого общества – человека.

В то же самое время существовала аристократическая Спарта, в которой «свободные пользовались крайней свободой, а рабы были в крайнем рабстве» [11, с. 315]. Соотношение спартиатов и рабов-илотов было 1 : 10. Позднее, по мере выбивания спартиатов в войнах, оно доходило до 1 : 15. Неудивительно, что «Лакедемон же весь был одной армией, которую содержали земледельцы» [11, с. 516].

Спарта первой доказала (потом было государство инков в Перу, был Советский Союз), что воспитание, хотя и опирающееся на три педагогических закона, но укладывающее их в прокрустово ложе одной социокультурной цели (военная подготовка) бесплодно теоретически и пагубно практически. Не вдаваясь в подробности, которые читатель найдет в литературе (см. П.А. Сорокин [12], М. Оссовская [9, с. 62–74] и А.П. Булкин [13, с. 2–65]), отметим, что основой школы спартанцев была не культура досуга, а казарма, формирующая своих граждан для жизни в той же казарме в масштабах всего общества. «Вся система лакедемонского законодательства, – констатировал Аристотель, – рассчитана только на часть добродетели, именно на относящуюся к войне добродетель, так как эта последняя оказывается полезна для приобретения господства. Поэтому-то лакедемоняне держались, пока они вели войны, и стали гибнуть, достигнув гегемонии: они не умели пользоваться досугом и не могли заняться каким-либо другим делом, которое стояло бы в их глазах важнее военного дела» [Цит. по: 8, с. 22–23]. Спарта как государство погибла, оставив в истории педагогики негативный пример как доказательство: отсутствие системы образования разрушительно для страны и граждан.

Итак, афинская и спартанская школы свидетельствуют, что главным условием сохранения стабильности, развития и обеспечения будущего общества и государства является система воспитания и образования, направленная на гармоничное физическое, интеллектуальное и духовное развитие его граждан. «Чистый европеизм пробудился в тот момент, когда первый луч рефлексии озарил человеку его собственные переживания. Европа – это умственное напряжение, но не труд, а «досуг», восторг и праздник жизни; самое дорогое для нее – творчество мысли; и никакая сила – ни меч, ни моральная проповедь – не могла уничтожить в европейце его страсти мыслить. Европа пережила сказок и мифов, мудrosti и откровений не меньше, чем Восток, но она не только их переживала, она их также передумывала» [14, с. 229].

Теория свободного воспитания

Эта теория – образчик интеллектуальной недооценки и пренебрежения культурой (закон культурообразности) в угоду индивидуальному развитию (закон самодейственности), освобожденному от оков культурных ценностей и социальных норм (в данном случае – дисциплины).

Идеи свободного воспитания опираются на педагогические взгляды Ж.-Ж. Руссо, прежде всего на его роман «Эмиль, или О воспитании» (1762). В свое время эта книга перевернула мировоззрение просвещенной Европы, показала, что рядом живет целый народ – дети. Портрет Руссо был единственным украшением в комнате И. Канта, для которого Руссо стал «вторым Ньютоном». Если через призму ньютонаовских уравнений Кант смотрел на беспределный звездный мир, то парадоксы Руссо помогли ему заглянуть в тайники человеческой души.

Напомним, что в «Эмиле» Руссо стремится изолировать своего персонажа от тлетворного влияния общества, чтобы развить заложенные природой задатки и индивидуальные склонности, не допуская никакого насилия над личностью ребенка, уделяя внимание не столько образованию, сколько нравственному воспитанию.

Но Эмиль – это воображаемый воспитанник, и идеи Руссо – умозрительная конструкция. Было и практическое воплощение – школа, которую организовал Л.Н. Толстой в Ясной Поляне для крестьянских детей из окрестных деревень.

Обучение в этой школе строилось на уважении к личности ребенка, его интересам, отправной точкой становились активность, самодеятельность и творческая инициатива детей. Детей учили русскому языку и арифметике, с ними вели беседы по истории, естествознанию, на нравственные темы, занимались гимнастикой, пением, рисованием, столярным и сельскохозяйственным трудом, им устраивали экскурсии.

Особо Л.Н. Толстой подчеркивал самодеятельность учеников, выступая против всякой регламентации и дисциплины в школе (как форм насилия и принуждения). Все в преподавании, по его мнению, должно быть индивидуально – и учитель, и ученик, и их взаимные отношения. В яснополянской школе дети сидели, кто где хотел, кто сколько хотел и кто как хотел. Никакой определенной программы не было. Единственная задача учителя заключалась в том, чтобы заинтересовать класс.

Школа просуществовала с 1859 по 1862 г. Позже сам Л.Н. Толстой в «Исповеди» признавался, что в результате его «деятельности в школах» он «заболел более духовно, чем физически, бросил все и поехал в степь к Башкирам – дышать воздухом, пить кумыс и жить животною жизнью» [Цит. по: 15, с. 60–61].

Яснополянская школа не могла быть успешной и долговечной по определению, поскольку концептуально свободное воспитание (что отражено в ее названии) пренебрегает не только законом культурообразности, согласно которому «*в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить*» [3, с. 189–190], но и законом природообразности в его психолого-мотивационной части, когда в условиях выбора между удовольствием и обязанностью ребенок предпочитает веселое купание в речке с друзьями скучным школьным занятиям (в аналогичной ситуации Буратино предпочел школе театр Карабаса-Барабаса).

Принципы и законы педагогической деятельности в отечественной педагогике

Принципы

История и судьба названных принципов в отечественной педагогике незавидна. В России только один ученый – П.Ф. Каптерев (1849–1922) – основывал на них свою педагогическую систему (подробнее см. монографию «Педагогика и педагогическая антропология, выведенные из целей образования» [16, с. 63–85]. За период существования СССР не выявлены учебные материалы, где принципы хотя бы упоминались. В постсоветский период в отечественную педагогику все же вошел принцип природообразности, постепенно в нее проник и принцип культурообразности.

Особо стоит сказать о принципе самодеятельности, который А. Дистервег и П.Ф. Каптерев называли высшим, определяющим суть педагогики, ее объект и ее цель, ее субъекты. В советской России самостоятельная деятельность человека по определению

противоречила устоям («человек – винтик»). В настоящее время принцип самодеятельности не упоминается в полутора десятках учебников и учебных пособий по педагогике для вузов. Перечислим их (по авторам / редакторам и годам издания): Воронов В.В. (1995), Пидкастистый П.И., ред. (1996), Подласый И.П. (1996); Вульфов Б.З., Иванов В.Д. (2000); Сластенин В.А., Каширин В.П. (2001); Корнетов Г.Б. (2003); Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. (2004); Крившенко Л.П., ред. (2004), Смирнов С.А., ред. (2004), Коджаспирова Г.М. (2004); Бордовская Н.В., Реан А.А. (2004); Белухин Д.А. (2005), Харламов И.Ф. (2005), Краевский В.В. (2005), Столяренко А.М. (2006).

Единственной работой, где принципу самодеятельности нашлось место, является научная статья В.В. Давыдова, посвященная 200-летнему юбилею А. Дистервега. Приведем некоторые положения из нее: «*Ориентация на самодеятельность стала для него вторым руководящим принципом воспитания. Согласно Дистервегу, естественное развитие способностей у ребенка в процессе его воспитания и обучения связано прежде всего с развитием умственной самостоятельности, умения самостоятельно рассуждать. Самостоятельное мышление приводит к сознательной жизни. Человек должен выработать самого себя...*

Характерно, что Выготский в одной из своих ранних работ (первое ее издание относится к 1926 г.) формулирует такое понимание роли деятельности в воспитании детей, которое близко, по нашему мнению, к взглядам Дистервега. «*В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, а все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность...*» (Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. – С. 57). В образовании главной фигурой, согласно Выготскому, является сам ребенок как субъект собственной деятельности: воспитатель, пользуясь возможностями социальной среды, в которой живет и действует ребенок, может руководить личной его деятельностью с целью ее дальнейшего развития. Его суждение о том, что ребенок, в сущности, воспитывается сам благодаря своей деятельности, осуществляемой при активной помощи учителя, созвучно, повторяю, взглядам Дистервега» [17, с. 88].

С конца 90-х гг. XX в. «самодеятельность» начала проникать в педагогику через психологию (прежде всего труды А.Н. Леонтьева) и через методологию «деятельностного подхода». Сегодня термин «самодеятельность» активно используется в связи с новыми стандартами (ФГОС) и Законом РФ «Об образовании», в статьях по системно-деятельностному подходу цитируются отдельные высказывания А. Дистервега. Все это объясняют сменой исторических эпох – переходом от педагогики знаниевой, социально-ориентированной, традиционной, советской к педагогике деятельностной, системно-деятельностной, гуманистической, личностно-ориентированной, инновационной, в которой статус субъекта воспитания, образования, подготовки и обучения приобретает сам учащийся.

Законы

Естественно, что отечественная педагогика утверждает свою научность. Однако эти утверждения не подкреплены доказательствами. Проведите следующий эксперимент – спросите любого выпускника педагогического вуза, какие законы физики, химии и педагогики он знает и может назвать. Ответ на вопрос, знает ли он законы педагогики, выедва ли получите.

В перечисленных выше учебниках по педагогике имеется специальная глава или параграф под названием «Педагогика как наука», содержание которых трафаретно: педагогика – это наука о законах и закономерностях воспитания и обучения (варианты: наука о законах воспитания, наука о законах обучения). Сказав однажды о законах, более к ним не возвращаются. Все внимание в дальнейшем переключено на «закономерности», которые, в свою очередь, понимаются как повторяющиеся явления, отождествляются с правилами и нормами.

Насколько нам известно, в учебной литературе только три автора писали о законах педагогики: В.А. Сластенин, В.В. Краевский и А.М. Новиков.

Обратимся к текстам.

Учебник В.А. Сластенина (приводится один закон, контекст действия – культурообразность):

«Наиболее общая устойчивая тенденция воспитания как общественного явления состоит в обязательном присвоении подрастающими поколениями социального опыта старших поколений. Это основной закон педагогического процесса. С основным законом тесно связаны специфические законы, проявляющиеся как педагогические закономерности» [18].

Учебное пособие В.В. Краевского (формулируется два закона, контекст действия – культурообразность):

«Наиболее общий закон целостного образовательного процесса – это освоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений... Другой общий закон – социальная сущность образования, проявляющаяся в обусловленности всех его элементов социально-экономическим состоянием общества» [19, с. 15].

Пособие А.М. Новикова (четыре закона, контекст действия законов № 1 и № 2 – культурообразность, закона № 4 – самодеятельность, закон № 3 относится к правилам, вытекающим из принципа природообразности):

1. Закон наследования культуры: человек в процессе образования осваивает культуру человечества.

2. Закон социализации: только в общении с другими людьми человеческий индивид обретает свою человеческую сущность.

3. Закон последовательности: в зоне ближайшего развития обучающегося располагается тот новый жизненный опыт, который логически подготовлен его предшествующей образовательной деятельностью.

4. Закон самоопределения: в процессе образования значительную роль играет самоопределение обучающегося [20, с. 21-29].

Ср. у Дистервега: «3. Начинай обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно!», «6. Переход и от близкого к далекому, от простого к сложному, от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному!» [3, с. 142, 153]:

Как видно из формулировок, предложенных отечественными авторами, «основной», «наиболее общий» и «другой общий» законы педагогики не вышли за рамки одного закона – культурообразности, а в определениях А.М. Новикова задействованы все три закона, но в урезанном виде: закон природообразности ограничен двумя правилами (по Дистервегу), закон самодеятельности низведен до «значительной роли».

Заключение

Три закона педагогической деятельности детерминируют все процессы образования, воспитания и обучения человека. Они так же неоспоримы и обязательны к исполнению, как и законы природы. В педагогике они имплицитно присутствуют с тех пор, как она стала теоретически описывать и обобщать педагогическую практику, хотя окончательно сформулированы только в 1835 г. немецким педагогом А. Дистервегом.

В отечественной педагогической мысли три закона в целостном виде были представлены в работах одного классика – П.Ф. Каптерева. Сейчас в системе образования идет процесс их осмысливания и принятия как руководства к действию. Будем надеяться, что за теорией подтянется и практика.

Список литературы:

1. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
1. Кондильяк, Э. Сочинения : в 3 т. Т. 2 / Э. Кондильяк. – М.: Мысль, 1982. – 541 с.
2. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
2. Дубинин, Н. П. Наследование биологическое и социальное / Н. П. Дубинин // Хрестоматия по педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 405 с.
3. Каган, М. С. Эстетика как философская наука / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 544 с.
3. Геккер, Э. Мировые загадки / Э. Геккер. – М.: Русский библиографич. институт, 1920. – 409 с.
4. Толстой, Л. Н. Собрание сочинений : в 20 т. Т. 10 / Л. Н. Толстой. – М.: Гос. изд-во художеств. лит., 1963. – 575 с.
5. Жураковский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М.: Учпедгиз, 1940. – 472 с.
4. Оссовская, М. Рыцарь и буржуа: Исследования по истории морали / М. Оссовская. – М.: Прогресс, 1987. – 528 с.
5. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 4 / Аристотель. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.
6. Монтескье, Ш. Избранные произведения / Ш. Монтескье. – М.: Политиздат, 1955. – 799 с.
6. Сорокин, П. Современное состояние России / П. Сорокин // Новый мир. – 1992. – № 4. – С. 181–210; № 5. – С. 161–191.
7. Булкин, А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / А. П. Булкин. – Дубна: Феникс+, 2001. – 208 с.
8. Шпет, Г. Г. Философские этюды / Г. Г. Шпет. – М.: Прогресс, 1994. – 376 с.
9. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448 с.

10. Булкин, А. П. Педагогика и педагогическая антропология, выведенные из целей образования / А. П. Булкин. – М., МИОО, 2009. – 272 с.
 11. Давыдов, В. В. Труды А. Дистервега и современная педагогика / В. В. Давыдов // Педагогика. – 1992. – № 1-2. – С. 85–89.
 12. Сластенин, В. А. Психология и педагогика / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
 13. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
 14. Новиков, А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики. – М.: Эгвес, 2010. – (Педагогика). – 208 с.
-

Spisok literatury:

7. Kapterev, P. F. Didakticheskie ocherki. Teoriia obrazovaniia / P. F. Kapterev. – M.: Pedagogika, 1982. – 704 s.
8. Kondil'iak, È. Sochineniia : v 3 t. T. 2 / È. Kondil'iak. – M.: Mysl', 1982. – 541 s.
9. Disterveg, A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniia / A. Disterveg. – M.: Uchpedgiz, 1956. – 374 s.
10. Dubinin, N. P. Nasledovanie biologicheskoe i sotsial'noe / N. P. Dubinin // Khrestomatiia po pedagogicheskoi psikhologii. – M.: Mezhdunarodnaia pedagogicheskia akademiiia, 1995. – 405 s.
11. Kagan, M. S. Èstetika kak filosofskaiia nauka / M. S. Kagan. – SPb.: Petropolis, 1997. – 544 s.
12. Gekkel', È. Mirovye zagadki / È. Gekkel'. – M.: Russkiy bibliografich. institut, 1920. – 409 s.
13. Tolstoi, L. N. Sobranie sochineniï : v 20 t. T. 10 / L. N. Tolstoi. – M.: Gos. izd-vo khudozhestv. lit., 1963. – 575 s.
14. Zhurakovskii, G. E. Ocherki po istorii antichnoi pedagogiki / G. E. Zhurakovskii. – M.: Uchpedgiz, 1940. – 472 s.
15. Ossovskaya, M. Rytsar' i burzhua: Issledovaniia po istorii morali / M. Ossovskaya. – M.: Progress, 1987. – 528 s.
16. Aristotel'. Sochineniia : v 4 t. T. 4 / Aristotel'. – M.: Mysl', 1983. – 830 s.
17. Montesk'e, Sh. Izbrannye proizvedeniia / Sh. Montesk'e. – M.: Politizdat, 1955. – 799 s.
18. Sorokin, P. Sovremennoe sostoianie Rossii / P. Sorokin // Novyj mir. – 1992. – № 4. – S. 181–210; № 5. – S. 161–191.
19. Bulkin, A. P. Sotsiokul'turnaia dinamika obrazovaniia. Istoricheskii opyt Rossii / A. P. Bulkin. – Dubna: Feniks+, 2001. – 208 s.
20. Shpet, G. G. Filosofskie ètiudy / G. G. Shpet. – M.: Progress, 1994. – 376 s.
21. Gessen, S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuiu filosofiiu / S. I. Gessen. – M.: Shkola-press, 1995. – 448 s.
22. Bulkin, A. P. Pedagogika i pedagogicheskaiia antropologiiia, vyvedennye iz tselej obrazovaniia / A. P. Bulkin. – M., MIOO, 2009. – 272 s.

23. Davydov, V. V. Trudy A. Distervega i sovremennoia pedagogika / V. V. Davydov // Pedagogika. – 1992. – № 1–2. – S. 85–89.
24. Slastenin, V. A. Psikhologija i pedagogika / V. A. Slastenin, V. P. Kashirin. – M.: Akademija, 2001. – 480 s.
25. Kraevskij, V. V. Obshchie osnovy pedagogiki : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V. V. Kraevskij. – M.: Akademija, 2005. – 256 s.
26. Novikov, A. M. Osnovaniia pedagogiki : posobie dlja avtorov uchebnikov i prepodavatelej pedagogiki. – M.: Ègves, 2010. – (Pedagogika). – 208 s.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 1

БАРЬЕРЫ НА ПУТИ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В СЕЛЬСКИХ РАЙОНАХ РОССИИ

OBSTACLES FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL PEDAGOGUE INSTITUTIONS IN RUSSIAN RURAL REGIONS

Гурьянова М.П.

Заместитель директора по науке Института социальной педагогики РАО, доктор педагогических наук, профессор
E-mail: guryanowamp@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию профессиональной деятельности социальных педагогов. Автор поднимает ряд существенных проблем, нерешенность которых создает определенные трудности в развитии института социальных педагогов России; анализирует причины сложностей, связанных со становлением института социальных педагогов в российском сельском социуме.

Ключевые слова: институт социальных педагогов, сельский социум, сельские поселения, школьный социальный педагог, профессия «социальный педагог», специальность «социальная педагогика», социально-педагогическое образование.

Guryanova M.P.

Deputy Director of Science at the Institute of Social Pedagogics of the RAE, Doctor of science (Education), Professor.
E-mail: guryanowamp@yandex.ru

Annotation. This article is devoted to the study of professional activity of social pedagogues. The author brings up several problems, which present serious obstacles in the development of social pedagogue institutions in Russia. The causes of the obstacles in the formation of social pedagogue institutions in Russian rural society are also analyzed.

Keywords: social pedagogue institution, rural society, rural settlements, school social pedagogue, the social pedagogue profession, the social pedagogics specialty, social pedagogics education.

В условиях современной российской действительности, когда актуализируются проблемы социализации детей и молодежи, социальной защиты детства, сохранения института семьи, укрепления здоровья подрастающего поколения, социально-педагогической поддержки детей и семей, особенно тех, которые находятся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, возрастает значимость института социальных педагогов. Востребованность социальных педагогов подтверждают тревожные данные статистики о положении детей, публикации в средствах массовой информации, в Интернете о социальных проблемах семьи, непростая жизнь значительной части российских граждан.

Новый для России социальный институт – институт социальных педагогов, официально введенный в нашей стране в 1991 г., – одно из главных звеньев в реализации Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Указа Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». Этот институт призван содействовать организации воспитательно-образовательного процесса в социуме (в образовательных и социальных учреждениях, а также по месту проживания детей); обеспечивать социально-педагогическую помощь детям и семьям, особенно представителям «группы риска»; способствовать поддержанию благополучия детей и семей, сохранению их здоровья особыми социально-педагогическими средствами.

Работа социальных педагогов сегодня чрезвычайно актуальна в сельских районах России: затянувшийся системный кризис обострил социально-педагогические проблемы населения; в отдаленных сельских поселениях наблюдается устойчивая тенденция к преобладанию численности неблагополучных семей над численностью благополучных. Миссия социальных педагогов в сельском социуме многоплановая. Она состоит в организации повседневной социально-педагогической работы с детьми и семьями; в установлении партнерских отношений между школой и семьей, педагогами и родителями; в осуществлении межведомственного взаимодействия специалистов социальной сферы для решения социально-педагогических проблем детей, семей; в участии социальных педагогов в содружестве с другими специалистами социальной сферы, семьёй, общественностью в работе по созданию комфортной, безопасной для детей среды жизнедеятельности.

Профессиональная деятельность социальных педагогов различного профиля, работающих, как правило, в учреждениях образования и социальной защиты, нацелена на индивидуализированную социально-педагогическую поддержку детей (воспитательную, образовательную, моральную), а значит и семей, имеющих различные социально-педагогические проблемы. В ситуации, когда *растет число детей с проблемами в развитии, поведении, со здоровьем, важнейшей задачей социальных педагогов становится социально-педагогическое сопровождение детей в процессе их обучения, направленное на минимизацию риска их отторжения от семейной и школьной среды и актуализацию ценностных смыслов воспитания и образования.*

В условиях современного дисгармоничного сельского социума особо значима работа социальных педагогов по социально-педагогическому сопровождению детей, воспитывающихся в семьях «группы риска».

Гуманистическая миссия социального педагога (будь то дипломированный специалист, специалист, прошедший курсовую подготовку, либо общественник) в том и заключается, чтобы содействовать гармонизации отношений ребенка и социума, способствовать созданию для ребенка гуманной среды обитания, наполнить сельский социум идеями добра, милосердия, добрососедства, взаимопомощи и взаимоподдержки, уважительных отношений между людьми разного возраста, разных национальностей и вероисповеданий. Не будем забывать, что ключевая идея социальной педагогики как гуманистической науки заключается в том, чтобы содействовать позитивной социализации ребенка посредством гуманизации и улучшения среды его жизнедеятельности.

Социально-педагогическая деятельность и социальная работа как основные виды профессиональной деятельности социальных педагогов требуют от человека качеств, близких материнским. Как мать отдает своим детям лучшее из того, что у нее есть, так и социальный педагог вкладывает свою душу в своего подопечного. Поэтому далеко не каждый, даже дипломированный, специалист может работать практическим социальным педагогом.

Парадоксальность сегодняшней ситуации развития российского общества заключается в том, что нарастание негативных явлений в детско-подростковой, семейно-бытовой сферах сельского социума сопровождается в большинстве регионов сокращением числа социальных педагогов, педагогов-психологов, призванных предотвращать, профилактировать такие явления, минимизировать их последствия.

Справедливо ради отметим, что в последние годы в России появились регионы, всерьез озабоченные поддержкой этого института. К примеру, на заседании круглого стола, организованного в конце 2013 г. Общественной палатой Омской области, было заявлено, что в штат образовательных учреждений региона должны быть введены социальные педагоги и психологи. Эту идею в бюджетном послании Законодательному Собранию озвучил губернатор Омской области В.И. Назаров.

Специалисты будут оказывать помощь детям, находящимся в социально опасном положении, разрешать конфликтные ситуации, возникшие в семье. Министерством образования Омской области организована работа по увеличению количества социальных педагогов, педагогов-психологов в школах. Проведен мониторинг ситуации, сложившейся в образовательных учреждениях. В настоящее время практически во всех учреждениях города есть специалисты подобного профиля. В селе, правда, такими педагогическими работниками пока укомплектованы меньше половины школ.

В Пряжинском национальном муниципальном районе Республики Карелия по инициативе руководителей района разработана муниципальная модель социально-педагогической профилактики неблагополучия детей, в кадровом обеспечении которой ключевая роль принадлежит школе и социальным педагогам. Сегодня в районе приостановлен процесс сокращения ставок социальных педагогов в образовательных учреждениях. Подобные примеры вызывают оптимизм, хотя они и единичны.

Возникает вопрос: почему в России, ставшей в 90-е гг. ХХ в. инициатором введения в стране нового социального института – института социальных педагогов, создавшей систему профессионального социально-педагогического образования, сегодня мало дела-

ется для успешного развития этого института на практике? Почему с введением новой системы оплаты труда в образовании в 2010/2011 учебном году во многих регионах были сокращены в первую очередь должности социальных педагогов, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования? Почему многие выпускники вузов, обучавшихся по специальности «социальная педагогика» и получившие профессию «социальный педагог», не могут или не желают трудоустраиваться по полученной специальности? Все эти вопросы должны стать предметом не только анализа и дискуссий, но и ответственных государственных решений.

В ходе экспериментального исследования по теме «Развитие института социальных педагогов в регионах России», осуществленного в 2013 г. Институтом социальной педагогики РАО в рамках проекта «Теоретико-методические основы, модели и технологии развития профессионального социально-педагогического образования», был проведен опрос, в котором приняли участие 124 социальных педагога из 8 регионов России (Нерехтский район Костромской области, Большереченский район Омской области, Сосновский район Нижегородской области, Пряжинский район Республики Карелия, ряд сельских районов Тамбовской, Курганской, Ярославской областей, Республики Удмуртия), проанализировано состояние данного института на селе и определены перспективы его развития.

Исследование показало: институт социальных педагогов в России развивается постепенно, но неравномерно. Это во многом зависит не столько от финансово-экономического обеспечения региона, сколько от позиции руководителей областных и районных управлений образования и учреждений социальной защиты, а также от уровня их понимания важности и значимости социально-педагогической работы с детьми и семьями.

Затронем ряд существенных проблем, нерешенность которых создает **определенные барьеры для развития института социальных педагогов в сельском социуме Российской Федерации.**

1. *Проблема взаимоотношений власти и социальных педагогов.* Типичные ситуации: а) власть вообще ничего не знает о таких специалистах; б) власти неудобны эти специалисты, так как они информируют о проблемах, которые нужно, но трудно решать; в) власть знает об этих специалистах, но считает их работу внутренним делом учреждений образования и социальной защиты; г) власть знает об этих специалистах и максимально их поддерживает. Наблюдения практиков показывают: предъявление органам местного самоуправления, педагогической и родительской общественности положительного опыта работы социальных педагогов позволяет не только осознать необходимость сохранения данных специалистов в системе образования, но и улучшить положение семей и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении.

2. *Проблема взаимоотношений муниципальных органов образования, социальной защиты и социальных педагогов, работающих в общеобразовательных школах.* Практика свидетельствует об отсутствии должного взаимодействия школьных социальных педагогов и специалистов социальной работы районных служб. Недовольство школьных социальных педагогов вызывают: обилие бумажной работы, чрезмерный контроль со стороны специа-

листов районных социальных служб («районные приезжают только указывать и контролировать», «помощи никакой»), несогласованность в работе социальных педагогов районных служб и социальных педагогов, работающих в сельских поселениях.

3. *Проблема неадекватного отношения определенной части директоров школ к профессии социального педагога* (актуальна для современной практики). Распространенные ситуации: а) руководство школы знает об этих специалистах и максимально их поддерживает; б) руководство школы знает о социальных педагогах, но нормативно-подушевое финансирование малочисленных школ не позволяет иметь их в штате школы; в) руководство школы сознательно не стремится иметь этих специалистов в штате школы, так как они, по мнению директоров школ, напрямую не работают на образовательный процесс; г) руководство школы плохо представляет суть работы социального педагога.

Сложность работы сельского социального педагога заключается в том, что на практике он зачастую выполняет функции и социального педагога, и социального работника. Деятельность его универсальна, многофункциональна. Очень часто сельский социальный педагог вынужден работать не столько с учащимися школы, сколько со взрослыми, от которых зависит положение ребенка. Это дает повод руководителям образовательных учреждений полагать, что социальный педагог выполняет функции, не свойственные школьному работнику. Такая ситуация вынуждает руководителей образовательных учреждений сокращать данную должность в штатном расписании. Особенно сложно приходится педагогическим коллективам малочисленных школ, расположенных в отдаленных населенных пунктах. Как правило, там никогда и не было подобной должности среди работников учреждений образования. Хотя, заметим, именно на периферии семьи, оказавшиеся в социально опасном положении, особо нуждаются в посреднике, способном оказать им квалифицированную помощь.

Вот пример уровня «профессиональной квалификации» директора школы. Из разговора с Павлом М., дипломированным социальным педагогом 25 лет: «Я пришел на работу в школу одного из городов Московской области. В этом небольшом по численности населения городе всего два социальных педагога. Представился директору. В ответ услышал: «Будешь вовремя заполнять бумажки – претензий к тебе не будет. Каждое утро заходи ко мне за работой». Так и работал несколько месяцев: утром захожу в кабинет директора, спрашиваю: «Работа сегодня есть?» – отвечают: «Да» или «Нет». На вопрос автора статьи, какой случай из практики особо запомнился, рассказал о молодой маме, которая привела в школу ребенка и обратилась к руководству школы со словами: «Забирайте его, он мне не нужен». Комментарии, думается, не требуются.

4. *Проблема отношения вузов к сотрудничеству с социально-педагогической практикой*. Сегодня в России есть вузы, которые успешно сотрудничают с колледжами, осуществляющими подготовку специалистов помогающих профессий (в частности, социальных педагогов), предлагают последним дальнейшее обучение в вузе в рамках бакалавриата и магистратуры. Но, к большому сожалению, мало вузов, которые могут поделиться опытом многолетнего научно-педагогического сотрудничества с сельскими образовательными учреждениями в сфере развития социально-педагогической деятельности. Большинство учреждений, дающих высшее социально-педагогическое образование, не смотрят на прак-

ктику как на объект опытно-экспериментальной преобразующей социально-педагогической деятельности. Подавляющее число вузов школа интересует только как площадка для прохождения студентами производственной практики.

Нельзя закрывать глаза на имеющиеся в обществе полярные точки зрения на институт социальных педагогов. Есть мнение (его высказывают чиновники федерального уровня, руководители московских элитных социально-психологических центров), что «работа социальных педагогов всего лишь профанация полезной деятельности. У нынешних практических социальных педагогов нет соответствующих знаний, умений. Они не обладают необходимыми компетентностями, поэтому институт социальных педагогов неэффективен».

Возможно, люди, так думающие, пишущие и говорящие, мало что знают о практической работе социальных педагогов, особенно в сельской глубинке, о реальной, очень непростой жизни жителей современного села.

Между тем во многом благодаря труду, усилиям социальных педагогов и в школе, и в сельском поселении создается благоприятная, комфортная среда для детей; своеевременно оказывается помощь детям и подросткам, находящимся в трудной жизненной ситуации; отыскиваются пути к взаимопониманию школы и родителей; устанавливаются связи, партнерские отношения между школой и социокультурными объектами социума; уменьшается количество пропускаемых детьми уроков без уважительной причины; снижается число учащихся, стоящих на внутришкольном учете, на контроле в Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав и в Инспекции по делам несовершеннолетних.

Результатом непосредственной деятельности социальных педагогов является:

- достижение положительных результатов в профилактической работе с учащимися девиантного поведения и их родителями;
- снижение роста правонарушений подростков в социуме;
- отсутствие детей школьного возраста, которые нигде не учатся;
- уменьшение количества семей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении.

Социальный педагог искренне удовлетворен результатами своей работы, когда ему удается предупредить процесс самоисключения подростка из образовательной деятельности, организовав индивидуальную поддержку и сопровождение, коррекцию педагогических отношений. Он удовлетворен результатами своей работы, когда дети с непростыми судьбами идут с ним на контакт, доверяют ему, когда в трудной ситуации удается спасти детей, решить их проблемы. Он счастлив, когда получается добиться взаимопонимания, успешного сотрудничества и даже партнерских отношений с «трудными» родителями и коллегами; когда увеличивается число родителей, добровольно и активно участвующих в жизни образовательного учреждения; когда улучшается ситуация в семьях с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении; когда уменьшается число социально неблагополучных семей, детей; когда семья или ребенок, подросток, молодой человек начинает менять свой образ жизни в лучшую сторону.

Социального педагога вдохновляет благодарность граждан за оказанную им помощь; доверие людей, которые обращаются за помощью, расположение детей и родителей к его работе; беспрерывный диалог школы, родителей и учащихся, который ему удается наладить, перемены в лучшую сторону в поведении учащихся; позиция и деятельность родителей, направленная на правильное воспитание ребенка.

В каких показателях, спросит заинтересованный читатель, можно измерить эффективность работы социальных педагогов по сопровождению семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении? Ответим и на этот вопрос.

Разве не является результатом деятельности социального педагога кропотливая, порой невидимая работа, направленная на достижение позитивного отношения соседей и ближайшего окружения к семье, находящейся в социально опасном положении, на обеспечение активного участия родственников в решении проблем этой социально неблагополучной семьи?

Разве помочь в трудоустройстве ранее безработных родителей нельзя считать полученным результатом? Разве результаты работы социального педагога, нашедшего подход к «трудным» родителям и побудившего их активизировать свои усилия по восстановлению родительских прав (закодироваться от алкогольной зависимости, восстановить отношения с родственниками, гармонизировать отношения с детьми, улучшить бытовые условия, позитивно относиться к помощи специалистов), нельзя отнести к числу положительных результатов?

Сколько же нужно потрудиться социальному педагогу, чтобы мотивировать сопровождаемую им семью, находящуюся в социально опасном положении, к самостоятельному достижению благополучия, если даже в отсутствие социального педагога сельское сообщество в лице его наиболее ответственных граждан продолжает осуществлять общественный контроль и поддержку сопровождаемой социальным педагогом семьи!

«Деятельность школьного социального педагога, работающего в школе и в социуме, необходима, трудна и зачастую неблагодарна, – пишет Ирина Александровна Пуртова, социальный педагог Большелереченской школы №1 Омской области с девятилетним стажем работы в этой должности. – Ежедневный труд не всегда заметен. К тому же под успешной педагогической работой обычно подразумевается высокий результат: добросовестно, качественно потрудился в каком-либо учебном направлении, достойно выступил со своей работой, занял призовое место, получил грамоту, диплом – вот, она, оправданная и заслуженная ситуация успеха как ребенка, так и учителя.

Ситуация успеха, положительная динамика в работе социального педагога в полной мере отличается от специфики работы учителя, и судить о результатах можно по-разному. Типы семей, с которыми в основном сегодня ведет работу социальный педагог, относятся к категории «группы риска». И наладить контакт с такой семьей, чтобы тебе открывали дверь, принимали твои советы, помочь не «в штыки», а пытались услышать и что-то изменить в своей жизни, выстроить доверительные отношения с ребёнком, которого считают хулиганом и «трудным», – это уже успешный результат. Вовремя увидеть проблемы ребенка, правильно спрогнозировать ситуацию, принять необходимые

мые меры, входящие в компетенцию социального педагога, – это тоже успешный результат. И как-то не принято считать, что не всегда благополучный исход работы – это тоже результат.

Задача, которую ставит социальный педагог в своей работе, наверное, покажется простой – содействовать обеспечению ребенку комфортных психологических условий работы в школе и в семье. Для этого нужно, чтобы ребенок пришел в школу, чтобы родители интересовались положением дел своего чада в школе. За кадром остается то, как порой трудно преодолеть все препятствия, которые возникают в семье. Социальный педагог искренне рад, когда его подопечный добивается успеха (в учебе, в кружковой деятельности, в соревнованиях), когда в семье, с которой работает социальный педагог, все налаживается, даже если краткосрочно.

Неверно мнение о том, что некоторые семьи и дети, воспитывающиеся в них, не встают на путь исправления ввиду того, что социальный педагог профессионально не состоялся или профилактические службы села, района, города работают «спустя рукава». В жизни все намного сложнее. Думаю, что если родители знают о том, что в школе есть социальный педагог, и сами приходят со своей проблемой (и необязательно это семья «группы риска») – это и есть успешность социального педагога. Если ребенок считает возможным со своими трудностями, вопросами обратиться не только к классному руководителю, но и, имея право выбора, приходит за советом к социальному педагогу – значит это также успешный результат деятельности школьного социального педагога».

Бесспорно, инновационный опыт практической профессиональной деятельности социальных педагогов только нарабатывается. Многим специалистам из числа практикующих социальных педагогов недостает социально-педагогических знаний, умений. Есть ошибки при подборе кадров социальных педагогов (для работы социальным педагогом в первую очередь важны личные качества специалиста и только во вторую – профессиональные). К сожалению, на данном этапе развития общества и института социальных педагогов профессиональное социально-педагогическое образование только набирает свой квалификационный уровень. Оно все еще оторвано от реальной жизни, от социальных потребностей практики. Вузы сегодня в большей степени готовят «знающих» специалистов, а практике нужны «знающие» и «действующие» специалисты. Крайне низкий уровень оплаты труда социальных педагогов и ограниченность рабочих мест не привлекают в эту профессию молодежь.

Однако трудности профессионального становления нового социального института естественны. И они не должны препятствовать развитию этого института в России.

В реальности современный социальный педагог, работающий в сельском социуме, стал тем звеном в жизни села, которого недоставало, чтобы объединить усилия всех, кто в школе, на улице, дома делает одно из самых нужных и трудных дел на земле – воспитывает и защищает детей, содействует сохранению семьи как непременного условия счастья человека, особенно человека растущего.

Нельзя не видеть, что практическая деятельность социальных педагогов пусть опосредованно, но позитивно влияет на процессы консолидации сельских сообществ, гуманизации социальной среды, обеспечения социальной безопасности семьи и детства, до-

стижения общественного согласия в сельских сообществах, преодоления межэтнических разногласий, укрепления связи поколений, обеспечения социальной стабильности в сельских поселениях.

Многоплановая практика социально-ориентированной, адресной деятельности социальных педагогов, работающих в разнотипных сельских поселениях в учреждениях различной ведомственной подчиненности, убеждает в значимости и перспективности нового для России социального института.

Перспективы его развития в России видятся в наиболее полном обеспечении потребностей социальной практики в кадрах этих специалистов; в повышении социального статуса и общественном признании профессии «социальный педагог»; в «укоренении» этого института в обществе, в создании и развитии муниципальных систем социально-педагогической работы с детьми и их семьями, где социальные педагоги должны играть решающую роль; в изменении положения социального педагога (от второстепенного педагогического работника к организатору взаимодействия социальных институтов в сфере работы с детьми и семьей в социуме); в приравнивании социального педагога к другим педагогическим работникам в плане заработной платы; в создании рабочих мест для дипломированных специалистов.

Мы убеждены, что гуманизм профессии социального педагога, присущие ему социальная ответственность, инициативность, а также набирающий силу профессионализм, позволяют социальным педагогам занять свою нишу не только в профессиональном сообществе педагогических работников, специалистов социальной сферы, но и в российском обществе в целом, достойно выполнять свою миссию, всегда и во всем руководствуясь идеей благополучия ребенка, семьи, российского села, России.

Список литературы:

1. Бочарова, В. Г. Социальный педагог: должность, профессия, призвание : науч.-методич. пособие / В. Г. Бочарова. – М. : ИСПС РАО, 2007. – 244 с.
2. Гурьянова, М. П. Становление и развитие института социальных педагогов в сельской местности России / М. П. Гурьянова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 1.– С. 130–136.
3. Гурьянова, М. П. Сельская школа и социальная педагогика : пособие / М. П. Гурьянова. – Минск, Амалфея, 2000. – 448 с.
4. Сеппяnen, Т. П. Деятельность сельского социального педагога по преодолению проблем детей, находящихся в трудной жизненной ситуации / Т. П. Сеппяnen // Директор сельской школы. – 2012. – № 4. – С. 46–57.
5. Социальный педагог. Введение в профессию / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. – М.: Академия, 2007.
6. Соломенникова О. М. Великие труженики сибирского села / О. М. Соломенникова // Социальная педагогика в России. – 2012. – № 6. – С. 46–50.
7. Пуртова И. А. Школьный социальный педагог – нелёгкая, но очень нужная профессия / И. А. Пуртова // Социальная педагогика в России. – 2013. – № 6. – С. 16–20.

Spisok literatury:

1. Bocharova, V. G. Sotsial'nyi pedagog: dolzhnost', professiya, prizvanie : nauch.-metodich. posobie / V. G. Bocharova. – M. : ISPS RAO, 2007. – 244 s.
2. Gur'ianova, M. P. Stanovlenie i razvitiye instituta sotsial'nykh pedagogov v sel'skoj mestnosti Rossii / M. P. Gur'ianova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2012. – № 1.– S. 130–136.
3. Gur'ianova, M. P. Sel'skaia shkola i sotsial'naia pedagogika : posobie / M. P. Gur'ianova. – Minsk, Amalfeia, 2000. – 448 s.
4. Seppianen, T. P. Deiatel'nost' sel'skogo sotsial'nogo pedagoga po preodoleniiu problem detei, nakhodiashchikhsia v trudnoj zhiznennoj situatsii / T. P. Seppianen // Direktor sel'skoj shkoly. – 2012. – № 4. – S. 46–57.
5. Sotsial'nyi pedagog. Vvedenie v professiyu / N. F. Basov, V. M. Basova, A. N. Kravchenko. – M.: Akademiia, 2007.
6. Solomennikova O. M. Velikie truzheniki sibirskogo sela / O. M. Solomennikova // Sotsial'naia pedagogika v Rossii. – 2012. – № 6. – S. 46–50.
7. Purtova I. A. Shkol'nyi sotsial'nyi pedagog – nel'gkaia, no ochen' nuzhnaia professiya / I. A. Purtova // Sotsial'naia pedagogika v Rossii. – 2013. – № 6. – S. 16–20.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 1

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В 1860–1870-Е ГГ.

MODERNIZATION OF TEACHERS' PEDAGOGICAL TRAINING IN 1860S –1870S

Кудряшёв А.В.

Старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО, доцент ГБОУ ВПО МГППУ, кандидат педагогических наук.

E-mail: kud.al@mail.ru

Kudryashev A.V.

Senior 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, Associate Professor of the Moscow City Pedagogical University, candidate of Science (Education).

E-mail: kud.al@mail.ru

Аннотация. В статье характеризуется деятельность Московской учительской семинарии военного ведомства (1866–1885 гг.). Продуктивной формой подготовки будущих учителей в этой семинарии была тщательно продуманная педагогическая практика воспитанников, заключавшаяся в проведении как уроков, так и внеклассных мероприятий. Это учебное заведение оказало существенное влияние на формирование методики подготовки педагогических кадров в России.

Ключевые слова: Московская учительская семинария военного ведомства, военные прогимназии, педагогическая практика, учительские классы, Д.И. Тихомиров.

Annotation. The Moscow Teachers' Seminary of the Military Department activities (1866–1885) are described in the article. A strong side of the seminary was a carefully thought out pedagogical practice of the students, both in giving lessons and in out of school activities. The work of this educational institution had a strong influence on the pedagogue training methods in Russia.

Keywords: Moscow Teachers' Seminary of the Military Department, military progymnasium, pedagogical practice, teaching classes, D.I. Tikhomirov.

Переломным моментом в истории российского образования, подготовки педагогических кадров была реформа 1860-х гг., проведенная в период широких социально-экономических преобразований Александра II. Эта эпоха К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова повлияла на весь путь развития отечественной школы вплоть до настоящего времени. В ходе военной реформы 1860–1870-х гг. в России была модернизирована система военно-учебных заведений всех уровней. Военный министр Д.А. Милютин фактически создавал в стране параллельную систему начального и среднего образования (причем без изнуряющего изучения древних языков, насаждавшегося в классических гимназиях Министерства народного просвещения). Несмотря на свое специальное назначение, военные гимназии были как раз той передовой общеобразовательной школой, против которой выступали тогдашние консерваторы. Недаром известный литератор того времени В.И. Немирович-Данченко писал, что Милютин, «будучи военным министром, в сущности, являлся и министром народного просвещения» (цит. по: [7, с. 10]).

Данные изменения потребовали учреждения специальных педагогических учебных заведений для подготовки квалифицированных преподавателей и воспитателей. Без этого сколько-нибудь серьезная реорганизация школы была невозможна. «Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения, – писал в 1861 г. К.Д. Ушинский, – есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» [14, с. 513]. Современники К.Д. Ушинского отмечали, что в России отсутствовали «почти всякие образцы по устройству подобного рода учреждений» [1, с. 324]. Руководителям и преподавателям специальных педагогических заведений приходилось самостоятельно прокладывать путь и на собственном опыте определять формы работы.

Перемены начались со второй половины 1850-х гг. Так, в 1856–1858 гг. батальоны военных кантонистов были преобразованы в начальные училища военного ведомства. В них обучали военных писарей, топографов. В это же время при училище в Санкт-Петербурге были созданы учительские классы для подготовки преподавателей начальной военной школы (для «приготовительных и писарских классов») [1, с. 314; 6, с. 421–422]. В 1863 г. педагогическое отделение было переведено из столичного училища в Москву [1, с. 316; 6, с. 59, 61].

Учительское отделение при московском училище военного ведомства сначала состояло из двух классов. Полный курс обучения был рассчитан на три года. Важное место в учебной программе старшего класса, куда были набраны наиболее способные молодые учителя начальных военных училищ, занимала профессиональная психолого-педагогическая и методическая подготовка. Преподаватель Н. Авенариус начал занятия, основываясь на кратком курсе психологии немецкого ученого Ф. Бенеке в русском переводе и обработке Н.Х. Весселя. Дидактике были посвящены только несколько уроков. Н. Авенариус так объяснял свой подход: «...сократив по возможности эти теоретические заметки, я имел в виду выиграть возможно больший срок для пробных уроков и практической методики» [8, с. 67–69].

Но такая подготовка, состоявшая в непрерывной педагогической практике в 1863/64 учебном году начиналась и в младшем классе, лучшие ученики которого были назначе-

ны репетиторами в начальных классах училища, занимались с учащимися в послеобеденное время. Однако со следующего учебного года такая система в отношении младшего учительского класса была признана неудачной – остались только теоретические занятия по педагогике.

С 1864/65 учебного года непрерывная педагогическая практика начиналась в созданном в тот период среднем учительском классе. Каждому воспитаннику было поручено готовить уроки с 10–12 учениками, а «чтобы знать определительно, чем с ними занимаются в классах», практиканты должны были посещать и их основные занятия [1, с. 330–332]. Таким образом, осуществлялся «переход от общего курса учительского отделения к специальному» [8, с. 64].

В старших учительских классах педагогическая практика воспитанников кроме дежурства по классам – «возрастам», помощи офицерам-воспитателям состояла и в проведении так называемых пробных уроков по русскому языку и географии. Потом к ним добавились математика и история. Пробные уроки проводились по 4–6 учебных часов в неделю. Сначала 6–7 воспитанников выступали в качестве учащихся младшего класса училища, помогая в проведении урока своему товарищу [1, с. 323].

Для педагогической практики воспитанников была основана «образцовая школа». Базой для нее стало одно из отделений приготовительного класса училища, состоявшее из самых слабых учеников [5, с. 45–48]. Воспитанники среднего класса посещали уроки русского языка лучших из старших слушателей, анализируя такие занятия в специальных журналах. Эти записи зачитывались преподавателем русского языка и обсуждались всем классом практикантов. Сходная система была и на уроках географии.

С 1864/65 учебного года была введена особая должность учителя-руководителя, чьими обязанностями было не только обучение, но и руководство учащимися «при их собственных практических упражнениях в преподавании» [1, с. 327].

В 1864 г. выпуска учительских классов не было. Руководство, учитывая довольно низкий первоначальный уровень слушателей, посчитало, что года педагогической подготовки для них недостаточно. В 1864/65 учебном году педагогическая практика старшеклассников была дифференцирована. Старший класс был разделен на два отделения по уровню успеваемости воспитанников. Особое внимание по-прежнему уделялось пробным урокам по русскому языку. Преподаватель этой дисциплины в учительских классах И.К. Гедике сначала проводил образцовые уроки для слушателей обоих отделений старшего класса. Учитель-методист подчеркивал, что к каждому уроку надо готовиться, особенно в первые годы практики, «до тех пор, пока у него самого получится полное обладание материалом преподавания». Если у учителя нет необходимости тщательно прорабатывать материал к знакомому уроку, то по крайней мере он должен до занятия просмотреть список учащихся и отметить для себя, кого он спросит и что именно спросит. «Этим он поддержит и в себе интерес к своим ученикам, да и они пусть знают, что учитель не блуждает, а действует сознательно даже в мелочах» [5, с. 33].

Организация пробных уроков, судя по отчетам, сложилась уже в 1863/64 учебном году и принципиально не менялась – в нее вносились некоторые уточнения. Ход урока состоял из трех этапов. Сначала – проведение занятия практикантом в присутствии сво-

их одногруппников. Потом – дискуссия среди практикантов, под руководством учителя по ходу урока (руководитель практики всегда подчеркивал значение аргументированной критики; от практиканта, чей урок разбирали, требовалось указать те «научные основания, педагогические, дидактические или методические, по которым он имел право вести урок так, как он вел»). Заключительная часть – выступление учителя – руководителя практики, касавшееся как хода урока, так и дискуссии [1, с. 335–336].

Пробные уроки во втором отделении старшего класса несколько отличались от практики первого, наиболее сильного отделения. Практикант перед уроком устно раскрывал перед руководителем план предстоящего занятия. Получив от учителя полезные советы, воспитанник вносил соответствующие корректизы в свое учебное планирование. В ходе практики первого отделения руководитель получал для ознакомления развернутый конспект предстоящего урока. Практикант этого же отделения после своего пробного занятия получал подробный протокол урока и дискуссии по его ходу. Записи вел его же одноклассник [1, с. 336–337].

Лучшие из практикантов получали возможность преподавать в старших классах училища сразу несколько предметов (так, трое из 55 слушателей вели 4 учебные дисциплины). Иногда воспитанники даже внепланово заменяли отсутствующих учителей. Менее подготовленные стали помощниками своих товарищей.

Таким образом, к началу 1865/66 учебного года, как отмечал в своем отчете действительный статский советник В.В. Авилов, представитель Военного ведомства, «система пробных уроков рядом постепенных приспособлений достигла почти полного развития» [1, с. 350]. Большую роль в создании творческой атмосферы, организации всего учебного процесса сыграл М.И. Лоначевский, который в августе 1863 г. высочайшим приказом был назначен инспектором классов Московского училища военного ведомства [5, с. 22; 15, с. 675].

Реформа военно-учебных заведений продолжалась. В 1866 г. училища военного ведомства были преобразованы в военные начальные школы – «приготовительные заведения для комплектования специальных военных школ» [9, с. 318]. В мае того же года учительское отделение при московском училище военного ведомства было преобразовано в Учительскую семинарию военного ведомства. Она представляла собой трехгодичное закрытое учебное заведение благотворительного типа, в которое поступали «по собственному желанию воспитанники, лучшие по способностям, нравственности и характеру, из окончивших успешно курс учения в военных гимназиях и прогимназиях и достигших 16-летнего возраста» [9, с. 318].

В 1868 г. из военных начальных школ были созданы военные прогимназии – младшие военно-учебные заведения, предназначенные для подготовки к юнкерским училищам или обучению в обычных общеобразовательных учреждениях [4, с. 611]. Таким образом, основной задачей Учительской семинарии было «приготовление учителей прогимназий и других равных им низших учебных заведений, подведомственных Военному Министерству» [11, с. 843]. Впоследствии задачи семинарии были расширены. Как писал И.С. Симонов, исследовавший историю военно-учебных заведений, «семинария готовила не специалистов по какому-нибудь предмету, а воспитателей, могущих преподавать и репетировать по всем предметам курса прогимназий» [12, с. 15].

Усилиями руководителей гимназии, выдающихся военных педагогов той эпохи Аполлона Николаевича Макарова (директор семинарии в 1870–1877 гг.) и Алексея Николаевича Острогорского (директор семинарии в 1877–1882 гг.), семинария стала одним из авторитетных профессиональных учебных заведений в России.

При семинарии была создана образцовая всесословная школа для приходящих учеников в возрасте 12–15 лет с курсом военной прогимназии.

Педагогическая практика в семинарии была тщательно продумана исходя из опыта учительских классов московского училища военного ведомства. Как и прежде, она состояла из нескольких этапов и определялась особой инструкцией, подготовленной педагогическим комитетом семинарии и утвержденной Главным начальником военно-учебных заведений. Кроме проведения пробных уроков практика включала ознакомление «с предстоящими на службе учебно-воспитательными обязанностями» [11, с. 345].

Бывший семинарист, ставший впоследствии опытным учителем, вспоминал спустя многие годы: «Со второго курса мы назначались уже на дежурства по школьным классам в роли помощников третьекурсникам-практикантам, водворяли тишину и порядок, разбирали детские «преступления», вели характеристики учеников, занимали их играми в саду и на дворе, выдавали им книги для чтения, беседовали о прочтенном, о заданном, помогали им устраивать елку. Мы привыкли командовать массой, что сказалось впоследствии» [9, с. 60–61].

Каждый воспитанник 3-го класса был обязан дать по одному пробному уроку по всем предметам и несколько дополнительных занятий по избранным им дисциплинам. Уроки велись по заранее составленному и одобренному руководителем плану. На подготовку к практике ее руководители «употребляли», как отмечалось в годовом отчете директора Лоначевского, «весь сентябрь месяц». Так, после завершения курса методики преподавания истории, семинаристами при помощи учителя-руководителя А. Шуфа была составлена программа элементарного курса отечественной истории, на которую следовало опираться во время практики. В первое полугодие 3-го года обучения практиканты еженедельно проводили по одному уроку русского языка, арифметики, истории и географии. Во втором полугодии к этим дисциплинам добавлялась еще и геометрия [1, с. 359].

На «пробных» занятиях присутствовал директор, преподаватели данного предмета, классный воспитатель и все товарищи практиканта. Сразу же после урока, продолжавшегося около получаса, начинался его разбор. Как отмечалось в специальной инструкции, составленной директором А.Н. Макаровым, «замечания, высказываемые семинаристами... должны обнимать собою прослушанный ими урок, по возможности, со всех сторон и притом в известной последовательности».

Для аналитического разбора предлагалось три основных направления («рубрики»): «относительно научного материала», «относительно методической разработки научного материала» и «относительно внешней стороны ведения урока». Методические рекомендации строились исходя из основных дидактических принципов: систематичности, последовательности, наглядности. Так, при разборе внешней стороны урока советовалось обратить внимание на особенности поведения на уроке самого учителя-практиканта:

на его голос, манеры, его способность контролировать поведение учащихся, активизировать их внимание.

По инструкции при разборе урока первое слово давалось практиканту для самоанализа. Кроме того, семинарист, проводивший урок, представлял своему руководителю свое учебное планирование, которое также подвергалось критическим замечаниям со стороны других практикантов. А.Н. Макаров настойчиво рекомендовал преподавателю, руководившему ходом дискуссии, следить за тем, чтобы она не превращалась в судебное разбирательство, «воздерживаться от излишней придирчивости, в особенности голословной». Директор настаивал на том, чтобы семинаристы искали в уроке, проведенном их же товарищем, не только одни отрицательные, но и положительные стороны [5, с. 84–87].

Один из семинаристов вел протокол, в котором подробно описывался ход самого урока и дальнейшее его обсуждение. А.Н. Макаров советовал делать эти записи исходя из трех упомянутых «рубрик». На следующий день практикант мог изучить эти записи. Опираясь на них и на рекомендации руководителя практики, он вносил определенные поправки в свой план работы [1, с. 359; 5, с. 84].

Лица, инспектировавшие семинарию, обычно отмечали достоинства, серьезность организации ее работы. Полковник Кириллин писал: «Особенно замечательна введенная здесь практическая дидактика, или искусство преподавать, примененное к делу». Инспектор указывал, что пробный урок «разбирается со всей добросовестностью, ничто не упускается из виду, обращается внимание на ясность, краткость, последовательность изложения и даже на внешнюю форму лектора» [2, с. 75–76].

С 1870 г. количество практических занятий в семинарии было увеличено. Теперь семинаристы после посещения уроков учителей-методистов и ряда пробных уроков приступали к длительной педагогической практике, охватывавшей целый раздел программы. А.Н. Макаров отмечал в отчете: «Опыт такого последовательного преподавания в школе сразу нескольких уроков, тем полезнее, что они ближе, чем пробные уроки, подходят к тем условиям, в которых обыкновенно находится преподаватель: ему на уроках ученики отвечают то, что им самим было объяснено, он легче может судить, верно или неверно с дидактической стороны шло его преподавание, замечая, насколько его урок усвоен учениками, и изменения приемы преподавания в тех случаях, когда увидит неуспешность прежних».

При таких уроках постоянно присутствует образцовый учитель семинарской школы и один из его товарищей, которому назначено продолжать после него занятия в том же классе и из того же предмета; прочие же товарищи, разделяясь по числу классов в школе на две или на три группы, присутствуют поочередно то у одного, то у другого из преподающих семинаристов» [2, с. 73].

Продолжительная педагогическая практика действительно давала лучшие результаты, позволяя семинаристам подробнее знакомиться с программой, учебниками, наглядными пособиями, вникать во многие тонкости педагогической профессии.

Итак, заключительным моментом практики воспитанников выпускного класса семинарии были так называемые дополнительные уроки во время еженедельных дежурств. Дополнительные уроки давались в течение двух недель [3, с. 109]. Как вспоминали впоследствии сами выпускники семинарии, подобные занятия были для них особенно по-

лезны, так как «они приучали к присутствию на уроках наблюдающей, контролирующей силы... создавало идею преемства дела» [9, с. 60–61]. Ассистенты, дававшие рецензии, также тщательно готовились по теме урока, опираясь на предложенные преподавателем пособия. В среднем каждый воспитанник давал до 20 уроков и присутствовал на 200 уроках других практикантов [5, с. 11].

Семинаристы готовились также и к воспитательной деятельности. Их руководители считали важным внушать им мысль о необходимости быть как можно ближе к воспитанникам, внимательно относиться к их нуждам, принимать активное участие в их играх, забавах и вообще во всех мероприятиях. Педагоги семинарии по возможности указывали средства, способствующие установлению таких доверительных отношений. «Нельзя, конечно, – отмечал А.Н. Макаров, – дать определенных правил, как действовать воспитателю для достижения этой цели; верный путь к ней открывается часто внутренним тактом воспитателя, но семинария сама может способствовать к развитию в них этого такта» [2, с. 74].

Прежде всего, было необходимо хорошо изучить объект воспитания. Каждому из воспитанников 3-го класса были поручены два-три ученика образцовой школы при семинарии. Учащиеся собирались в школу за час – полчаса до начала занятий и повторяли урок под руководством семинаристов, которые следили за точным и аккуратным выполнением всего домашнего задания. На большой перемене, если была плохая погода, ученики в течение получаса охотно занимались на гимнастических снарядах под руководством практикантов.

Развивая детские познавательные интересы, практиканты брали из библиотеки семинарии книги для школьников. Таким образом, общаясь с детьми, воспитанники вели психолого-педагогические наблюдения, анализировали их поведение. Многим будущим учителям удалось наладить контакт со своими подопечными. Ученики охотно приходили в школу во внеурочное время, просили семинаристов опять позаниматься или просто рассказать что-нибудь интересное. Так, во время рождественских каникул семинаристы проводили по просьбам школьников повторительно-обобщающие уроки, а также экскурсии по Москве.

Впрочем, администрация семинарии отмечала неоднозначные, по ее мнению, последствия таких дополнительных занятий: «Семинаристы в своих занятиях часто опережают учителя... один семинарист сообщает своему ученику одно, другой другое, и в классе вследствие этого не может быть одинакового уровня в познаниях учеников... Когда учитель в классе начинает разрабатывать то же, что ученики узнали от семинаристов, то они (ученики) не будут так заинтересованы...» Впрочем, руководство старалось быть объективным: «...избежать этого недостатка нельзя: школа основана при семинарии и для семинарии» [5, с. 63–65].

Находясь в летнем лагере в Сокольниках, семинаристы-старшеклассники продолжали педагогическую практику. Они проводили практические занятия в Московской военной прогимназии. Каждому семинаристу поручалась группа воспитанников из пяти-шести человек. Познакомившись с ними, семинарист должен был, учитывая правила прогимназии, установить для детей режим дня для всестороннего развития воспитанни-

ков, организовать игры, прогулки, работы в саду и на огороде [2, с. 75]. Семинаристам-третьеклассникам поручалось проводить экскурсии и с воспитанниками 4-й Московской военной гимназии, лагеря которой располагались рядом. Кроме того, практикантов назначали на дневные дежурства в помощь воспитателям военной гимназии: они готовили к переззаменовкам отстающих военных гимназистов [9, с. 62].

Семинария повлияла на весь жизненный путь одного из видных педагогов конца XIX в. Д.И. Тихомирова, автора методики объяснительного чтения в начальной школе. В 1866 г. он закончил курс обучения в семинарии, получив, как один из трех лучших учеников выпуска, денежную премию. Но, главное, Д.И. Тихомиров остался работать в семинарской школе в качестве «образцового учителя». Впоследствии он признавал, что преподавательская практика в семинарии, продолжавшаяся свыше 10 лет, «послужила главным источником для некоторых наиболее известных и распространенных моих школьных руководств». Педагог называл школу при семинарии «лабораторией для наглядно-практических занятий семинаристов по элементарному образованию» [13, с. 217–218].

Консервативные тенденции в военно-учебном ведомстве и во всем обществе, усилившиеся после гибели Александра II, отставки Д.А. Милютина, начальника военно-учебных заведений Н.В. Исакова предопределили конец Московской семинарии. В период реформ императора Александра III система обучения в военных гимназиях и прогимназиях была признана слишком либеральной. В 1882 г. военные гимназии были реорганизованы в кадетские корпуса, были изменены учебные программы, а военные прогимназии как тип учебных заведений были ликвидированы.

15 июня 1885 г. было получено официальное распоряжение военного министра П.С. Ванновского о закрытии Московской учительской семинарии военного ведомства [5, с. 35].

За 32 года ее существования этого учебного заведения состоялось 20 выпусксов, было подготовлено 482 педагога. К 1881 г. 12% учителей и более 30% воспитателей военных гимназий были его выпускниками [8, с. 209].

Список литературы:

1. Авилов, В. В. Учительская семинария военного ведомства. Отчет, предоставленный действительным статским советником Авиловым / В. В. Авилов // Педагогический сборник. – 1866. – № 7. – С. 313 – 394.
2. Аллатов, Н. И. Педагогические курсы и учительская семинария военного ведомства России / Н. И. Аллатов // Ученые записки Рязанского государственного педагогического института. – Рязань: Изд-во РГПИ, 1947. – Вып. V.
3. Арсеньев, А. Педагогическая практика в дореволюционных учительских семинариях России / А. Арсеньев // Советская педагогика. – 1938. – № 9. – С. 91 – 109.
4. Военная энциклопедия. – СПб.: Товарищество Сытина, 1912. – Т. IV.
5. Греков, Ф. В. Исторический очерк учительской семинарии военного ведомства / Ф. В. Греков, Ф. И. Ладнов. – М.: Типография Вильде, 1905.
6. Лалаев, М. Приготовление учителей для наших низших школ военного ведомства / М. Лалаев // Педагогический сборник. – 1866. – № 6. – С. 401–425.

7. Милютин, Д. А. Дневник. 1873–1875 / Д. А. Милютин ; под ред. Л. Г. Захаровой. – М.: Росспэн, 2008.
 8. Н. А. Учительское отделение при московском училище военного ведомства // Педагогический сборник. Кн. 1. – 1864. – С. 58–79.
 9. На память о 27 сентября 1907 года : сб. воспоминаний. – СПб.: Типография Стасюлевича, 1907.
 10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / отв. ред. А. И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976.
 11. Положение об учительской семинарии Военного ведомства // Педагогический сборник. Часть официальная. – 1869. – № 6. – С. 341–354.
 12. Симонов, И. С. Жизнь и труды А.Н. Острогорского / И. С. Симонов. – Пг.: Типография Министерства внутренних дел, 1918.
 13. Тихомиров, Д. И. Автобиография / Д. И. Тихомиров // Библиографический указатель материалов по истории русской школы : прилож. к «Педагогическому сборнику». – 1906. – № 5.
 14. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 2 / К. Д. Ушинский. – М.-Л.: Учпедгиз, 1948.
 15. Шуф, А. Метод преподавания и изучения истории (Конспект курса, читанного в учительской семинарии военного ведомства в 1870/71 годах) / А. Шуф // Педагогический сборник. – 1871. – № 5.- С. 674–681.
-

Spisok literatury:

1. Avilov, V. V. Uchitel'skaia seminariia voennogo vedomstva. Otchet, predostavленный дея́тельным статским советником Avilovym / V. V. Avilov // Pedagogicheskiy sbornik. – 1866. – № 7. – S. 313 – 394.
2. Alpatov, N. I. Pedagogicheskie kursy i uchitel'skaia seminariia voennogo vedomstva Rossii / N. I. Alpatov // Uchenye zapiski Riazanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. – Riazan': Izd-vo RGPI, 1947. – Vyp. V.
3. Arsen'ev, A. Pedagogicheskaya praktika v dorevolutsionnykh uchitel'skikh seminariakh Rossii / A. Arsen'ev // Sovetskaia pedagogika. – 1938. – № 9. – S. 91 – 109.
4. Voennaia entsiklopediia. – SPb.: Tovarishchestvo Sytina, 1912. – T. IV.
5. Grekov, F. V. Istoricheskiy ocherk uchitel'skoj seminarii voennogo vedomstva / F. V. Grekov, F. I. Ladnov. – M.: Tipografiia Vil'de, 1905.
6. Lalaev, M. Prigotovlenie uchitelei dlja nashikh nizshikh shkol voennogo vedomstva / M. Lalaev // Pedagogicheskiy sbornik. – 1866. – № 6. – S. 401–425.
7. Miliutin, D. A. Dnevnik. 1873–1875 / D. A. Miliutin ; pod red. L. G. Zakharovoj. – M.: Rosspeñ, 2008.
8. N. A. Uchitel'skoe otdelenie pri moskovskom uchilishche voennogo vedomstva // Pedagogicheskiy sbornik. Kn. 1. – 1864. – S. 58–79.
9. Na pamiat' o 27 sentiabria 1907 goda : sb. vospominaniy. – SPb.: Tipografiia Stasiulevicha, 1907.

10. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. Vtoraia polovina XIX v. / otv. red. A. I. Piskunov. – M.: Pedagogika, 1976.
11. Polozhenie ob uchitel'skoj seminarii Voennogo vedomstva // Pedagogicheskiy sbornik. Chast' ofitsial'naya. – 1869. – № 6. – S. 341–354.
12. Simonov, I. S. Zhizn' i trudy A.N. Ostrogorskogo / I. S. Simonov. – Pg.: Tipografia Ministerstva vnutrennikh del, 1918.
13. Tikhomirov, D. I. Avtobiografija / D. I. Tikhomirov // Bibliograficheskiy ukazatel' materialov po istorii russkoj shkoly : prilozh. k «Pedagogicheskому sborniku». – 1906. – № 5.
14. Ushinskiy, K. D. Sobranie sochinenij : v 11 t. T. 2 / K. D. Ushinskij. – M.-L.: Uchpedgiz, 1948.
15. Shuf, A. Metod prepodavaniia i izuchenii istorii (Konspekt kursa, chitannogo v uchitel'skoj seminarii voennogo vedomstva v 1870/71 godakh) / A. Shuf // Pedagogicheskiy sbornik. – 1871. – № 5.- S. 674–681.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 1

ВОСПИТАТЬ ГРАЖДАНИНА: ОСМЫСЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА РУССКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ШКОЛЫ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)¹

CIVIC CONSCIOUSNESS OF SCHOOL STUDENTS IN RUSSIA OF THE LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURY

Беленцов С.И.

Профессор кафедры коммуникологии и психологии Юго-Западного государственного университета, доктор педагогических наук, профессор

E-mail: si_bel@mail.ru

Belentsov S.I.

Professor at the Department of Psychology and Communicology of the South-Western State University, Associate Professor, Doctor of science (Education).

E-mail: si_bel@mail.ru

Аннотация. В статье на основе анализа основных работ отечественных и зарубежных исследователей предпринята попытка всесторонне и объективно рассмотреть основные историографические наработки по проблеме гражданского воспитания учащейся молодежи в России конца XIX – начала XX вв. Охарактеризованы достижения и проблемы современной историографии по данной тематике, сформулированы авторские оценочные суждения и обобщающие выводы по рассмотренной проблеме, предложены направления дальнейших исследований различных аспектов гражданского воспитания.

Annotation. Based on the analysis of the works of Russian and foreign researchers the author attempts a comprehensive and objective review of the main historiographical developments on the issue of civic education of students in Russia in the late 19th - early 20th centuries. The author also characterizes the achievements and challenges of the modern historiography on the subject and formulates judgments and general conclusions concerning the problem studied suggesting areas for further research of various aspects of civic education.

¹ Данная статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 14-06-00-166)

Ключевые слова: гражданственность, гражданское воспитание, русская педагогика и школа, академическое, революционно-преобразующее, рационально-прагматическое направления гражданского воспитания.

Keywords: civic consciousness, Russian pedagogy and school, academic, revolutionary and transformative, rational and pragmatic direction of civic education.

Начало исследованию данной проблемы было положено в нашей работе «Проблема гражданского воспитания в русской педагогике и школе в конце XIX – начале XX веков» [3], продолжено – в работе «Влияние педагогических факторов на гражданскую активность школьников в России второй половины XIX – начала XX вв.» [2].

В формировании у подрастающего поколения готовности взять на себя ответственность за будущее Родины важна роль гражданского воспитания как составной части целостного процесса становления и жизненного самоопределения личности, закладывающей основы осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении Отечеству, свободной и честной приверженности нравственным нормам и ценностям в сферах труда, быта, межличностных и межнациональных отношений. Для этого необходима дальнейшая ориентация воспитательных систем учреждений образования, а также управляемых социокультурных процессов на создание условий, активизирующих проявление и развитие гражданственности молодежи – совокупности субъектных качеств личности, позволяющих человеку «ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным» [13, с. 224].

В различные периоды отечественной истории проблема формирования гражданственности учащейся молодежи обретала специфические характеристики, вырабатывались своеобразные подходы к ее решению. Глубокое знание исторического опыта постановки и решения задачи гражданского воспитания в России поможет сегодняшней педагогической теории и практике избежать ошибок, связанных с предвзятой односторонностью и поспешным интеллектуальным заимствованием. В этом отношении представляется важным обращение к проблеме гражданского воспитания подрастающего поколения России в конце XIX – начале XX вв. (по 1917 г. включительно).

Рассмотрение проблемы гражданского воспитания в России в конце XIX – начале XX вв. позволило выявить три относительно самостоятельных направления.

Первое направление, в рамках которого развивалось гражданское воспитание, мы называем *реформаторским*. Оно наиболее полно раскрылось в период с 1890 по 1904 гг., когда вся государственная образовательная и воспитательная политика осуществлялась на основе идеологического лозунга «Православие. Самодержавие. Народность». Торжествовал христианско-православный идеал гражданственности, отражавшийся во всех сферах общественной жизни страны. В этот период правительство проводило определенные преобразования, которые были направлены на совершенствование содержания образования, однако сущности гражданского воспитания не затрагивали.

Гражданское воспитание было сопряжено с событиями огромной исторической значимости не только для страны, но и для всего мирового общественного развития. Социально-экономические условия рассматриваемой эпохи и борьба различных социальных сил и политических партий за школу и народное образование обусловили чрезвычайную сложность и противоречивость развития педагогической мысли России. Падение влияния религии, авторитета самодержавия, усугубившиеся процессы расслоения общества все более и более превращали общество в... толпу. О великой скрепляющей русской национальной идее – Третьего Рима на рубеже веков редко кто вспоминал.

Мысли об улучшении общественного устройства охватывали чрезвычайно широкие круги общества, принимая характер одержимости. Русские философы С.Л. Франк, А.С. Изгоев, Ф.А. Степун и другие отмечали, что характернейшим состоянием русского общества в царствование императора Николая II была всеобщая конфликтность. «Каждый находился в идейном конфликте с кем-нибудь. У каждого в голове была своя Россия, понимаемая совершенно иначе, чем родными, соседями, сослуживцами и т.д. Всеобщих авторитетов, общих дорогих всем идей, привязанностей, симпатий не стало. Каждый стал сам себе философ, идеолог, историк, основатель своей религии» [1, с. 184].

Все вновь создаваемые партии, организации, союзы вскоре разъединялись, дробились, взаимоотталкивались. Процесс расслоения общества разрастался. В значительной части образованного общества утвердилось ложное мнение, что Россию от «ужасов царизма» может спасти только революция, только свержение самодержавия.

«По моим наблюдениям, – писал Ф.А. Степун, – в конце XIX и еще более в начале XX в. в каждой русской семье, не исключая царской, обязательно имелся какой-нибудь свой собственный домашний революционер. В консервативных – дворянских семьях эти революционеры были либералами, в интеллигентски-либеральными – социалистами, в рабочих – после 1905 г. – иной раз и большевиками. Очень большой процент из них составляли снесенные радикальными ветрами влево талантливые неудачники, амбициозные бездельники, самообольщенные говоруны и мечтательные женолюбы. Через женолюбов разлагалась обычно самая консервативная часть всякого общества – женщины» (цит. по [1, с. 185–186]).

Подобное состояние взрослой части русского общества в конце XIX – начале XX вв. не могло не сказаться на положении российского юношества. В опубликованной приватдоцентом М. Членовым «Половой переписи московского студенчества» содержатся следующие данные (большинство опрошенных студентов принадлежали к интеллигентным семьям: у 60 процентов отцы получили образование не ниже среднего). На вопрос, имела ли семья влияние на выработку этических идеалов, эстетических вкусов, товарищества и т. д., из 2150 опрошенных ответили только 1706 студентов. Из них 56% отвергли влияние семьи и только 44% признали его наличность.

Из 1794 студентов, ответивших на вопрос, имела ли семья влияние на выработку определенного мировоззрения, 58% опрошенных дали ответ отрицательный, 42% – положительный.

Три четверти ответивших студентов указали, что семья совершенно не руководила их чтением, а по мнению 73% опрошенных из той четверти, которая признала

наличие такого руководства, последняя наблюдалась лишь в детском возрасте, и только у остальных (у 172 студентов из 1794) семья руководила чтением и в юношеском возрасте (цит. по [6, с. 100]).

Взволнованные педагоги констатировали, что дети воспитательного влияния семьи не знали, в крепких семейных традициях не черпали той огромной силы, которая выковывает, например, идейных вождей английского народа. Более того, большинство детей вступало в университет уже растленными. По данным анкеты из 967 студентов, указавших точное время своих первых половых отношений, 61% юношей начали их не позднее 17 лет, причем 53 мальчика – в возрасте до 12 лет, 152-до 14 лет.

Второе место после семьи в жизни ребенка всегда занимает школа. Из 2081 опрошенного студента – 1791 (86%) заявили, что ни с кем из учебного персонала школы у них не было духовной близости [6, с. 103-104].

В подобных условиях воспитание свое юноша в средней школе все-таки получал, но не у педагогов, а в своей новой товарищеской среде. Товарищество давало юноше, выходящему из семьи и официальной школы нигилистом, интересы. А.С. Изгоев замечает: «Начинаясь с боевого союза для борьбы с учительями, обманывания их, для школьнических бесчинств, товарищество продолжается не только в виде союза для попоек, посещения публичных домов, но и в виде союза для совместного чтения, кружков саморазвития, а впоследствии и кружков совместной политической деятельности» [6, с. 103-104].

Однако это единственное «культурное» влияние, воспитательно действовавшее на молодежь в том виде, как оно сложилось в России, обладало многими вредными и опасными сторонами. В гимназическом возрасте юноша уже уходил в подполье, становился отщепенцем, а в подполье личность человека сильно уродовалась. Юноша обособливается от всего окружающего мира и становился ему враждебен. Войдя в товарищеский кружок самообразования, он сразу проникался чрезмерным уважением к себе и высокомерием по отношению к другим. Все это подрывало традиционные христианские основы становления гражданственности учащейся молодежи.

Период с 1905 по 1910 гг. являлся революционно-преобразующим. В эти годы в наибольшей степени обнажились все язвы и недоработки в воспитании подрастающего поколения, особенно в части формирования гражданских взглядов юношества.

События 1905-1907 гг. не оставили в стороне школьную молодежь. В педагогической публицистике (см. напр. [15; с. 109]) они подразделяются на два этапа:

1) январь – май 1905 г. – школьные забастовки и другие волнения в среде учащейся молодежи; петиции и требования учащихся; самоубийства школьников; резолюции родительских собраний, педагогических кружков и обществ.

2) 1905-1906 учебный год.

По утверждению г. Рокова, «наша средняя школа в течение учебного года весеннего сезона 1905 г. находилась в состоянии полной дезорганизованности» [13, с. 109]. Во многих учебных заведениях занятия прерывались на несколько дней, на деле же они приостанавливались почти на все полугодие. По всей стране прокатились забастовки учащихся: они охватили Варшаву, Полоцк, Лодзь, Минск, Митаву, Кутаиси, Владикавказ, Ставрополь-Кавказский, Самару, Тамбов, Пензу, Псков, Курск, Москву, Петербург. Так, например, в Вар-

шаве были закрыты все учебные заведения на целое полугодие, в Полоцке за беспорядки исключены 186 учеников мужской гимназии, в Ломже за непосещение уроков исключено 308 учеников мужской гимназии и 46 учениц женской. В Минске 16 февраля прекратились занятия во всех учебных заведениях. В Москве закрылось на целое полугодие земледельческое училище, реальное училище, волнения происходили в большинстве средних учебных заведений.

С.Ф. Знаменский в книге «Средняя школа за последние годы» так оценивал сложившуюся ситуацию: «Количество учащихся, участвовавших в волнениях, точному подсчету не поддается. Особо видную роль в них играли V-VIII классы, хотя принимали участие и 4-классники. Классов, где в волнениях принимало участие 10, 20 или 30% немного. В большинстве процент участников равнялся 50 или далеко превосходил его, во многих классах участвовало 80, 85 и 90% учеников» [5, с. 33].

12 февраля 1905 г. в Курске произошло массовое избиение учащихся. Ученики старших классов классической гимназии примерно в 12 часов дня направились к Московской площади. Число учащихся составило от 100 до 200 человек. За ними все время следовали полицейские, конные стражники, переодетые в гражданскую одежду сыщики. Спокойное шествие по улицам города, по мнению очевидцев, не представляло собой ничего необычного: некоторые думали, что учащихся отправили на встречу приехавшему генералу Стесселю, другие – что гимназисты идут на спевку или другое подобное разрешенное мероприятие. Совершенно неожиданно, когда учащиеся остановились у женской гимназии, раздалась команда полицеистера и пристава I части: «Резерв, бей!» Конные стражники набросились на школьников, «и произошло нечто такое безобразное и отвратительное, что управа отказалась передать о дальнейших последствиях» [15, с. 121].

Педагоги, вся общественность резко отрицательно отнеслись к подобной практике, считая всякое физическое насилие над ребенком недопустимым. «Явление «избиений», несомненно, историческое, – считал Г. Роков. – Оно в высшей степени характерно для пережитой эпохи, для ее политического режима и ее деятелей, ибо нет никакого сомнения в том, что явление это было отнюдь не случайно, а, наоборот, явилось плодом определенной политической системы, которая играла в своих видах самыми низкими инстинктами невежественной толпы, возбуждала quasi-патриотическое изуверство, а это последнее, опираясь на безнаказанность, на попустительство и, не гнушаясь даже подкупом, творило дикую и грубую расправу над беззащитной молодежью» [15, с. 121-122].

Состояние средней школы начиная с сентября 1905 г., особенно после 17 октября, в педагогической прессе по всей справедливости называлось состоянием полной анархии. Господами положения стали не педагоги и не родители, а ученики. Учебные занятия прекратились почти повсеместно. Дисциплина на уроках, между уроками перестала существовать. Ученики старших классов начали самовольно осуществлять заявленные ими в петициях требования. В педагогической литературе выделялись три группы требований: политические, академические, по вопросу избиений учащихся. Воспитанники Киржачской учительской семинарии заявляли: «Протест наш является следствием тех ужасных событий вне и внутри России, причина которых всецело лежит на нашем давно одрях-

левшем бюрократическом строе. Для поднятия уровня духовной жизни русского народа необходимо:

- 1) всеобщая свобода и бесплатное обучение в духе международного братства;
- 2) значительное увеличение средств на образование;
- 3) свобода слова и печати;
- 4) свобода личности и неприкосновенности жилища учителя» [15, с. 122].

Одни из важнейших петиций – по поводу избиений учащихся. Приведем пример петиции обучающихся Камышинского реального училища от 23 февраля 1905 г.: «Мы, учащиеся, возмущены избиением наших беззащитных товарищей в Курске, Ярославле и др. городах, обращаем внимание всего общества на такую ненормальность общественных отношений... Мы заявляем, что единственным средством успокоения может и должно быть обновление всего общественного строя» [15, с. 122].

Еще более продолжительный перерыв в учебных занятиях был вызван начавшимися после 17 октября 1905 г. черносотенными погромами.

Крайне отрицательным явлением в период революции стали преднамеренные самоубийства подростков. г. Роков считал их причиной повышенную возбудимость и неустойчивость нервной системы учащейся молодежи.

В Харькове застрелилась ученица VIII класса женской гимназии, в Москве – ученик VIII класса коммерческого училища убил учителя английского языка и застрелился сам. Похороны самоубийц сопровождались грандиозными политическими демонстрациями [15, с. 126].

Осмысливая это явление, А.С. Изгоев, М.О. Гершензон и другие считали, что «различные группы русской молодежи, в конечном счете, двигались одним и тем же идеалом, смысл которого – в стремлении к смерти, в желании и себе и другим доказать, что я не боюсь смерти и готов ее постоянно принять» [6, с. 116].

Таким образом, революция 1905–1907 гг., по мнению С.Н. Булгакова показывала, что «русская гражданственность, омраченная многочисленными смертными казнями, необычным ростом преступности и общим огрублением нравов, пошла положительно назад» [4, с. 23]. Вместо конструктивной и созидательной, культурообразной деятельности по формированию гражданских и нравственных добродетелей у юношества, мы обнаруживаем страшную картину вовлечения молодежи во взрослые проблемы. Российская молодежь, сама того не желая, оказывается втянутой в политические интриги и дрязги различных группировок и партий, доходя зачастую до предела. Срывы учебных занятий, забастовки, демонстрации с избиениями учащихся, хулиганство, самоубийства подростков становятся нормой жизни.

В таких условиях идеалы христианского подвижничества, лежавшие в основе традиционной русской гражданственности, оказывались невостребованными. Устанавливались атеистические нормы жизни, молодежь принимала основы религии человекобожества, которые переходили в идолопоклонство [4, с. 36].

В социально-философской и педагогической литературе исследуемого периода появляется понятие «героизм», которое, по мнению М.И. Гершензона, А.С. Изгоева, С.Н. Булгакова, раскрывало сущность мировоззрения и идеалов юношества. «Героя канонизируют

больше всего страдания и гонения и в собственных глазах, и в глазах окружающих. Героический интеллигент не довольствуется поэтому ролью скромного работника, его мечта – быть спасителем человечества или, по крайне мере, русского народа. Для него необходим не обеспеченный минимум, а героический максимум. Максимализм есть неотъемлемая черта интеллигентского героизма», – писал С.Н. Булгаков [4, с. 39].

В России самой благоприятной почвой для культивирования героизма была ученическая среда. Благодаря молодости, недостатку жизненного опыта и научных знаний русская молодежь с наибольшей полнотой принимала и воплощала идеал героического максимализма. И если в христианстве естественным воплощением духовного опыта и руководительства является старчество, то в русском обществе периода первой революции такую роль естественно взяла на себя учащаяся молодежь. По свидетельству Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, С.Н. Булгакова, духовная педагогия – господство детей – было величайшим злом российского общества: «Это уродливое соотношение, при котором оценки и мнения «учащейся молодежи» оказываются руководящими для старших, переворачивает вверх ногами естественный порядок вещей и в одинаковой степени пагубно и для тех, и для других» [4; с. 43–44].

Вместе с тем стремление русской интелигенции к жертвенности рассматривалось как социальная трагедия. Поэтому общество заявляло о необходимости утверждения нового идеала, сущность которого заключалась бы в более зрелом, рациональном отношении юношей к жизни.

Несмотря на то что русская революция накопила огромную разрушительную энергию, уподобилась гигантскому землетрясению, она оставила место для крупных реформ во всех областях законодательства. Громадная часть населения призывалась к участию в законодательстве и управлении.

Одной из первых реформ было широкое развитие местного самоуправления. Глубокие корни при этом пустила идея всеобщего избирательного права применительно как к местному, так и к государственному самоуправлению. Широко сознавалась необходимость распространения на женщин политических прав, равных правам мужчин. Н.Е. Румянцев, Е. Ефимов, г. Роков утверждали: «Участие народа в управлении государством является неизбежной предпосылкой для пробуждения и воспитания в широких слоях народа социального правосознания, интереса к государству, доверия к исполнителям государственной власти, понимания общности личных и государственных интересов и ответственности перед государством» [14; № 7, с. 7]. Причем Н.Е. Румянцев обращал внимание на важность привлечения рядовых граждан к законотворческой и управлеченческой деятельности, из которой по неизбежным законам социального развития вырабатывается опыт народного самоуправления. Важен был переход от полицейского и бюрократического государства к народному самоуправлению.

Одним из важных результатов освободительного движения 1905–1907 гг. явился подъем народного хозяйства. Оживление экономики в России, глубокие реформы государственного управления, привлечение населения к самоуправлению – все это приводило к зарождению практико-промышленного направления развития государственной системы образования. В это время все передовые мыслители, педагоги, историки заяв-

ляли о необходимости и важности воспитания индивида как «экономически продуктивной силы, социальной единицы, а следовательно, достойного и ценного гражданина» [9, с. 299].

Мысль о том, что полноценный гражданин – это эффективный труженик, глубоко проникает в педагогическое сознание. П. Монро констатировал: «Квалификация хорошего гражданина в смысле его экономической продуктивности берет верх над всеми другими. Богатства народов и личное богатство граждан колossalно возросло в новейшее время. Сходно выросла экономическая продуктивность индивидов. Однако упражнение этой продуктивной способности было представлено большей частью индивидуальной инициативе» [10; ч. II, с. 356]. Востребованым становится тип образованного человека, имеющего хорошую общетрудовую, экономическую, техническую и коммерческую подготовку. Таким образом, в этот период существенно изменяется идеал гражданского воспитания: от христианского он все отчетливее переходит к рационально- pragmaticескому.

Социально-политические и экономические перемены существенно изменили и подход к воспитанию. От воспроизведения патриархального уклада педагогика начинает переходить к воспитанию глубоко образованной, динамичной личности, способной критически анализировать жизненные явления, разбираться в них, быстро реагировать на различные преобразования, не теряться и находить правильные решения в сложных ситуациях. По мнению Н.Н. Ильина, «усложнившаяся жизнь требует более высокой жизненной ориентировки, большего углубления в окружающие явления, умения анализировать их, требует больших жизненных навыков, более гибкого и проницательного ума, более широкого кругозора. Она требует вместе с тем напряженной и целесообразной активности духовной и физической» [7, с. 29].

Таким образом, для этого направления характерно не только создание новых образовательных учреждений, но и появление новых взглядов на сущность гражданственности личности, предполагавших включение учащейся молодежи в самоуправление и политическую деятельность по совершенствованию государственного устройства..

Под влиянием социально-исторических условий в это время продолжали трансформироваться идеалы гражданственности русского юношества. Вместо героизма самообожения, юношеского максимализма в основу гражданского воспитания кладется преобразующая, созидающая деятельность. Как отмечал в то время П.Ф. Каптерев, «единственной задачей общественного воспитания может быть только подготовка энергичного борца за основные свойства человечности и главнейшие блага культуры. Будь культурным борцом! Вот что нужно всеми способами внушать юноше и укоренять в его сознании» [8, с. 7].

Реформирование системы государственного управления страной, сложная экономическая жизнь заставили поставить во главу угла формирование «нового человека», гражданина-соуправленца, экономически продуктивной социальной единицы, работника индустриального типа. С другой стороны, не отвергались и природные качества русской души, ее безграничный патриотизм, вера в Бога, ответственность за судьбу Родины, гуманность, доброта. Именно эти качества всегда отличали русского человека и являлись

неотъемлемыми свойствами русской гражданственности. В самые ответственные для Отечества моменты юношество не по указке, не по приказу демонстрировало свои лучшие качества.

Первая мировая война, разразившаяся в 1914 г., явилась ярким примером того, как мобилизуются в человеке его лучшие качества, такие, как безграничная любовь к Родине, мужество, стойкость перед лицом внешней опасности.

В кругу учащихся события Первой мировой войны создали особое настроение, стали причиной сплоченности и живой отзывчивости.

Во-первых, учащаяся молодежь приняла активное, деятельное участие в деле помо-щи ближнему.

Во-вторых, молодые люди переживали чувства гражданского воодушевления, гражданской солидарности и единения, что для их гражданского воспитания необычайно важно. Учащиеся охотно жертвовали свои карманные деньги в пользу раненых, принимали участие в сборах с кружками, оказывали помощь санитарным отрядам; воспитанницы женских учебных заведений шили белье для лазаретов, резали бинты и др. В Двинске был организован отряд санитаров, добровольцев из учащихся реального училища и гимназии, помогавших переносить раненых. В Киеве 50 учеников из 3-й мужской гимназии были привлечены в свободное от занятий время к уходу за ранеными в лазаретах старообрядческой общины и в двух больницах [12, с. 76-77].

Особого внимания заслуживали факты непосредственного участия учащихся средних учебных заведений в защите Отечества. Добровольное вступление в армию учащейся молодежи разрасталось повсеместно: из Петрограда на фронт бежали 12 реалистов в возрасте 13–17 лет; по железной дороге были разосланы телеграммы о розыске бежавших на войну детей 10–12 лет из Москвы, Серпухова, Рыбинска, других городов. Известны случаи массовых патриотических манифестаций, которые прошли в Петрограде (ученики 6-й гимназии), Нижнем Новгороде, Рязани (манифестация продлилась с 10.00 до 14.00 часов дня), Костроме, Минске, Ярославле, Полтаве, Симферополе. В большинстве случаев инициаторами манифестации явились сами учащиеся, в некоторых случаях – преподаватели [12, с. 77].

Разумеется, все это свидетельствует о глубоком проявлении патриотических чувств русского юношества. Подростки переживали за судьбу Родины, пытались оказать всемерную помощь и содействие в защите своего Отечества. Однако такое их отношение отнюдь не сопровождалось массовым срывом занятий, забастовками и другими отрицательными явлениями. В школах, находящихся далеко от районов военных действий, учебный год начинался как обычно, если не считать некоторых заминок, вызванных призывом на военную службу учителей.

Война заставила в очередной раз задуматься над вопросами воспитания подрастающего поколения. г. Роков отмечал: «Правильно поставленная работа может не только предотвратить крах просветительных и иных начинаний в будущем, но и содействовать самому успеху войны. Победы достигаются не только численностью воинов, их вооружением, но и тем настроением, которое царит в обществе и народе. Настроение же это бывает добрым и уверенным, когда чувствуется всеми, что, несмотря на все бедствия и ужасы войны,

жизнь продолжается более или менее в нормальном порядке. Крушение же культурной работы, захирение общественных начинаний всегда создает тревогу и может породить даже апатию и безнадежность, а это, конечно, неблагоприятная атмосфера для успешного ведения войны» [11, с. 87].

Общественные деятели считали активную культурную работу в тяжелых условиях войны необходимой составляющей жизни. Они выделяли несколько неблагоприятных моментов в деле воспитания подрастающего поколения:

1. Вследствие громадных денежных затрат, необходимых для войны, средства на содержание учебных заведений будут сохранены и урезаны.

2. Довольно значительное число учителей призвано на военную службу – их нехватку восполнить нелегко.

3. Вследствие материальной нужды и убыли рабочих рук, в особенности в крестьянских семьях, немалое число учащихся, вероятно, будет лишено возможности посещать учебные заведения.

4. По окончании войны потребуются самые серьезные усилия для культурно-сози-
дательной деятельности. «Всякому ясно, что для такой ответственной и трудной работы пригодны люди лишь просвещенные, сознательные, что необходим и общий культурный подъем народа. Поэтому перерыв в занятиях, неудовлетворение их естественных запросов может отрицательно влиять на них. Всегда педагоги обязаны воспитывать детей и юношей в духе гуманности, нравственной ответственности и истинной гражданственности» [11, с. 94].

В целом Первая мировая война способствовала подтверждению и укреплению концепции гражданственности, в основе которой лежало новое отношение к своей Родине: понимание того, что ее следовало не только не только защищать в минуту опасности, но и постоянно работать на ниве ее укрепления и процветания мирными средствами. Война повлекла за собой миллионы человеческих жертв, в том числе и среди мирного населения, заставив тем самым задуматься над ценностью и неповторимостью жизни человека. Это приводило к укреплению позиций гуманизма как человеколюбия в содержании гражданственности.

Таким образом, в течение двух десятилетий перед Октябрьской революцией 1917 г. произошла значительная трансформация сущности гражданственности и гражданского воспитания подрастающего поколения.

Постепенно происходило формирование рационально-прагматического идеала гражданственности. В гражданском воспитании юношества делался акцент на усиление экономической, правовой, социально-нравственной дееспособности будущих граждан. Под влиянием социально-исторических событий конца XIX – начала XX вв. в педагогическое сознание проникают идеи, определяющие новое содержание гражданского воспитания – наряду с патриотизмом и чувством исторического достоинства актуализируются образованность и правосознание, трудовая и профессиональная подготовленность к жизни, идея ответственности за судьбу Родины и стремления к культурной созидательной деятельности. Одним из важных принципов становится гуманизм как самоценность человека.

Список литературы:

1. Башилов, Б. История русского масонства. Вып. 16, 17 / Б. Башилов. – М., 1995. – 240 с.
 2. Беленцов, С. И. Влияние педагогических факторов на гражданскую активность школьников в России второй половины XIX – начала XX вв : автореф. дис. ... д-ра пед. н. / Сергей Иванович Беленцов. – Курск, 2007.
 3. Беленцов, С. И. Проблема гражданского воспитания в русской педагогике и школе в конце XIX – начале XX веков : автореф. дис. ... канд. пед. н. / Сергей Иванович Беленцов. – Курск, 2000.
 4. Булгаков, С. Н. Героизм и подвижничество / С. Н. Булгаков // Вехи. Сборник статей о русской интеллигенции. – М., 1990. – С. 23–70.
 5. Знаменский, С. Ф. Средняя школа за последние годы. Ученические волнения 1905–1906 гг. и их значение / С. Ф. Знаменский. – СПб., 1909. – 294 с.
 6. Изгоев, А. С. Об интеллигентской молодежи / А. С. Изгоев // Вехи. Сборник статей о русской интеллигенции. – М., 1990. – С. 97–125.
 7. Ильин, Н. Н. О воспитании общественности в школе / Н. Н. Ильин. – М., 1916. – 86 с.
 8. Каптерев, П. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей / П. Ф. Каптерев. – М., 1908. – 38 с.
 9. Медведков, А. П. История педагогики в культурно-историческом освещении / А. П. Медведков. – Пг., 1917. – 340 с.
 10. Монро, П. История педагогики : в 2 ч. / П. Монро. – Пг.; Киев, 1911. – Ч. I – 329 с., Ч. II – 372 с.
 11. Роков, Г. Из жизни средней школы / Г. Роков // Вестник воспитания. – 1914. – № 6. – С. 86–104.
 12. Роков, Г. Из жизни средней школы / Г. Роков // Вестник воспитания. – 1914. – № 9. – С. 76–98.
 13. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1.
 14. Румянцев, Н. Е. Социально-гражданское воспитание с психологической точки зрения / Н. Е. Румянцев // Вестник воспитания. – 1916. – № 7. – С. 2–43; № 8 – С. 1–39.
 15. Хроника // Вестник воспитания. – 1905. – № 9. – С. 95–125.
-

Spisok literatury:

16. Bashilov, B. Istoriia russkogo masonstva. Vyp. 16, 17 / B. Bashilov. – M., 1995. – 240 s.
1. Belentsov, S. I. Vliianie pedagogicheskikh faktorov na grazhdanskuiu aktiv-nost' shkol'nikov v Rossii vtoroi poloviny KhIKh – nachala KhKh vv : avto-ref. dis. ... d-ra ped. n. / Sergei Ivanovich Belentsov. – Kursk, 2007.
2. Belentsov, S. I. Problema grazhdanskogo vospitaniia v russkoj pedagogike i shkole v kontse KhIKh – nachale KhKh vekov : avtoref. dis. ... kand. ped. n. / Sergei Ivanovich Belentsov. – Kursk, 2000.

3. Bulgakov, S. N. Geroizm i podvizhnichestvo / S. N. Bulgakov // Vekhi. Sbor-nik statej o russkoj intelligentsii. – M., 1990. – S. 23–70.
4. Znamenskiy, S. F. Sredniaia shkola za poslednie gody. Uchenicheskie volne-niia 1905–1906 gg. i ikh znachenie / S. F. Znamenskiy. – SPb., 1909. – 294 s.
5. Izgoev, A. S. Ob intelligentskoj molodezhi / A. S. Izgoev // Vekhi. Sbor-nik statej o russkoj intelligentsii. – M., 1990. – S. 97–125.
6. Il'in, N. N. O vospitanii obshchestvennosti v shkole / N. N. Il'in. – M., 1916. – 86 s.
7. Kapterev, P. F. Ob obshchestvenno-nravstvennom razvitiu i vospitanii detej / P. F. Kapterev. – M., 1908. – 38 s.
8. Medvedkov, A. P. Iстория педагогики вkul'turno-istoricheskem osveshcheneii / A. P. Medvedkov. – Pg., 1917. – 340 s.
9. Monro, P. Iстория педагогики : v 2 ch. / P. Monro. – Pg.; Kiev, 1911. – Ch. I – 329 c., Ch. II – 372 s.
10. Rokov, G. Iz zhizni srednei shkoly / G. Rokov // Vestnik vospitaniia. – 1914. – № 6. – S. 86–104.
11. Rokov, G. Iz zhizni srednei shkoly / G. Rokov // Vestnik vospitaniia. – 1914. – № 9. – S. 76–98.
12. Rossiyskaia pedagogicheskaiia entsiklopediia. – M., 1993. – T. 1.
13. Rumiantsev, N. E. Sotsial'no-grazhdanskoe vospitanie s psikhologicheskoi tochki zrenii / N. E. Rumiantsev // Vestnik vospitaniia. – 1916. – № 7. – S. 2–43; № 8 – S. 1–39.
14. Khronika // Vestnik vospitaniia. – 1905. – № 9. – S. 95–125.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 1

ГИМНАЗИИ И ЛИЦЕИ НАШИХ ДНЕЙ: КАКИМИ ОНИ БЫЛИ НА ИСХОДЕ ХХ ВЕКА

INNOVATIVE SECONDARY SCHOOLS IN MODERN RUSSIA: AN EXCURSION INTO THEIR LATE 20TH CENTURY HISTORY

Стрельцов А.А.

Доцент кафедры перевода и ИТЛ ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: al-astr@yandex.ru

Streltsov A.A.

Associate Professor at the Department of Translation and Linguistics Information Technology of the Southern Federal University, Rostov-on-Don, Candidate of science (Education), Associate Professor.
E-mail: al-astr@yandex.ru

Аннотация. Статья приурочена к 25-летию возрождения лицеев и гимназий в нашей стране и представляет собой краткий экскурс в их новейшую историю. На основе публикаций показано, в каких условиях эти учебные заведения создавались, с какими трудностями это было сопряжено, чем они отличались от обычных средних школ.

Annotation. The article is dedicated to the 25th anniversary of innovative secondary school revival in Russia, and represents an excursion into their contemporary history, based on journal, magazine, and newspaper articles published during the last twenty years. The author describes the problems they faced in their development, as well as their distinctions from regular schools.

Ключевые слова: средняя школа, гимназия, лицей.

Keywords: secondary school, lyceum, gymnasium.

Вопрос о том, что такое гимназия, остается открытым. Она остается неопознанным, но развивающимся субъектом.

Успех этого развития, как и соответствующей ему нормотворческой деятельности, прежде всего, будет зависеть от теоретического осмысления педагогического опыта и, в конечном итоге, от отношения к прошлому, которое не проходит, а только начинается.

**И.Б. Ольбинский «Сергиево-Посадской гимназии 10 лет:
возвращение в будущее»**

Четверть века не самая круглая дата, но все же значительный срок для осмысливания пройденного пути. За это время в российском образовании произошли разительные перемены, и не всегда к лучшему. Из всего многообразия мы предлагаем поближе взглянуть на то, что можно назвать «новым старым» – лицей и гимназии. Что представляло собой лицейско-гимназическое образование: было ли это возрождение былого, «магическая сила имени... и переименования» [10, с. 35], которой очаровалась тогдашняя педагогическая общественность, или попытка создать лучшее среднее образование? Мы разделяем мнение, что «сегодня, когда закончилось удивление и восторг по поводу того, что гимназии и лицеи вообще состоялись – и не только в Москве, но и во всей России, – пришло время осмыслить, что мы сотворили и что натворили» [10, с. 37].

Как все начиналось

...определялось общим оптимизмом людей эпохи перестройки.

A. Каспржак

Гимназии и лицеи как особые типы образовательных учреждений вновь появились в нашей стране почти четверть века назад: «В самом конце 80-х годов все образовательное пространство СССР неожиданно покрылось новой “педагогической растительностью” – гимназиями и лицеями» [15, с. 8], «...их породили надежды на демократические перемены, вызванные перестроичными процессами в нашем обществе» [7, с. 138]. Связь между новыми типами школ и социальными процессами, происходившими в то же время в нашей стране, отмечают все авторы, писавшие на эту тему: «Время радикальных и лавинообразных перемен в жизни общества отразилось и на системе народного образования: появились инновационные типы учебных заведений» [39]. Принято считать, что «первоначальное создание лицеев, гимназий и колледжей было продиктовано больше эмоциональными порывами, чем холодной рассудительностью или расчетливостью. Подобное начало вообще характерно для социальных событий, явлений или процессов» [34, с. 55].

Один из педагогов, стоявших «у истоков» этого «социокультурного и образовательного явления», отмечал: «Необходимо учесть, что тогда (в начале 1990 г.) гимназия и лицей не были терминами для обозначения разных образовательных учреждений, а представляли... имя, которым нарекают себя неофиты для фиксации своей остропереживаемой, новорожденной сущности, еще не осознанной, не проанализированной, и, тем более, не отрефлексированной» [15, с. 9]. Ему вторит другой педагог-практик: «Гимназии, лицеи, комплексы, центры стали появляться по инициативе педагогических коллективов и родительской общественности. Четких различий между типами учебных заведений в то время не было, скорее эти названия играли роль своеобразных брендов» [7, с. 137].

Безусловно, во всем этом имелся некий элемент «тихого бунта» и стихийности, но не обошлось и без одобрения со стороны столь часто критиковавшихся тогда (да и сейчас) властей: «Три директора столичных школ, поддержанные московским департаментом образования и Государственным комитетом по образованию и науке СССР (курсив наш. – А. С.), в порядке эксперимента открыли первые гимназии. Случилось удивительное и замечательное событие: был нанесен смертельный удар по единой школе» [9, с. 281]. «Отказ от «всеобщего среднего» в пользу дифференцированного образования должен быть стать одним из факторов гуманизации и демократизации общественной жизни....» [7, с. 116]. «С началом процесса демократизации общества в России возродилась гимназия, как вид общеобразовательного учреждения» [38].

Таким образом, дело все-таки было не только в пресловутой «смене вывески», и «выбор имени определялся не столько желанием соответствовать классической гимназии, сколько потребностью бросить вызов единобразной школе и самому принципу единобразия. Просто слово «гимназия» означало в нашем сознании что-то очень и очень хорошее, пришедшее из замечательного исторического контекста» [10, с. 36]. Было ли так на самом деле – другой вопрос, не случайно процитированный нами автор отмечал устойчивость «мифа о русской гимназии», время обратиться к которому оказалось подходящим: «Конец восьмидесятых начало девяностых – упоительное, пьянящее время провозглашения прекрасных, но пустоватых лозунгов, казавшихся тогда нам глубокими метафорами...» [10, с. 37].

Помимо общественно-политических причин «в духе времени», имелись и социально-педагогические факторы: «гимназия как учреждение образования нового вида могла быть в наибольшей степени адаптирована к потребностям времени. Избегая нивелировки ученика, она предупреждала нивелировку граждан общества» [23, с. 116]. Не следует сбрасывать со счетов и объективные факторы: «В преобразованиях нуждалась и система образования. Ее состояние входило в противоречие с объективными требованиями общества» [23].

Впрочем, новую школу три директора-«первоходца» ориентировали не на все общество (многим хватало и массовой школы): «Положение первое. Гимназия – самостоятельный тип среднего образовательного учебного заведения, который ориентирован на обслуживание запроса определенной социальной группы общества» [9, с. 282]. Сразу стало заметно, что «тогдашние гимназия – лицей в социокультурном аспекте представляли собой, пре-

жде всего, замкнутые группы «родители – учителя – ученики», объявившие себя носителями весьма высоких ценностей, причем не только образовательных, но и социальных и общекультурных. В обществе все в один голос заговорили о возрождении интеллектуальной элиты» [15, с. 9]. «Отцы-основатели» и не скрывали, что «именно для детей из семей интелигенции и проектировались гимназии» [9, с. 283].

Ориентиры оставались неясными. Одни полагали, что цель гимназии – формирование поликультурной личности, – иначе, зачем тогда иностранные языки (помимо английского, немецкого и французского восточные – вьетнамский, корейский, китайский, тайский, хинди), постижение системы миропонимания народов изучаемых языков, их истории и духовной культуры [14, с. 68]. Другие видели в гимназии национальную школу: «Мы работаем с убеждением, что именно православной школе в православной России принадлежит будущее: православному образованию и воспитанию в нашей стране альтернативы нет» [29]. И это не было сугубо личной точкой зрения. Директор московского православного лицея духовной культуры также подчеркивал: «Наш лицей – это русская национальная православная школа» [22, с. 37].

В целом, «говоря о предпосылках возрождения современного гимназического образования на территории Омской области (и, добавим мы, в масштабах всей страны – А. С.), можно отметить, что:

- школа как основная социальная база обновляющегося региона тоже нуждалась в обновлении, она должна была подготовить молодое поколение, которому предстояло жить и работать в новых социально-культурных и экономических условиях;
- появление гимназий было обусловлено стремлением выйти за рамки образовательных стереотипов, создать содержание образования, максимально учитывающее психологические, физиологические, интеллектуальные возможности ребенка, индивидуализировать образовательный процесс, обновить педагогическую деятельность на основе принципов гуманизации и демократизации;
- возникновение гимназий стало своеобразным общественно-педагогическим экспериментом, который был направлен на создание новой организационно-педагогической структуры, позволяющей уйти от всеобщего среднего и дать элитарное образование определенной категории детей (с высоким уровнем учебных возможностей, с высокой внутренней и внешней мотивацией)» [23].

Имелась у новой школы и «миссия», которую предпочитали называть «сверхидеей»: «Мы считали, что гимназия, будучи ориентирована на работу с интеллектуальной элитой, призвана способствовать сохранению и возрождению интеллектуального потенциала России» [9, с. 283].

Итак, в первой половине 1990-х гг. удалось заложить основу современного лицейско-гимназического образования в нашей стране. Не без участия властей, давших санкцию, и, прежде всего, за счет энтузиазма всех субъектов образовательной деятельности. Как несколько прекраснодушно выразился один из авторов, «современная гимназия – явление уникальное и в высшей степени перспективное. Просто очень хорошие учителя и очень хорошие дети сотворили что-то очень светлое, и мы сегодня должны это осмыслить и понять» [10, с. 38]. Однако у всего этого имелась и «оборотная сторона».

Когда на излете перестройки в СССР стали в большом количестве открывать лицеи и гимназии, никто не задумывался о разработке педагогического обоснования нового вида образования, определения его места в союзной системе образования и методик преподавания новых учебных дисциплин: «Становление гимназического образования на начальном этапе опередило теоретическое осмысление педагогами-учеными этого явления социально-педагогической действительности» [38]. Главное было – создать новую школу, непохожую на привычную и не устраивавшую многих формализмом, заорганизованностью, уравниловкой, обезличенностью и отсутствием свободы творчества советскую. Их создатели-реформаторы «стремились реализовать накопленный и нерастраченный педагогический творческий потенциал в новой организационно-педагогической структуре» [8].

Очевидец задается вопросом: «Что же хотели авторы и создатели первых советских (как ни парадоксально это звучит) гимназий и лицеев?» – и сам же отвечает на него, подтверждая ранее сказанное: «... мотивы у них были совсем разные. Директора уникальных авторских школ поняли, насколько они переросли своих общеобразовательных, массовых... соседей, и расхотели носить общее с ними имя» [10, с. 36]. При этом неверно было бы считать, что все затевалось ради получения кучкой педагогов-новаторов площадок для своих воспитательных и методических экспериментов над детьми: «Гимназии, если уточнить, создавались с целью поднять образование на новый, более качественный уровень, всесторонне развивать ребенка и в то же время помочь ему выявить свою индивидуальность» [25].

Нередко для этого практиковался и отбор учащихся, ведь гимназиям и лицейям было суждено стать кузницей новой интеллектуальной элиты нации, а «элитарность заключается в создании условий для обучения способных и одаренных детей и подростков, равно как и тех, кто обладает потенциальными способностями, но по разными причинам не раскрытыми» [5, с. 35]. Подчас это понимали несколько узко: «Гимназия – особое учебно-воспитательное учреждение, ориентированное на работу с одаренными детьми, имеющими высокие интеллектуальные способности, устойчивую положительную мотивацию к учению» [6, с. 107]. Желающие узнать подробности могут ознакомиться со статьей М.М. Фирсовской [38] а можно просто разделить точку зрения, что «элитарное образование – это образование высокого уровня и качества, обеспечивающее стратегические знания, учитывающее интеллектуальный психофизический потенциал обучающихся...» [1, с. 46]. Проще говоря, «элитное образование рассматривается как синоним качественного образования» [3].

Между тем многое в работе гимназий оставалось на усмотрении администрации, поскольку регулирующих документов, кроме кратких «положений», выпущенных в феврале 1990 г., не было. По умолчанию считалось, что не это не главное, «успеется». «Гимназии как общеобразовательные учреждения возродились в России в начале 90-х годов XX столетия. Процесс их становления в современную эпоху был чрезвычайно сложен и противоречив. Это обусловлено многими факторами и, прежде всего тем, что совершенно не разработана на федеральном уровне нормативная правовая база гимназий. По прошествии более чем десяти лет с начала гимназического движения в стране так и не разработано

положение о гимназии в Российской Федерации. Как вид гимназии лишь прописаны отдельной строкой в Положении об общеобразовательном учреждении и фактически законодательно не отличаются от обычных школ» [28]. В действительности же отличия были, и прежде всего содержательные.

Чему учить?

*...содержание возрожденного в 90-е гг. ХХ века
гимназического образования отвечало заказу социальному
и складывалось в определенной степени стихийно.*

Ю.Н. Столяров

Одним из важнейших вопросов стало содержание образования, и здесь наметилось два основных подхода:

– ориентироваться на дореволюционный опыт, внеся необходимые корректировки, – «мы прекрасно понимаем, что нельзя буквально воспроизвести прежние гимназические программы» [40];

– создать современное общеобразовательное учебное заведение, включив в программу как можно больше дисциплин, – тогда «аудиторная нагрузка гимназиста-старшеклассника составляла 40–44 часа в неделю» [9].

По замечанию одного из исследователей, «содержание гимназического образования в этот период определялось скорее творческим порывом учителей, а не системным анализом целей и задач этих образовательных учреждений» [38].

Приоритет отдавался языковому образованию. В гимназиях нередко преподавалось два и даже три иностранных языка (часто к ним добавлялась и латынь) и многочисленные спецкурсы и курсы по выбору:

- физические методы исследований в биологии, химии, астрономии; информационные технологии, деловой английский, психология, история кино, выбранные страницы французской литературы [32, с. 58];
- введение в философию, диалог культур, история средневековой культуры, история религий, культура мусульманского мира в средние века, история и философия математики, политическая и экономическая история отечества, психология, культурная эволюция, бальные танцы, хор, сверх программы по выбору – французский, японский, испанский, итальянский, древнегреческий языки [18];
- психология и правоведение, изостудия, рукоделие, резьба по дереву, керамика, театр, спорт, экскурсии, христианская этика [17];
- экология человека, основы ухода за больными, лепка, общий массаж, лечебная гимнастика, медицинская психология [31];
- литература и искусство, основы православия, этика, народоведение, литературное краеведение, культура речи [37];

- фитотерапия, основы микробиологии, природа Кузбасса, теория относительности, ритмика, психология, мировая художественная культура [33];
- политическая карта мира, решение генетических задач, туристический бизнес, межкультурная коммуникация (живое общение на французском языке) [19];
- экономика, экология, химия, хозяин и хозяинка сельского дома [2];
- основы репортерского мастерства, история театра, генеалогия, теория творчества (философия, религия, культура), история зарубежной литературы, государствоведение, археология, психология личности, психология общения, флористика, композиция, рисунок, живопись, батик, компьютерные модели физических явлений, выживание в природе, химия окружающей среды [39];
- философия, психология, археология, страноведение, история религий [13];
- мировая художественная культура, информационная культура, истории родного края, религиоведение, история музыки, история искусства и многое другое.

У школ с конфессиональным уклоном тоже были свои отличия: «К общеобразовательным дисциплинам добавляются предметы курса классической гимназии: латынь, греческий язык, античная история и культура [29, с. 149–150], а также богословские дисциплины: Закон Божий (главный предмет), история Церкви, катехизис, церковное пение, церковный устав, нравственное богословие» [30, с. 156].

Доходило до того, что приходилось жертвовать некоторыми предметами, часто естественно-научного цикла, поскольку в большинстве гимназий делали акцент на гуманитарном блоке. «Широкая гуманитарная подготовка рассматривалась, прежде всего, как языковая. Именно по этой причине одной из черт гимназического образования стало многоязычье...» [9]. (В 1995 г. благодаря преподавателям Мичуринского государственного педагогического института увидел свет межвузовский сборник научных трудов «Актуальные проблемы преподавания филологии в рамках системы «вуз – гимназия – прогимназия»» (в 2 ч.).) При этом часто исходили из «расширительного понимания языка наук» как «универсальных языков»: «Основой содержания классического (формального, универсального) образования компетентной личности в данной связи оказываются языки (русский, иностранные – живые и мертвые, языки программирования, музыка, танцы, искусство) и математика как важнейшая из формальных знаковых систем. Конкретно речь должна идти о знании русского языка на уровне свободного владения устной и письменной речью, создания авторских текстов по образцам малых жанров, а также реферирования и составления деловых документов; знания двух западных и одного восточного языков на уровне чтения, говорения, прямого и обратного перевода; владения языками программирования; знания математики вплоть до построения математических моделей социально-политических, экономических и гуманитарно-культурных процессов» [16, с. 35].

Таким образом, в понятие «гимназический компонент содержания образования» попали не только естественные языки (живые или мертвые), но также математика, информатика и даже обществознание (язык взаимодействия человека с обществом) и естествознание (язык познания природы). Считалось, что «освоение гимназического компонента дает возможность выпускнику свободно осваивать чтение и понимание текстов, раскрывающих

основы наук. Овладевать языком – значит овладевать универсальным средством передачи знаний и универсального содержания образования» [24], – в этом создателям первых гимназий виделась суть «универсализма» данного вида образования.

«Вилка» среднего образования

Понятно, что освоить все это дисциплинарное разнообразие ученику было не под силу. В гимназиях и лицеях создавались профили, чаще всего физический, математический, физико-математический, биолого-химический (химико-биологический), экономический, гуманитарный, филологический (лингвистический) (подробнее см. [36]). Выбор профиля определялся склонностями ученика и той сферой деятельности, с которой он связывал свою дальнейшую учебу: «Профильное образование на старшей ступени гимназий и лицеев можно считать одним из условий преемственности в непрерывном элитарном профильном образовании при переходе в университеты» [1, с. 49].

Сделать правильный выбор в 12–14 лет непросто, поэтому зачастую в 8–9 (или даже раньше) классах осуществлялась лишь предпрофильная подготовка – определяли (в том числе с участием психолога или психологической службы) «область знаний, необходимых для профориентации» [12, с. 66], или во избежание ошибки можно было оставить один из классов средней школы без предварительной профилизации – для не определившихся.

В связи с этим интересен опыт санкт-петербургского Лицея информационно-коммуникативных технологий № 590: предпрофильная подготовка там осуществляется уже с 5 класса и идет по четвертям, так что к 8 классу ученики уже могут определиться с профилем подготовки [7]. В Сергиевом Посаде создали «гимназию без профильных классов»: к девяти основным дисциплинам (для всех) добавляются предметы по выбору (индивидуально), при этом треть учащихся «выбирают для углубленного изучения предметы в нетрадиционных сочетаниях (математика и история, биология и иностранный язык и др.), которые не укладываются ни в одно из общепринятых профильных направлений. При этом подходе профилей... столько учеников, *творцом своего профиля является сам ученик*» [25, с. 181–182]. Для противовеса же односторонности профильной подготовки «необходимо создать в школе разветвленную и многообразную сеть дополнительного образования» [12, с. 65].

Объединение общего и дополнительного образования и в наши дни не утратило своей педагогической актуальности и считается перспективным направлением развития образования: «Ценность дополнительного образования состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует практическому применению знаний и навыков, полученных в школе, стимулирует познавательную мотивацию обучающихся. А главное – в условиях дополнительного образования дети могут развивать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу и получают возможность полноценной организации свободного времени... дополнительные образовательные программы углубляют и расширяют знания учащихся по основным и факультативным предметам, делают школьное обучение личностно-значимым для многих

учащихся, стимулируют учебно-исследовательскую активность школьников, повышают мотивацию к обучению по ряду общеобразовательных курсов» [11, с. 122, 123–124]. Формы внеklassной деятельности были разнообразны: хор, хореографический ансамбль, художественная студия, спортивные секции, развивающие кружки, клубы по интересам, научно-исследовательские общества.

Многие вузы активно сотрудничали с новыми школами, поэтому мы считаем необходимым поправить уважаемого автора, полагающего, что «имея общие черты с гимназиями, лицеи, однако, принципиально отличаются от них тем, что взаимодействуют с вузами» [26]. Немало гимназий создавалось при вузах, соответственно утверждение, что «современному лицейскому образованию свойственна тенденция профилизации обучения...», а «профильность гимназии – это ее добровольный выбор», что «профильность лицеев – это их сущностный признак» [27, с. 63], не вполне соответствует действительности: существуют как одно- так и многопрофильные гимназии, и выбор делался и там, и там.

Когда же автор утверждает, что «современные лицеи представляют собой высшую ступень профильной школы» [26] и их отличает тесное сотрудничество с вузом-партнером, которое нередко осуществляется в системе интеграции «школа – вуз», создающей единое информационное пространство лицея, необходимо помнить: это характерно, например, для Польши, где гимназия – первая ступень средней школы, а лицей – вторая.

В других европейских странах есть или гимназии, или лицеи, в которых осуществляется профилизация: в Италии существуют классические, технические, гуманитарные, лингвистические лицеи, лицеи искусств; в Голландии есть четыре основных направления – наука и техника; наука и здоровье; экономика и общество; культура и общество; в Испании – искусство, естественные науки и технология, гуманитарные и социальные науки; а в Швеции действуют 17 (!) национальных учебных программ.

В нашей стране разделения между лицеями и гимназиями изначально не было – отсюда и замечание: «Действующая типовая и видовая классификация образовательных учреждений не всегда позволяет выделить их сущностные характеристики... При наличии сегодня в России значительного количества лицеев до сих пор не удалось прийти к устойчивому определению своеобразия и сути лицейского образования» [20].

Разобраться в тонкостях учебно-воспитательного процесса в той или иной гимназии или лицея было подчас непросто и специалистам, а тем более большинству родителей, и неслучайно первое, что бросалось в глаза – это обстановка: «Во многом не похожа эта школа на обычные. Даже по внутреннему убранству отличается. В фойе и кабинетах – мягкая мебель, картины» [13]. Как заявил автору процитированной статьи один из учащихся, «гимназия – это особый стиль жизни, которому хочется следовать». Это помимо упомянутого поездки за город, экскурсии (в православных гимназиях – паломничества), марафоны, фестивали, игры, концерты, конкурсы. Особую атмосферу создавало также не-привычно теплое, уважительное отношение к гимназистам и, прежде всего, стиль общения между учителями и учениками, в частности потому, что среди учителей гимназий и лицеев было немало вузовских преподавателей, нередко «остепенённых», а школьные учителя порой проходили конкурс.

Перспективы лицейско-гимназического образования

Впрочем, это было характерно преимущественно для первых 10–12 лет существования инновационных учебных заведений. В дальнейшем Правительство РФ и Министерство образования своим «соломоновым решением», отраженным в «Типовом положении об общеобразовательном учреждении» (2001 г.) разделило лицеи и гимназии: первым «досталась» естественно-научная и техническая сфера общеобразовательной довузовской подготовки, вторым – гуманитарная.

К тому времени профильные классы могли открывать все общеобразовательные школы, вступительные испытания в них были признаны незаконными, что устранило возможность отбора учащихся (да и демографическая ситуация не позволяла особо привередничать), наметилось старение учительства (исключающее конкурс педагогов). Гимназии и лицеи оказались в сложной ситуации: им угрожала перспектива лишиться «видового своеобразия». Исследователи, озабочившись складывающейся ситуацией, и предложили три «сценария выстраивания отношений между гимназиями и лицеями, с одной стороны, и профильной школой, с другой» [4], лишь два из которых «предполагают дальнейшее существование и развитие».

Никто, насколько известно, не продолжил их дело, чтобы определить, какая из альтернатив «сыграла». Нам лишь попалось на глаза следующее мнение: «Лицей «новой волны» современной России к началу этого века убедительно доказали свою важность для процесса модернизации образования. Они, достигнув ярких результатов в инновационной деятельности, напоминают сейчас красивый цветок, который поместили в глубокий холод. Он, кажется, сохранил свое великолепие. Но ожидаемое тепло ему уже не поможет – оттаивает неживая ткань. Смерть лицея – явление знаковое, оно выражает отступление нашей системы образования к тоталитаризму, означающее неспособность принять обновляющийся мир. Быть может, оживет какой-то новый росток как символ надежды на возрождение» [21, с. 84]. Доказательства столь пессимистически-образного панегирика не приводилось. Так что справедливы ли слова уважаемого автора – решать читателям.

Выходы: Создание инновационных учебных заведений, безусловно, являлось положительным явлением в системе отечественного среднего образования, поскольку дало возможность выбора: родителям – школы для своего ребенка, учащимся – предметов, которые хотелось бы изучать, учителям – методик (отечественных и зарубежных) и форм работы (преимущественно заимствованных из высшей школы), администрации – пути преобразования локального образовательного пространства.

Лицейско-гимназическое образование приобрело вариативный характер, что позволило лучше учесть запросы разных субъектов учебно-воспитательного процесса, обеспечить преемственность ступеней «старшая школа – вуз». Вместо создания системы средних учебных заведений, как это было в императорской России и СССР, появилась слабо контролируемая «россыпь» гимназий и лицеев, с трудом поддающихся классификации (да это и не требовалось). Пусть многое часто оставалось на бумаге, а высокие результаты выпускников порой лишь следствие «доброты» педагогов, само намерение многого стоило.

«Прекраснодушным порывам» и «благим замыслам» педагогов-экспериментаторов предстояло выдержать проверку реальной действительностью тех лет, в результате пришлось сократить число дисциплин до предписанного, отказаться от университетских преподавателей, работавших по совместительству, от некоторых профилей, так как не хватало обучающихся.

Регламентация образования «развела» лицеи и гимназии, закрепив за каждым типом учреждения свой набор профилей, а стандартизация образования практически нивелировала различия между обычной и «инновационной» школой в существующих нормативно-правовых условиях, способствуя повышению однородности национального образовательного пространства.

Список литературы:

1. Александрова, Н. Б. Преемственность элитарного образования в гимназиях, лицеях и университетах / Н. Б. Александрова // Педагогика. – 2012. – № 8. – С. 46–54.
2. Алмакаева, Н. Похвальное слово агролицею: [Дмитриево-Помряскин. шк.-лицей Ульян. обл.] / Н. Алмакаева // Народное образование. – 1994. – № 8. – С. 49–52.
3. Барбакова, К. Г. Гимназия–вуз в единой системе образования: из опыта функционирования / К. Г. Барбакова // Социологические исследования. – 2002. – № 7. – С. 104–107.
4. Гаргай, В. Б. Лицейско-гимназическое образование в условиях профилизации / В. Б. Гаргай, Д. А. Метелкин // Директор школы. – 2005. – № 10. – С. 53–57.
5. Гелич, А. Языковой лицей и одаренные дети: [Из опыта работы с одарен. детьми в яз. лицее № 93 г. Челябинска] / А. Гелич // Народное образование. – 1996. – № 8. – С. 35–37.
6. Завельский, Ю. К. Концепция работы гимназии № 1543 с одаренными детьми]: [Москва] / Ю. К. Завельский // Завуч. – 2000. – № 1. – С. 107–115.
7. Каменский, А. М. Лицей как школа индивидуального развития / А. М. Каменский // Народное образование. – 2011. – № 8. – С. 169–172.
8. Каспржак, А. Г. Некоторые вопросы видового своеобразия современной гимназии: [Из опыта работы Моск. гор. пед. гимназии] / А. Г. Каспржак // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1. – С. 45–52.
9. Каспржак, А. Г. Три источника и три составные части российского гимназического образования / А. Г. Каспржак // Вопросы образования. – 2010. – № 1. – С. 281–299.
10. Княжицкий, А. «Гимназистки румяные» конца XX века: [О тенденциях развития гимназ. и лицейс. образования] / А. Княжицкий// Лицейское и гимназическое образование. – 2000. – № 1. – С. 35–38.
11. Колесов, А. В. Об интеграции общего и дополнительного образования / А. В. Колесов // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 122.
12. Курбатова, А. В. Организация профильного образования в гимназии: [г. Дмитров Моск. обл.] / А. В. Курбатова // Школьные технологии = School Technologies. – 2004. – № 3. – С. 64–67.

13. Курганова, М. Первые в Самаре гимназисты: [Орг. учеб.-воспитат. работы в гимназии № 1 г. Самары: Дир. А.Ф. Каймаков] / М. Курганова // Народное образование. – 1995. – № 7. – С. 48–51.
14. Лавриненко, Т. Д. Формирование поликультурной личности в интегрированном гуманитарном образовательном пространстве гимназии: [формирование языковой личности: из опыта работы гимназии № 2 Владивостока] / Т. Д. Лавриенко // Школьное образование. – 2008. – № 3. – С. 66–72.
15. Левит, М. В. К формированию концепции гимназического образования в Российской Федерации / М. В. Левит // Современная гимназия и универсальное образование. – М.: Интерпракс, 1995. – С. 12–13.
16. Левит, М. В. Классическое образование в постнеклассическую эпоху / М. В. Левит // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. интернет-журнал РАО / НПБ им. К. Д. Ушинского РАО. – 2011. – № 3. – С. 27–38. – Режим доступа: http://pmedu.ru/res/2011_3_4.pdf, свободный.
17. Лицей «Троице-Лыково»: [Част. шк.-лицей в Москве, дир. – Е. Ю. Проценко] // Частная школа. – 1997. – № 4. – С. 156–163.
18. Лицейские будни: день за днем : [Рабочий пл. на 1995/96 учеб. год культурол. лицея № 1310 Москвы] // Директор школы. – 1997. – № 3. – С. 71–76.
19. Ломешина, В. Школа? Гимназия! / В. Ломешина // Майкопские новости. – 2007. – 14 авг.
20. Лурье, Л. И. Социокультурная многомерность лицейского образования: [размышления дир. лицея № 1 г. Перми] / Л. И. Лурье // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 108–114.
21. Лурье, Л. И. Лицей сквозь годы. Мнения и сомнения / Л. И. Лурье // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2011. – № 7. – С. 75–84.
22. Морозов, С. Взаимопонимание и чувство братства: [Орг. учеб.-воспитат. процесса в Моск. православ. лицее духов. культуры] // Народное образование. – 1994. – № 9–10. – С. 37–71.
23. Мосеева, О. Н. Современное гимназическое образование в Омской области: предпосылки возрождения, нормативное правовое обеспечение, этапы становления / О. Н. Мосеева // Омский научный вестник. – 2008. – № 2. – С. 116–122.
24. Наумов, Л. А. Гимназия № 1505 «Московская городская педагогическая гимназия-лаборатория»: от 1989 г. к 2009 г. / Л. А. Наумов // Школа будущего. – 2010. – № 1. – С. 6–19.
25. Ольбинский, И. Б. Сергиево-Посадской гимназии 10 лет: возвращение в будущее / И. Б. Ольбинский // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 2. – С. 12–17.
26. Перминова, Л. М. Лицейское образование в системе «школа-вуз» / Л. М. Перминова, В. Л. Чудов // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 29–34.
27. Перминова, Л. М. Социокультурный смысл гимназического и лицейского образования / Л. М. Перминова // Инновации в образовании. – 2006. – № 5. – С. 63–72.

28. Попа, С. Гимназия: прошлое, настоящее, будущее / С. Попа // Новодвинский рабочий. – 2003. – 11 окт.
 29. Православная классическая гимназия при церкви Иконы Божией Матери «Знамение» в Ховрине [Москва] // Частная школа. – 1995. – № 6. – С. 149–151.
 30. Православная гимназия во имя Святого Благоверного и Великого князя Александра Невского: [Учрежденя Свято-Троицким собором Александро-Невской Лавры в дек. 1993 г. Дир.: протоиерей Мазур И., Санкт-Петербург] // Частная школа. – 1996. – № 1. – С. 156.
 31. Романенко, Т. П. Школа – лицей – колледж: [Из опыта совмест. работы шк.-лицей № 10 г. Ставрополя и Ставроп. мед. колледжа по орг. работы классов с мед. уклоном] / Т. П. Романенко // Специалист. – 1995. – № 1. – С. 7–8.
 32. Ромашина, Т. Н. Естественнонаучное образование в гимназии № 1567: [Москва] / Т. Н. Ромашина // Естествознание в школе. – 2004. – № 1.
 33. Сагалакова, Е. Если стал ты гимназистом... / Е. Салагакова // Кузбасс. – 1998. – 22 сент. – С. 58–63.
 34. Софронеева, В. В. Общее и частное в профильном и гимназическом образовании / В. В. Софронеева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 1. – С. 55–59.
 35. Столяров, Ю. Н. Языкознание как компонент гимназического образования [из опыта работы московской гимназии] / Ю. Н. Столяров // Русский язык в школе. – 2005. – № 5. – С. 3.
 36. Стрельцов А. А. Особенности национальной гимназии / А. А. Стрельцов // Образование в современной школе. – 2007. – № 7. – С. 44–58.
 37. Ульянцева, В. В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса в условиях сельской гимназии: [Из опыта совмест. работы Майской гимназии Белгор. обл. и Белгор. гос. с.-х. акад.] / В. В. Ульянцева // Образование в современной школе. – 2000. – № 8. – С. 64–65.
 38. Фирсова, М. М. Элитарность современного гимназического образования: история, мифы и реальность / М. М. Фирсова // Вестник образования. – 2006. – 30 нояб. – С. 54–62.
 39. Чудов, В. Лицей обычный – методы уникальные: [Орг. учеб.-воспитат. процесса в Энергофиз. лицее № 1502 при МЭИ, Москва] / В. Чудов, Н. Кашкарова // Лицейское и гимназическое образование. – 1999. – № 6. – С. 54–58.
 40. Шичалин, Ю. О пользе и необходимости классического образования / Ю. Шичалин // Вопросы литературы. – 2006. – № 5. – С. 304–320.
-

Spisok literatury:

1. Aleksandrova, N. B. Preemstvennost' élitarnogo obrazovaniia v gimnaziakh, litseiakh i universitetakh / N. B. Aleksandrova // Pedagogika. – 2012. – № 8. – S. 46–54.
2. Almakaeva, N. Pokhval'noe slovo agrolitseiu: [Dmitriev-Pomriaskin. shk.-litsei Ul'ian. obl.] / N. Almakaeva // Narodnoe obrazovanie. – 1994. – № 8. – S. 49–52.

3. *Barbakova, K. G. Gimnaziia-vuz v edinoi sisteme obrazovaniia: iz opyta funktsionirovaniia / K. G. Barbakova // Sotsiologicheskie issledovaniia.* – 2002. – № 7. – S. 104–107.
4. *Gargai, V. B. Litseisko-gimnazicheskoe obrazovanie v usloviakh profilizatsii / V. B. Gargai, D. A. Metelkin // Direktor shkoly.* – 2005. – № 10. – S. 53–57.
5. *Gelich, A. Iazykovoi litsei i odarennye deti: [Iz opyta raboty s odaren. det'mi v iaz. litsee № 93 g. Cheliabinsk] / A. Gelich // Narodnoe obrazование.* – 1996. – № 8. – S. 35–37.
6. *Zavel'ski, Iu. K. Kontseptsiiia raboty gimnazii № 1543 s odarennymi det'mi]: [Moskva] / Iu. K. Zavel'ski // Zavuch.* – 2000. – № 1. – S. 107–115.
7. *Kamenskiii, A. M. Litsei kak shkola individual'nogo razvitiia / A. M. Kamenskiii // Narodnoe obrazование.* – 2011. – № 8. – S. 169–172.
8. *Kasprzhak, A. G. Nekotorye voprosy vidovogo svoeobraziiia sovremennoi gimnazii: [Iz opyta raboty Mosk. gor. ped. gimnazii] / A. G. Kasprzhak // Psikhologicheskaya nauka i obrazование.* – 1997. – № 1. – S. 45–52.
9. *Kasprzhak, A. G. Tri istochnika i tri sostavnnye chasti rossiiskogo gimnazicheskogo obrazovaniia / A. G. Kasprzhak // Voprosy obrazovaniia.* – 2010. – № 1. – S. 281–299.
10. *Kniahitski, A. «Gimnazistki rumianye» kontsa XX veka: [O tendentsiiakh razvitiia gimnaz. i litseis. obrazovaniia] / A. Kniahitski// Litseiskoe i gimnazicheskoe obrazование.* – 2000. – № 1. – S. 35–38.
11. *Kolesov, A. V. Ob integratsii obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniia / A. V. Kolesov // Pedagogika.* – 2008. – № 3. – S. 122.
12. *Kurbatova, A. V. Organizatsiiia profil'nogo obrazovaniia v gimnazii: [g. Dmitrov Mosk. obl.] / A. V. Kurbatova // Shkol'nye tekhnologii = School Technologies.* – 2004. – № 3. – S. 64–67.
13. *Kurganova, M. Pervye v Samare gimnazisty: [Org. ucheb.-vospitat. raboty v gimnazii № 1 g. Samary: Dir. A.F. Kaimakov] / M. Kurganova // Narodnoe obrazование.* – 1995. – № 7. – S. 48–51.
14. *Lavrinenco, T. D. Formirovanie polikul'turnoï lichnosti v integrirovanom gumanitarnom obrazovatel'nom prostranstve gimnazii: [formirovanie iazykovoi lichnosti: iz opyta raboty gimnazii № 2 Vladivostoka] / T. D. Lavrienko // Shkol'noe obrazование.* – 2008. – № 3. – S. 66–72.
15. *Levit, M. V. K formirovaniyu kontseptsii gimnazicheskogo obrazovaniia v Rossiiskoi Federatsii / M. V. Levit // Sovremennaia gimnazia i universal'noe obrazование.* – M.: Interpraks, 1995. – S. 12–13.
16. *Levit, M. V. Klassicheskoe obrazование v postneklassicheskuiu épokhu / M. V. Levit // Problemy sovremennoego obrazovaniia [Élektronnyi resurs] : nauch.-inform. internet-zhurnal RAO / NPB im. K. D. Ushinskogo RAO.* – 2011. – № 3. – S. 27–38. – Rezhim dostupa: http://pmedu.ru/res/2011_3_4.pdf, svobodnyi.
17. *Litsei «Troitse-Lykovo»: [Chast. shk.-litsei v Moskve, dir. – E. Iu. Protsenko] // Chastnaia shkola.* – 1997. – № 4. – S. 156–163.

18. Litsejskie budni: den' za dnem : [Rabochiĭ pl. na 1995/96 ucheb. god kul'turol. litseia № 1310 Moskvy] // Direktor shkoly. – 1997. – № 3. – S. 71–76.
19. Lomeshina, V. Shkola? Gimnaziia! / V. Lomeshina // Maikopskie novosti. – 2007. – 14 avg.
20. Lur'e, L. I. Sotsiokul'turnaia mnogomernost' litsejskogo obrazovaniia: [razmyshleniia dir. litseia № 1 g. Permi] / L. I. Lur'e // Pedagogika. – 2005. – № 2. – S. 108–114.
21. Lur'e, L. I. Litsej skvoz' gody. Mnieniya i somneniya / L. I. Lur'e // Alma mater. Vestnik vysshej shkoly. – 2011. – № 7. – S. 75–84.
22. Morozov, S. Vzaimoponimanie i chuvstvo bratstva: [Org. ucheb.-vospitat. protses-sa v Mosk. pravoslav. litsee dukhov. kul'tury] // Narodnoe obrazovanie. – 1994. – № 9–10. – S. 37–71.
23. Moseeva, O. N. Sovremennoe gimnazicheskoe obrazovanie v Omskoj oblasti: pred-posylki vozrozhdeniya, normativnoe pravovoe obespechenie, etapy stanovleniya / O. N. Moseeva // Omskiy nauchnyj vestnik. – 2008. – № 2. – S. 116–122.
24. Naumov, L. A. Gimnaziia № 1505 «Moskovskaia gorodskaya pedagogicheskaya gimnaziia-laboratoriia»: ot 1989 g. k 2009 g. / L. A. Naumov // Shkola budushchego. – 2010. – № 1. – S. 6–19.
25. Ol'binskij, I. B. Sergievo-Posadskoĭ gimnazii 10 let: vozvrashchenie v budushchee / I. B. Ol'binskij // Issledovatel'skaia rabota shkol'nikov. – 2004. – № 2. – S. 12–17.
26. Perminova, L. M. Litsejskoe obrazovanie v sisteme «shkola-vuz» / L. M. Perminova, V. L. Chudov // Pedagogika. – 2004. – № 9. – S. 29–34.
27. Perminova, L. M. Sotsiokul'turnyj smysl gimnazicheskogo i litsejskogo obrazovaniia / L. M. Perminova // Innovatsii v obrazovaniii. – 2006. – № 5. – S. 63–72.
28. Popa, S. Gimnaziia: proshloe, nastoiashchee, budushchee / S. Popa // Novodvinskij rabochiĭ. – 2003. – 11 okt.
29. Pravoslavnaya klassicheskaya gimnaziia pri tserkvi Ikony Bozhie Materi «Znamenie» v Khovrine [Moskva] // Chastnaia shkola. – 1995. – № 6. – S. 149–151.
30. Pravoslavnaya gimnaziia vo imia Sviatogo Blagovernogo i Velikogo kniazia Alexandra Nevskogo: [Uchrezhdenna Sviato-Troitskim soborom Aleksandro-Nevskoj Lavry v dek. 1993 g. Dir.: protoirei Mazur I., Sankt-Peterbrug] // Chastnaia shkola. – 1996. – № 1. – S. 156.
31. Romanenko, T. P. Shkola – litsej – kolledzh: [Iz opyta sovmest. raboty shk.-litsej № 10 g. Stavropolia i Stavrop. med. kolledzha po org. raboty klassov s med. uklonom] / T. P. Romanenko // Spetsialist. – 1995. – № 1. – S. 7–8.
32. Romashina, T. N. Estestvennonauchnoe obrazovanie v gimnazii № 1567: [Moskva] / T. N. Romashina // Estestvoznanie v shkole. – 2004. – № 1.
33. Sagalakova, E. Esli stal ty gimnazistom... / E. Salagakova // Kuzbass. – 1998. – 22 sent. – S. 58–63.
34. Sofroneeva, V. V. Obshchee i chastnoe v profil'nom i gimnazicheskem obrazovanii / V. V. Sofroneeva // Standarty i monitoring v obrazovanii. – 2008. – № 1. – S. 55–59.
35. Stoliarov, Iu. N. Iazykoznanie kak komponent gimnazicheskogo obrazovaniia [iz opyta raboty moskovskoi gimnazii] / Iu. N. Stoliarov // Russkiy iazyk v shkole. – 2005. – № 5. – S. 3.

36. Strel'tsov A. A. Osobennosti natsional'noi gimnazii / A. A. Strel'tsov // Obrazovanie v sovremennoi shkole. – 2007. – № 7. – S. 44–58.
37. Ul'iantseva, V. V. Gumanizatsiia uchebno-vospitatel'nogo protsessa v usloviakh sel'skoi gimnazii: [Iz opyta sovmest. raboty Maiskoi gimnazii Belgor. obl. i Belgor. gos. s.-kh. akad.] / V. V. Ul'iantseva // Obrazovanie v sovremennoi shkole. – 2000. – № 8. – S. 64–65.
38. Firsova, M. M. Èlitarnost' sovremennoego gimnazicheskogo obrazovaniia: istoriia, mify i real'nost' / M. M. Firsova // Vestnik obrazovaniia. – 2006. – 30 noiab. – S. 54–62.
39. Chudov, V. Litsei obychnyy – metody unikal'nye: [Org. ucheb.-vospitat. protsessa v Ènergofiz. litsee N 1502 pri MÈI, Moskva] / V. Chudov, N. Kashkarova // Litseiskoe i gimnazicheskoe obrazovanie. – 1999. – № 6. – S. 54–58.
40. Shichalin, Iu. O pol'ze i neobkhodimosti klassicheskogo obrazovaniia / Iu. Shichalin // Voprosy literatury. – 2006. – № 5. – S. 304–320.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 1

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЛАВЯНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ ЕДИНОГО ГУМАНИТАРНОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ГОСУДАРСТВ – УЧАСТНИКОВ СНГ

THE WORK OF SLAVONIC UNIVERSITIES AS A FACTOR IN STRENGTHENING THE COMMON
HUMANITIES AND EDUCATIONAL SPACE OF THE CIS STATES

Мариносян Т.Э.

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

E-mail: moscowline@mail.ru,
marinosyan@itiprao.ru

Marinosyan T.E.

Senior Research Fellow at the Laboratory of Philosophy of Education of the Institute for Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Philosophy).

E-mail: moscowline@mail.ru,
marinosyan@itiprao.ru

Аннотация. В статье рассматривается вклад славянских университетов в формирование единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств. Славянские университеты в странах СНГ, являясь очагами образования и культуры, способствуют не только развитию и взаимообогащению культуры народов, формированию единого образовательного пространства, но и интеграции в сфере экономики и науки. Эти учебные заведения также играют особую роль в распространении русской словесности и культуры в странах Содружества, благодаря чему обеспечивается сохранение и распространение русского

Annotation. The contribution of Slavonic Universities to the formation of a common educational space of the Commonwealth of Independent States (CIS) is considered in the article. The Slavonic Universities in the CIS, as centers of education and culture, facilitate not only the development and mutual enrichment of the cultures of the peoples and the formation of a unified educational space, but also the integration in the field of economy and science. These educational establishments also play a specific role in the spread of Russian literature and culture in the CIS countries. This ensures the preservation and promotion of the Russian language - the language promoting

языка – языка, способствующего развитию информационно-культурного пространства СНГ, языка межнационального общения, который традиционно играет важную роль в интеграционных процессах.

Ключевые слова: Содружество Независимых Государств (СНГ), Славянский университет, гуманитарное сотрудничество государств – участников СНГ.

the development of information and cultural space of the CIS, the language of international communication, that traditionally plays an important role in the integration processes.

Keywords: commonwealth of Independent States (CIS), Slavonic University, cooperation of the CIS countries in the field of humanities.

На протяжении более чем 20 лет со дня своего основания Содружество Независимых Государств активно ищет пути совершенствования оптимальной для стран, входящих в его состав, интеграционной модели развития. При этом на всех этапах своего становления СНГ прогрессирует в контексте как национальных, так и глобализационных процессов. Известно, что некоторые страны СНГ, стремящиеся к более тесному сотрудничеству, действуют в формате различных интеграционных объединений – таких, как Организация Договора о коллективной безопасности (ОДКБ), Евразийское экономическое сообщество (ЕврАзЭС), Таможенный союз.

Успешность деятельности перечисленных и других интеграционных союзов в определенной степени зависит от фактора гуманитарного сотрудничества, призванного стать эффективным механизмом взаимодействия между государствами Содружества. Предполагается гуманитарное сотрудничество не на уровне деклараций и подписанных соглашений, а на уровне духовного единения народов, взаимообогащения культур.¹

В последние годы наметилась тенденция к активизации взаимодействия стран Содружества в гуманитарной сфере. Этому способствуют как решения, принятые на межгосударственном уровне, так и взаимодействие образовательных учреждений, культурно-просветительских центров, общественных организаций по линии народной дипломатии. В рамках гуманитарного сотрудничества страны СНГ особое внимание уделяют сотрудничеству в сфере образования. Последнее, бесспорно, способствует интеграции наших народов, и очевидно, что важно учесть роль традиционных образовательных связей между странами СНГ.

В результате распада Союза Советских Социалистических Республик в 1991 г. была разрушена единая система образования с общей для всех республик нормативно-правовой базой, единым языком общения и обучения. Страны Содружества Независимых Государств – бывшие республики СССР (кроме Латвии, Литвы, Эстонии) – начали раз-

¹ Итоговый документ Международной научно-практической конференции «20 лет Содружеству Независимых Государств». 28–29 сентября 2011 г., Минск.

рабатывать собственные национальные образовательные системы, опираясь на советскую образовательную систему или ориентируясь на западные образовательные нормы и правила.

К сожалению, в настоящее время наблюдается тенденция к сужению сферы применения русского языка в странах Содружества, наметившаяся 20 лет назад, что, в свою очередь, приводит к ограничению прав миллионов русских, оказавшихся за пределами России в результате распада СССР. Резко сократилось число учебных заведений с преподаванием на русском языке. В некоторых странах они полностью упразднены. В связи с этим представляется важным стабильное положение русского языка в национальных системах образования стран СНГ, что зависит прежде всего от деятельности учебных заведений с преподаванием на русском языке, действующих в этих государствах.

Со временем стало очевидно, что, в условиях глобализации страны Содружества, стремясь к интеграции в хозяйственно-экономической и финансовой сферах, должны пересмотреть образовательные системы. Идея единого образовательного пространства становится актуальной и общезначимой для всех стран СНГ, в которых активно обсуждаются нормативно-правовые, научные, практические аспекты интеграции. Вступление стран Содружества в единое образовательное пространство согласуется со многими процессами, во многом определяющими сроки внедрения новых стандартов, специальностей и направлений.

Создание единого образовательного пространства диктуется происходящими в современном мире объективными процессами, которые направлены на объединение сил в освоении экономических, информационных, технологических и других пространств, что необходимо для дальнейшего прогресса. Наличие единого образовательного пространства может обеспечить укрепление культурных связей, расширение информационных сфер и благодатную почву для объединения людей в решении общезначимых проблем.

Начало созданию единого (общего) образовательного пространства положила Концепция формирования единого образовательного пространства СНГ, подписанная правительствами государств – участников СНГ в 1997 г.² В этом документе был заложен тот необходимый правовой фундамент, который способствует реализации следующих задач:

- обеспечение доступа на равных условиях всех граждан стран Содружества, входящих в единое (общее) образовательное пространство, в государственные образовательные учреждения;
- признание учебных программ, документов об образовании, ученых степеней и званий;
- согласование деятельности образовательных учреждений и органов управления образованием стран СНГ.

² Концепция формирования единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств. Утверждена Решением Совета глав правительств Содружества Независимых Государств о Концепции формирования единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств от 17 января 1997 г.

В настоящее время одним из успешных проектов в области образования, наряду с Сетевыми университетами СНГ³ и ШОС⁴, являются славянские университеты, деятельность которых нацелена на создание единого образовательного пространства на постсоветском пространстве, развитие академической мобильности, укрепление сотрудничества между странами СНГ в области подготовки специалистов, содействие обмену аспирантами.

Вне зависимости от форм хозяйствования и организации учебного процесса университеты эти создавались с целью сохранить право граждан, проживающих в странах Содружества, на выбор русского языка как языка образования, дать возможность сохранить языковую идентичность. Славянские университеты успешно используют свой потенциал для продвижения русского языка. В некоторых славянских университетах, в частности в славянском университете Республики Молдова, учащимся предоставлена возможность подготовиться и пройти тестирование по русскому языку как иностранному. Обучение в славянских университетах осуществляется по российским образовательным стандартам высшего профессионального образования с применением национальной компоненты учебных планов. Славянский университет выступает за широкое правовое поле функционирования русского языка в Республике Молдова, за хорошую профессиональную подготовку русскоязычного населения в соответствии со стандартами классической высшей школы европейского типа.⁵ Посредством приобщения к гуманитарным знаниям зарубежные учебные заведения с преподаванием на русском языке, в частности славянские университеты, способствуют сохранению языковой и культурной идентичности представителей диаспоры, а также укреплению образовательного и социального статуса русскоязычного населения в странах СНГ. Надо отметить, что образование на русском языке в славянские университеты привлекает представителей разных этнокультурных групп, для которых этот язык не является родным.

В связи с этим необходимо отметить значимый вклад славянских университетов, занимающих особую позицию в социокультурном пространстве каждого из государств Содружества, в формировании единого (общего) образовательного пространства СНГ. На протяжении вот уже 20 лет в странах СНГ Россия открывает высшие учебные заведе-

³ Целью проекта «Создание Сетевого открытого университета СНГ» является разработка и внедрение аналога программы «Эразмус Мундус» в рамках единого (общего) образовательного пространства государств – участников СНГ. Основная цель проекта состоит в повышении качества и привлекательности высшего образования, укреплении сотрудничества и межвузовских связей в сфере высшего образования на территории государств-участников СНГ. Проект направлен на организацию и реализацию высококачественных совместных магистерских программ, укрепление международного сотрудничества в области подготовки специалистов высшей квалификации и содействие обмену аспирантами, проведение совместных научных исследований в рамках подготовки кандидатских диссертаций.

⁴ Университет ШОС образован в 2008 г., в 2009 г. сформирован его состав из 53 ведущих университетов стран – участниц Шанхайской организации сотрудничества (ШОС). Для Российской Федерации УШОС позволяет сохранять лидирующие позиции основы системы образования, как в Российской Азии, так и на Евразийском континенте в целом.

⁵ Вестник Славянского университета Республики Молдова. 2007. № 13.

ния – славянские университеты на основе двусторонних межправительственных договоров на паритетных условиях.

В настоящее время на постсоветском пространстве действуют пять славянских университетов: Российско-Армянский⁶, Бакинский⁷, Киргизско-Российский⁸, Российско-Таджикский⁹ Российско-Белорусский. Решение о создании российско-национальных университетов принимается двумя государствами на основании двух законодательных и нормативных баз.

Славянские университеты в странах Содружества Независимых Государств, являясь очагами образования и культуры, способствуют не только развитию и взаимообогащению культуры народов, формированию единого образовательного пространства, но и интеграции в сфере экономики и науки. Славянские университеты разрабатывают эффективные стратегии взаимодействия с государственными и общественными структурами стран СНГ, осуществляют многостороннее партнерство с международными организациями, институтами гражданского общества.

Например, Российско-Армянский (Славянский) университет (РАУ) поддерживает отношения и проводит совместную работу с такими ведущими российскими и другими зарубежными вузами и организациями, как МГУ, МГИМО, РУДН, Дипломатическая академия МИД РФ, МГТУ им. Баумана, МТУСИ, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербургский «Фонд культуры и образования», Академия на-

⁶ Армяно-Российский (Славянский) университет был создан в 1997 г. на основании «Соглашения между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Армения об условиях учреждения и деятельности в городе Ереване Российско-Армянского университета», которое было подписано 29 августа 1997 г.

⁷ Бакинский Славянский университет основан 13 июня 2000 г. на базе Азербайджанского педагогического института русского языка и литературы имени М.Ф. Ахундова. В соответствии с Указом Президента Азербайджанской Республики Гейдара Алиева от 13 июня 2000 г. «Об усовершенствовании системы образования в Азербайджанской Республике» был создан Бакинский Славянский университет с расширением профиля Азербайджанского педагогического института русского языка и литературы.

⁸ Киргизско-Российский Славянский университет открыт в 1993 г. в соответствии с Договором о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи между Киргизской Республикой и Российской Федерацией (г. Москва, 10.06.1992), Указом Президента Киргизской Республики (г. Бишкек, 28.09.1992) и Соглашением между Правительствами Киргизской Республики и Российской Федерации об условиях учреждения и деятельности Киргизско-Российского Славянского университета (г. Бишкек, 09.09.1993), Постановлением Правительства Российской Федерации от 23.02.1994 № 149 (г. Москва.), Приказом Председателя Государственного комитета РФ по высшему образованию от 14.02.1994 № 326-128/1 и Приказом Министра образования и науки Киргизской Республики.

⁹ Образован в 1996 г., является первым и единственным межгосударственным высшим учебным заведением Республики Таджикистан и Российской Федерации и обладает статусом государственных университетов двух стран. Университет учрежден Постановлением правительства Республики Таджикистан и Межправительственным соглашением Российской Федерации и Республики Таджикистан. В настоящее время в Российско-Таджикском (славянском) университете функционируют 4 факультета, 27 кафедр (из них 20 выпускающие, 5 сервисные и 2 межфакультетские), где обучаются 3977 студентов, из которых 2277 – студенты очной формы обучения, 1700 – студенты заочной формы обучения.

родного хозяйства при правительстве РФ, Российской институт стратегических исследований (РИСИ), Международный университет Вены и др. На постоянной основе осуществляются стажировки студентов и аспирантов, разрабатываются совместные программы, проводятся конференции, семинары, приглашаются специалисты с курсами лекций. Осуществляется обмен студентами с МГИМО.

РАУ работает по российским образовательным стандартам, и обучение ведется на русском языке. По окончании университета у выпускников университета есть реальная возможность работать как в Армении, так и в России, поскольку они получают диплом и армянского, и российского государственного образца.

РАУ является не только образовательным, но и культурным центром, пропагандирующим русский язык и русскую культуру. При РАУ создан Институт русской словесности, на базе которого действует Центр повышения квалификации армянских русистов. Сотни учителей из различных регионов Республики Армения проходят обучение в Центре и получают сертификаты Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина и Московского института открытого образования.

Институт русской словесности организует и проводит в регионах Армении выездные семинары по методике преподавания русского языка, разрабатывает исследовательские программы и проекты, среди которых следует отметить программу «Социологический и культурологический аспекты функционирования русского языка в Армении как средства международного общения». В РАУ действует отдел аспирантуры. Русскую культуру и словесность Славянский университет представляет посредством своего Дома культуры, а также театра и художественной гостиной.

Подводя итоги, можно с достаточной определенностью утверждать, что славянские университеты, проявившие себя как социокультурный феномен, доказали свою состоятельность в деле развития гуманитарного сотрудничества, способствующего, в свою очередь, диалогу и партнерству во всех сферах межгосударственного сотрудничества – в науке, экономике, политике и др.

Эти учебные заведения также играют особую роль в распространении русской словесности и культуры в странах Содружества, благодаря чему укрепляется социальный статус русскоязычного населения в этих государствах, а также сохраняется и распространяется русский язык как язык межнационального общения, традиционно играющий важную роль в интеграционных процессах и способствующий развитию и взаимообогащению культур народов, сохранению информационно-культурного пространства СНГ.

Славянские университеты предоставляют не только образовательные услуги, они являются культурно-просветительскими центрами, способствующими популяризации знаний о русской культуре, сохранению культурно-языковой идентичности русского населения за рубежом, их полноценной социализации, приобщению молодежи к богатейшему культурно-историческому достоянию народов Содружества.

Создание славянских университетов в странах СНГ, способствующее формированию единого образовательного пространства, отвечает не только интересам народов, нуждающихся в сохранении традиционных отношений между их странами, развитии

национального образования, культуры, но и геополитическим интересам государств – участников Содружества.

Становится очевидным, что опыт деятельности славянских университетов в СНГ важен для развития как самих университетов, так и других высших учебных заведений, участвующих в процессе формирования единого образовательного и общего гуманитарного пространства Содружества Независимых Государств. Этот опыт также позволяет расширять сеть славянских университетов в странах СНГ и дальнего зарубежья, выработать меры по совершенствованию их деятельности.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 1

ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛЬШЕ¹

TEACHING HISTORY IN MODERN POLAND

Фиц М.

Адъюнкт Отдела методологии и дидактики
Института истории Силезского университета в г.
Катовице (Польша)

Fic Maciej

Assistant Professor of the Department
of Methodology and Didactics at the Institute
of History of the University of Silesia, Katowice,
Poland.

Аннотация. В статье рассматривается процесс реформирования исторического образования в средней школе Польши на протяжении конца 80-х гг. XX в. – первого десятилетия XXI в.

Annotation. This article analyzes the process of reform of historical education in secondary school in Poland from the end of 1980s to the first decade of the 21st century.

Ключевые слова: историческое образование, преподавание истории в школе, Польша.

Keywords: historical education, teaching history in school, Poland.

Историческое образование в 1989–1999 гг.

События 1989 г. в Польше и произошедшие тогда политические изменения (назначение на пост премьер-министра оппозиционера Тадеуша Мазовецкого) привели к преобразованиям во многих сферах общественной жизни (так называемой системной трансформации), которые коснулись и сферы исторического образования. Прежние решения периода Польской Народной Республики (ПНР)² были сильно идеологизированы, а модель исторического образования была основана на идеалах социализма [1]. Первая реформа образования в условиях нового польского государства была проведена в 1991 г. Вместо прежних подробных учебных программ периода ПНР были введены так называемые программные минимумы, которые каждый учитель мог самостоятельно дополнять теми материалами,

¹ Перевод с польского. Перевод в редакции Т. Мареш (Teresa Maresz).

² ПНР – название польского государства в 1952–1989 годы.

которые сам считал существенными. Таким образом, действующие учебные программы 70-х и 80-х гг. XX в. были переработаны и дополнены. Основные изменения в 90-е гг. были связаны почти исключительно с ограничением количества часов по изучению истории и касались объёма обязательного учебного материала [2]. Независимо от этого, курс истории от древнего мира до современности излагался в два этапа: в 8-летней начальной школе (с 4 по 8 классы, при этом обучение в 4 классе носило эпизодический характер) и затем повторно в так называемой посленачальной школе. (Более подробно о «посленачальных школах» в Польше в этот период см. [3].)

Историческое образование в 1999–2009

В 1998 г. Сейм Республики Польши принял закон, по которому с 1999 г. проводилась реформа системы образования, предполагающая два основных направления:

- структурная реформа, связанная с изменением системы образования;
- реформа учебных программ, обусловленная изменением форм и методов работы учителя с учеником.

С 1 сентября 1999 г. началось внедрение новой системы обязательного образования, в состав которой входят:

- 6-летняя начальная школа;
- 3-летняя гимназия.

1 сентября 2002 г. в соответствии с Законом о системе образования, а также Законом «Правила, устанавливающие реформу школьной системы» были введены следующие типы так называемых **послегимназийных** (т. е. таких, в которые могут поступить выпускники гимназии) школ [3]:

- 2–3-летние базовые профессиональные школы;
- 3-летние общеобразовательные лицеи;
- 3-летние профильные лицеи;
- 4-летние техникумы.

Самым важным элементом реформы учебных программ был проект плуралистического решения вопроса выбора учебных программ и учебников истории (соответствующих очень обобщённой так называемой базисной программе)³, позволяющий учителям выбирать из большого числа возможных вариантов (на практике: более десяти на каждом образовательном уровне). Такое положение вещей с небольшими изменениями продолжилось почти всё первое десятилетие XXI в. Принятое решение в сфере исторического образования привело к тому, что курс истории читался в три этапа, причём занятия в на-

³ Этот обнародованный в форме правового акта, унифицированный и обязательный в масштабах всей страны документ представляет собой «общую часть», которая должна быть учтена в используемых в школе учебных программах и учебниках; на её основе разрабатывается также внешний экзамен (в гимназии – по истории и обществознанию, в послегимназийной школе – по истории).

чальной школе проводились в рамках предмета «История и общество» (на практике материалы по истории излагались на заключительной стадии обучения). Традиционный курс истории от древнего мира до современности должен был читаться в гимназии и послегимназийных школах. Однако введение в практику в рамках этой же реформы внешнего оценивания (то есть итоговых экзаменов, проводимых независимой организацией – Центральной экзаменационной комиссией г. Варшавы) привело к тому, что учителя, часто готовя учеников «под экзамен», не давали всего запланированного материала, пропуская период новейшей истории (как в гимназии, так и в послегимназийных школах).

Специфика реформы 2009 г.

В 2009/10 учебном году в польской системе образования снова произошли существенные изменения: в очередной раз за последние два десятилетия по распоряжению министерства были введены новые базисные программы по учебным предметам на отдельных этапах школьного образования. Принятыми в 2008/09 учебном году базисными программами для начальных школ, гимназий и послегимназийных школ⁴ вводились существенные изменения также и в изучение истории [4].

Нововведения в значительной степени отличались от прежде действующих установок и предполагали несколько существенных изменений. Первое и главное – изменение самой системы. Если структура предыдущей базисной программы включала в себя четыре пункта: образовательные цели, задачи школы, учебный материал и учебные достижения (которыми должен был характеризоваться ученик и выпускник), то нововведениями выделялись только образовательные цели – понимаемые как общие требования, и учебный материал – интерпретируемый как особые требования. Установками, действующими до 2009 года, в отношении интересующих нас моментов учёбы было предусмотрено, чтобы каждое из обсуждаемых полей (цели, задачи, материал и достижения) описывалось с помощью нескольких (до двадцати) сравнительно лаконичных и общих утверждений. В результате это часто давало слишком большую свободу при подготовке учебных программ и учебников (приводившую к чрезмерному их разнообразию при малом количестве общих элементов, определённых базисной программой), а также при разработке заданий для внешних экзаменов. Такая ситуация весьма отрицательно воспринималась как учениками, намеревающимися сдавать выпускные экзамены, так и частью учительской аудитории. Отсутствие «канона» знаний и навыков для учеников выливалось в затруднительный процесс подготовки, а для учителей, соответственно, в сложности с организацией учебного процесса.

Аналогичными аргументами обосновывали необходимость изменений и сами реформаторы, предлагая уменьшить количество обсуждаемых проблем и конкретно описывать результаты, которые должны быть достигнуты в ходе обучения. Содержащиеся

⁴ Программы официально обсуждались с апреля 2008 г. в рамках программы «Szkoła przyjaźnie – wymagająca» (Школа с не завышенными требованиями, дословно: Школа дружелюбно требующая. – Прим. пер.) и были утверждены в декабре 2008 г.

в новой базисной программе по истории учебные цели чётко определяют несколько необходимых навыков:

- историческая хронология;
- исторический анализ и интерпретация;
- исторический нарратив;
- создание интереса к общественной проблематике и участию в общественной жизни (для начальной школы).

Соответствующие учебные материалы должны быть детально проработаны как с точки зрения количества, так и качества. Это означает, что базисная программа охватывает значительно большее, чем прежде, число детализированных тем, которые должны быть включены в программы и учебники каждой школы, а отдельные темы были разработаны с ориентацией на чётко разработанные результаты обучения. В базисной программе по истории для начальной школы таких тем насчитывается 29, для гимназии – 39, для послегимназийных школ в так называемом базовом объёме (для учеников, не сдающих выпускной экзамен) – 12, а в расширенном объеме (для сдающих выпускной экзамен по истории) – 42; для читаемого в послегимназийных школах курса «История и общество. Наследие эпох» можно выделить целых 90 тем (хотя и не все будут реализованы на практике, о чём будет сказано ниже) [5].

В равной степени важное, с точки зрения авторов, изменение, затрагивающее «стандартную» установку – это отказ от формулы многократного повторения материала на отдельных учебных этапах. Вместо этого авторы реформы предлагают форму эпизодического изучения истории и обществознания в начальной школе, а также объединение программ гимназийного и послегимназийного цикла в объёме «автономного» исторического образования [6].

На практике такое решение привело в сфере изучения истории к совершенно новому распределению материала, который должен быть пройден гимназистами и учениками послегимназийных школ. В соответствии с этой реформой, ученики гимназий теперь будут изучать историю с древнейших времён до I мировой войны включительно (т. е. до 1918 года). Затем в 1-м классе послегимназийной школы рассматривается период с 1918 года и до начала XXI века (следует заметить, что новое решение направлено на повышение эффективности процесса передачи – получения знаний, но противоречит принципам систематичности и последовательности)⁵. Такая хронологическая система применяется при обучении учеников в профилированных классах (с расширенным курсом изучения истории), планирующих сдавать выпускной экзамен по истории [8]. Остальные ученики, интересующиеся точными и естественными науками (по-видимому, большинство), – не гуманитарии – обязательно должны изучать предмет «История и общество. Наследие эпох» (во втором и третьем классах послегимназийных школ).

⁵ «Выведение» из гимназийной школы части учебного материала было вызвано в т. ч. существующим до 2012 года очень распространённым явлением, когда ученикам ни на одном из учебных этапов не преподавался материал по новейшей истории, что один из публицистов образно назвал «производством кретинов», см. [7].

Новые решения: за и против

Новый предмет «История и общество. Наследие эпох», по замыслу его создателей, представляет собой *расширение знаний по истории элементами обществознания и культурологии*. Стоит подчеркнуть, что в состав группы, готовившей новый проект, вошли как учителя-практики, так и академические работники из Варшавского университета и Университета гуманитарных и естественных наук из г. Кельце). В рамках предмета «История и общества. Наследия эпох» главной была определена учебная цель помочь «неисторической» группе молодёжи понять, *насколько важна историческая преемственность и как много современных явлений уходит корнями в опыт предыдущих поколений*; осознать, что гуманитарные знания могут дать ключ к пониманию современного мира и помочь с самоидентификацией в этом мире [9].

Главный идеолог проекта и руководитель авторской группы, профессор Иоланта Хойнська-Мика заявила, что эта учебная дисциплина появилась как инструмент индивидуализации образовательных траекторий, «...чтобы у учеников было больше времени на предметы, в которых они сильны, ... чтобы не забывали об остальных». Эта дисциплина должна показать «отличный от традиционного изложения облик истории и помочь проследить обычно не заинтересованному ученику наследие эпох, или корни нашего настоящего» [10].

Участвующий в работе по проекту реформы учитель Александр Павлицки образно пояснил: «Я сошлюсь на евангельскую мудрость, которая гласит, что «не следует вливать молодое вино в мехи ветхие, а иначе молодое вино прорвёт мехи, и само вытечет, и мехи пропадут». И то же самое с изменяющейся молодёжью. Нельзя эту молодёжь наполнять историей так, как учили наших прадедов, дедов и, в конце концов, нас самих» [11]. Объясняя причины нововведений, Анна Дзежговска отметила, что предыдущая базовая программа ассоциировалась у неё с посещением морга, поскольку включала в основном описание битв и не способствовала пониманию исторического процесса. Она заметила: «...у нас было по-божески: один народ, причём дворянское сословие, в котором нет различий между женщинами и мужчинами, и одно повествование: закрытое, показывающее, «как было на самом деле» от мамонта до Берута, включая Гнезненский съезд и битву под Грюнвальдом». Такая история скучна и абстрактна, не предлагает инструментов и путей, с помощью которых можно осознать действительность, а также подвержена политическим манипуляциям [12]. Идея реформы получила одобрение у некоторых представителей академических кругов. Профессор Павел Махцевич заметил, что создание междисциплинарного блока, связывающего историю с историей искусств и культурологией, не представляет никакой угрозы для изучения истории. Журналисты добавили к этим оценкам ещё один комментарий: главная задача нововведений – не наводить скучу фактографией, но учить молодых людей думать. Потому что сегодня ученик за несколько секунд найдёт в Интернете больше сведений, чем он получил бы в течение целой часовой лекции [13].

Предложения реформаторов, предварительно одобренные большинством заинтересованных в реформе участников образовательного процесса, со временем наткнулись

на сопротивление некоторых кругов (особое напряжение принёс 2012 год, когда происходило внедрение реформы в послегимназийных школах), которые без колебаний прибегли к использованию радикальных лозунгов⁶ и другим крайним мерам, включая голодовку. Из среды противников выдвигались самые разные обвинения. Журналисты говорили о *деструкции, а также неизбежной инфантилизации истории как интегрированного, общего предмета* [14].

Следует отметить, что многие голоса против раздавались не только из среды политиков и публицистов, но также из среды самих историков. Профессор Войцех Рошковски опасался, что нововведения приведут к снижению «порога чувствительности к национальной самоидентификации», профессор Ян Жарын указывал на «возможное затормаживание передачи из поколения в поколение ценностей, связанных с национальным самосознанием», которые, по его мнению, создатели реформы считают «барьером в развитии мира, основанного лишь на законах рыночной экономики». Профессор Анджей Хвальба, в свою очередь, указывал, что «повествование об истории при помощи картинок» может исказить исторические знания учеников. Профессор Станислав Срока отмечал, что изменения приведут к подмене сущности предмета при его изучении в послегимназийной школе; профессор Антони Дудек объяснял рассматриваемые нововведения «ожиданиями со стороны Европейского Союза» (то есть де-факто вмешательством внешних факторов) [15]. Бастующие противники реформы добавили к этим отзывам, что «как родители и дедушки-бабушки они боятся, что их дети и внуки будутходить в школу, которая “дегуманизует человека”» [16]. Как противники, так и сторонники изменений использовали при этом все доступные средства массовой информации, включая Интернет [17].

«История и общество. Наследие эпох»

В настоящее время трудно однозначно оценить нововведения, но можно высказать следующие соображения. Предложенный реформой подход представляется интересным решением и, конечно, является своего рода экспериментом в польской школе. Предмет «История и общество. Наследие эпох» проходят во 2-м и 3-м классе послегимназийной школы. Нововведения, касающиеся этого предмета, предлагают синтез исторического и обществоведческого материала на протяжении веков и предполагают обязательное изложение ученикам так называемых четырёх блоков, выбранных из представленных в таблице 1 [18]. Каждый блок может быть либо тематическим («Европа и мир», «Язык, общение и масс-медиа» и т. д.), либо хронологическим («Древние века», Средние века» и т. д.). Каждый учитель обязан рассмотреть со своими учениками тематический блок «Отечественный Пантеон и отечественные споры»; три остальные блока он выбирает сам.

⁶ Как один из наиболее радикальных следует отметить отзыв Ярослава Качиньского, по мнению которого, ограничения в изучении истории являются постколониальной мерой, призванной сделать из поляков резерв рабочей силы для Запада.

Таблица 1

**История и общество. Наследие эпох.
Тематика сюжетов и разделение на эпохи**

ТЕМЫ ЗАНЯТИЙ	ЭПОХА				
	ДРЕВНИЕ ВЕКА	СРЕДНИЕ ВЕКА	СОВРЕМЕННОСТЬ	XIX В.	XX В.
Европа и мир	A1	B1	C1	D1	E1
Язык, общение и масс-медиа	A2	B2	C2	D2	E2
Женщина и мужчина, семья	A3	B3	C3	D3	E3
Наука	A4	B4	C4	D4	E4
Родное и чужое	A5	B5	C5	D5	E5
Экономика	A6	B6	C6	D6	E6
Управляющие и управляемые	A7	B7	C7	D7	E7
Война и военное дело	A8	B8	C8	D8	E8
Отечественный Пантеон и отечественные споры ⁷	A9	B9	C9	D9	E9
Авторский сюжет учителя	A10	B10	C10	D10	E10

Такое решение позволяет реализовать также и «традиционную» образовательную модель. Это означает, что каждый учитель послегимназийной школы может на практике в рамках так называемого авторского сюжета преподавать историю, основываясь на прежнем подходе, хронологически излагая материал от древности до современности (хотя и в объёме, ограниченном выделенным количеством часов и «новым», т. е. отличающимся от прежнего, содержанием материала) [19].

Однако такой подход к преподаванию предмета содержит и спорные моменты. Поскольку авторы реформы исходят из того, что в течение двухлетнего периода учёбы следует рассмотреть как минимум четыре блока. Самой важной проблемой является выбор сюжетов, которые будут пройдены за два года учёбы. На практике это зависит от тех, кто преподает предмет⁸, но при этом также должно учитываться мнение учеников, директора, роди-

⁷ Этот тематический блок включает сведения о великих людях Польши, а также о том, какие были между ними разногласия в вопросах, относящихся к истории, культуре, науке и путях развития Польши. – Прим. перев.

⁸ В пояснениях, подготовленных Институтом образовательных исследований, появилась запись: «выбор „сюжетов“ зависит от учителя».

телей или Совета школы⁹. В результате горячих публичных споров в 2012 г. Министерство народного образования согласилось на модификацию ранее принятых решений – если темы раздела *«Отечественный Пантеон и отечественные споры»* ранее были рекомендованы для выбора исключительно в комментариях к базовой программе, то в июне 2012 года «была узаконена» обязательность изложения данного материала в каждой польской школе, где читается курс «История и общество. Наследие эпох». Принятое решение оценивается в Польше как реверанс в сторону критиков реформы, поскольку прежнее решение (комментарий к базовой программе) представляло лишь информационную ценность и, не являясь частью законодательного акта, не имело силы закона, равно как и рекомендации или предложения со стороны различных кругов [20].

Учитель – ключ к успеху

Размышляя над эффективностью новой формы образования, несомненно, следует принимать во внимание огромную роль, которая отводится учителю. Нововведения предполагают большую самостоятельность учителей и учеников, а также ориентацию на поисковые и активные методы передачи и получения знаний. С методической точки зрения это, бесспорно, интересная концепция, позволяющая сформировать навыки и ограничить традиционную учебную модель, а также получить функциональные знания вместо механически усваиваемых энциклопедических. С другой стороны, новый подход в историческом образовании сужает поток информации, ограничивая её выбранными эпохами и тематическими блоками.

Реформа даёт учителю в гимназии и послегимназийной школе несколько важных инструментов. Во-первых, создаёт ему временной комфорт (практически тот же объём материала до 2009 года он должен был дать за 3 года, сейчас у него на это целых 4 года). Во-вторых, в случае курса «Истории и общества. Наследия эпох» – даёт относительную свободу в выборе излагаемого материала (на $\frac{3}{4}$ из рекомендованных тем, но также есть возможность реализации так называемого авторского сюжета). Независимо от выбора, целостная концепция всё же предполагает проблемное обучение, с чем до сих пор польский учитель сталкивался редко. Такой принцип, много лет применяемый в ангlosаксонской традиции, даёт результат в виде повышения интереса молодёжи к истории (через посещения музеев, архивов, библиотек, беседы с историческими личностями и т.п.), но требует также и большой увлечённости учителей.

Эту специфику хорошо поняли реформаторы. Цитируемая выше профессор И. Хойниьска-Мика заявила: «Мы хотели подсказать учителям: не наводите скучу этой фактог-

⁹ В базисной программе по истории имеется запись о необходимости обсуждения учителем выбора сюжетов с заинтересованными учениками и представителями родителей, чтобы сделанный выбор был связан с реальными проблемами данной группы учеников и местной общественности. Также имеется рекомендация учитывать при выборе сюжетов тематику раздела «Отечественный Пантеон и отечественные споры».

рафией. Учите молодых людей думать» [21]. На официальной странице Министерства народного образования появилось мнение, что изменения будут полезны также учителям, которым значительно легче станет учить, и, кроме того, у них наконец будет свобода выбора – они смогут сами индивидуально составлять программу, адаптируя её к потребностям класса, с которым работают. Средства массовой информации добавляют, что в видении авторов реформы учитель таким образом должен стать интеллектуальным проводником и учить, как критически интерпретировать, отбирать информацию и оценивать её достоверность. Особую роль учителя отметила даже группа бывших оппозиционеров периода ПНР, голодающих в марте 2012 г. Один из них, Гжегож Сурды, заявил: «Конечно, многое зависит от учителя, но их следует поддержать. Во-первых, у них должна быть возможность передавать свои знания ученикам интересным способом. Мультимедиа, Интернет, видеопроектор – все эти блага цивилизации XXI века должны быть доступны историкам. Это «разбудит» учеников – если что-то будет представлено интересно, они будут охотнее этому учиться» [22].

Можно высказать опасения, что «хорошим» учителям новое предложение даст фантастический шанс для самореализации, «плохие» же увязнут в штампах, что затруднит и так с трудом исполняемую ими роль [23]. Впрочем, так же проблему оценивает и проф. В. Рошковски: «...программа для учителей точных предметов в двух последних классах лицея сможет заработать только в тех классах, где хорошие учителя. Основываясь на знаниях, которые молодёжь вынесет из гимназии и 1-го класса лицея, фактически можно сделать кое-какие интересные проблемные лекции, если учителя смелые планы. Но не стоит слишком надеяться, в Польше учителя истории, по-настоящему подготовленные и с призванием, являются большинством» [15]. Как будет выглядеть ситуация, можно будет узнать только через несколько лет.

Список литературы:

1. Wojdon, J. Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej 1944–1989 = Политическая пропаганда в учебниках для начальных школ Народной Польши в 1944–1989 гг. – Toruń, 2001; Hoszowska, M. Praktyka nauczania historii w Polsce 1944–1956. = Практика исторического образования в Польше в 1944–1956 гг. – Rzeszów, 2002; Osiński, Z. Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989 = Обучение истории в начальных школах Польши в 1944–1989 гг. – Toruń, 2006.
2. Osiński, Z. Edukacja historyczna w Drugiej i Trzeciej Rzeczypospolitej – podobieństwa i różnice w kontekście sytuacji politycznej // Dwa dwudziestolecia Rzeczypospolitej. Oświata – religia – kultura i społeczeństwo. Próba bilansu = Историческое образование во Второй и Третьей Речи Посполитой – сходство и различия в контексте политической ситуации // Два десятилетия Речи Посполитой. Образование – религия – культура и общество. Попытка баланса / red. M. Fic, L. Krzyżanowski, M. Skrzypek. – Katowice, 2010. – S. 31–32, s. 11; Nowak, D. Edukacja historyczna w świetle reform szkolnych w Polsce. Rozważania teoretyczne a praktyka = Историческое образование в свете школьных реформ в Польше. Теоретические рассуждения и практика, [w:] Edukacja 2010 / red. G. Pańko, M. Skotnicka, B. Techmańska. – Opole-Wrocław-Lubin, 2011. – S. 166.

3. *Мареш, Т.* Система образования в современной Польше // Проблемы современного образования : электрон. журнал. – 2011. – № 5. – С. 38–45.
4. *Fic, M.* Nowe podstawy programowe z historii i wiedzy o społeczeństwie dla III i IV etapu edukacyjnego a możliwości korelacji międzyprzedmiotowej z językiem polskim [w:] Nowa podstawa programowa – proces dydaktyczny – egzamin = Новые базовые программы по истории и обществознанию для III и IV образовательного этапа и возможности междисциплинарной корреляции с польским языком // Новая базисная программа – дидактический процесс – экзамен / red. E. Jaskólowa, M. Wójcik-Dudek. – Katowice, 2009. – S. 75–76.
5. Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja historyczna i obywatelska = Базисная программа с комментариями. Историческое и гражданское образование. В. р. i m. w., s. 35-84.
6. *Choińska-Mika, J.* „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok”. Koncepcja nowej propozycji edukacji historycznej wystąpienie podczas konferencji w Katowicach (w Instytucie Historii Uniwersytetu Śląskiego) 5 stycznia 2013 roku = „История и общество. Наследие эпох”. Концепция нового проекта исторического образования – выступление на конференции в г. Катовице (в Институте истории Силезского университета) 5 января 2013 года.
7. Historia wymaga powściągliwości. Z prof. Pawłem Machcewiczem rozmawiał Robert Mazurek = История требует сдержанности. С проф. Павлом Махцевичем беседовал Роберт Мазурек. „Plus-Minus”, dodatek do „Rzeczpospolitej” z 21-22.IV.2012.
8. Oświatowe ABC. Co po gimnazjum? = Образовательное АВС. Что после гимназии? Dodatek informacyjno-promocyjny do „Gazety Wyborczej” z 23.III.2012;
9. „Gazeta Wyborcza” z 29 V 2009; Podstawa programowa z komentarzami..., s. 81; Trzeba uczyć, jak myśleć historycznie = Надо учить, как думать... [Internet – www.men.gov.pl – dostęp 22.IV.2012].
10. *Pezda, A.* MEN: My historii nie mordujemy = МНО: Мы историю не убиваем // Gazeta Wyborcza z 4.IV.2012.
11. Eksperci w MEN o nauczaniu historii od września 2012 r. = Эксперты МНО о преподавании истории с сентября 2012 г. [Internet – http://dzieje.pl/aktualnosci – dostęp 2.IV.2012].
12. *Podgórska, J.* Histeria = Истерия, „Polityka” z 4.IV.2012.
13. *Grabek, A.* Głodówka z historią w tle = Голодовка на фоне истории, „Rzeczpospolita” z 31 III/1 IV 2012.
14. Historia przechodzi do historii = История входит в историю [Internet – http://pol-skalokalna.pl/wiadomości /malopolskie/krakow/news – dostęp 4.VII.2012].
15. Wczoraj nie umiera nigdy. = Вчера не умирает никогда. Z prof. Wojciechem Roszkowskim rozmawia Jacek Dziedzina. „Gość Niedzielny” z 15.IV.2012; Żaryn, J. Skończyć z peerelowskim modelem historii = Покончить с ПИР-овской моделью истории [Internet – http://www.silesie-schlesien.com – доступ 16 IV 2012].
16. *Szpunar, O.* Kuraś, B. Głód historii = Голод истории // Gazeta Wyborcza. – 30 марта 2012.

17. Nowak, A. Dlaczego protestujemy? = Почему мы протестуем? // Wiadomości Historyczne. – 2012. – № 3. S. 20–23; Choińska-Mika, J. Dlaczego reformujemy? = Почему мы реформируем? // Wiadomości Historyczne – 2012. – № 3. S. 24–27; Internet – <https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dGtHNzBBWXZFT0ItUnowYmg1Mm1qY3c6MQ> – доступ 22 XII 2012]; http://ehistoria.org.pl/download/OKEN_1.pdf – доступ 20 XII 2012.
 18. Informacja Ministerstwa Edukacji Narodowej dotycząca nauczania historii w liceach ogólnokształcących [Internet – www.men.gov.pl – доступ 22 IV 2012].
 19. Konieczka-Śliwińska, D. Historia regionalna. Opracowanie autorskiego wątku tematycznego w ramach przedmiotu „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwa epok”, [w:] „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok” = Региональная история. Разработка тематического авторского ветка в рамках предмета „История и общество. Наследие эпох” // „История и общество. Наследие эпох”. Историческое образование в послегимназиальной школе после 2013 года Edukacja historyczna w szkole ponadgimnazjalnej po 2013 roku / red. M. Fic. Katowice. – Bielsko-Biała, 2012. S. 260–272.
 20. W nauczaniu historii bez zmian.= Обучение истории без изменений. „Rzeczpospolita” z 17 IV 2012;
 21. Pezda, Nowa historia z obowiązkowym = Новая история с обязательным „Однажды пантеоном”. „Gazeta Wyborcza” z 17 IV 2012; Polskie Towarzystwo Historyczne i MEN o historii w szkołach = Польское историческое общество и МНО об истории в школах [Internet – www.men.gov.pl – доступ 22 IV 2012]; Debata „Historia w szkole i w życiu” z udziałem prezydenta Bronisława Komorowskiego i minister Krystyny Szumilas = Дебаты „История в школе и в жизни” с участием президента Бронислава Коморовского и министра Кристины Шумилас [Internet – www.men.gov.pl – доступ 22 IV 2012].
 22. Spór o lekcje historii. „Drastyczne ograniczenie edukacji” = Спор об уроках истории. „Рискованное ограничение образования [Internet – <http://fakty.interia.pl/polska/news> – доступ 28 III 2012].
 23. Waś-Turecka, A. Głodujący: Nie chodzi tylko o historię. Problem jest dużo większy = Голодящий: Речь идет не только об истории. Проблема гораздо [Internet – <http://fakty.interia.pl> – доступ 29 III 2012];
 24. Historia nas oceni? Rozmowa z dr. Maciejem Ficem, zastępcą dyrektora Instytutu Historii UŚ, o zmianach w nowej podstawie programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych. = История нас оценит? Беседа с д. Мацеем Фицом, заместителем директора Института Истории СУ, об изменениях в новой базисной программе по истории в послегимназиальных школах // Gazeta Uniwersytecka UŚ. – 2012. – № 8ю – S. 8–9.
-

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CZECH REPUBLIC

Долгая О.И.

Ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат педагогических наук

E-mail: o-dolgaya@yandex.ru

Dolgaya O.I.

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

E-mail: o-dolgaya@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается зарубежный опыт обучения детей с особыми образовательными потребностями на примере Чешской Республики. Описываются тенденции в обучении таких детей, раскрываются понятия интеграции и инклюзии применительно к зарубежному опыту, характеризуется опыт инклюзивного образования в чешской образовательной системе.

Annotation: The author analyzes the foreign experience of teaching children with special educational needs through the example of Czech Republic. The author explores the trends in education of children with special educational needs as well as the notion of integration and inclusion concerning the foreign experience. The author also characterizes the experience of inclusive education in the Czech educational system.

Ключевые слова: обучение детей с особыми образовательными потребностями за рубежом, специальное образование, интеграция детей, инклюзивное образование в Чехии, предшкольное образование в Чехии.

Keywords: education of children with special educational needs abroad, special education, integration of children, inclusive education in the Czech Republic, preschool education in the Czech Republic.

Гуманизация отношений участников педагогического процесса выражается в признании за каждым ребенком права на получение образования, удовлетворении его образовательных потребностей, внимании к способностям и возможностям каждого учащегося.

До недавнего времени мировые системы образования четко подразделялись на массовые и специальные. Во многих странах для детей с проблемами здоровья или психического развития организовывались специальные и компенсационные классы или вспомогательные (специальные) школы. Детям с тяжелыми нарушениями можно было вообще не получать образование. Но в последние десятилетия в связи с гуманистической направленностью обучения и воспитания наметилась общемировая тенденция к охвату всех категорий детей, в том числе детей с разного рода проблемами, обязательным образованием путем их интеграции в массовую школу.

Интеграция как социально-педагогический феномен существует уже несколько столетий. История специальной педагогики знает немало примеров организации совместного обучения обычных детей с детьми с проблемами здоровья или отклонениями в развитии. В большинстве случаев эти опыты не были успешными, так как учитель массовой школы не владел специальными методами и приемами обучения. Такая практика имеется в истории многих стран мира. Она получила название «псевдоинтеграция».

Параллельно с процессом псевдоинтеграции начался и **получил широкое распространение процесс образовательной сегрегации детей с особыми образовательными потребностями**. Мировая педагогическая практика имеет дифференцированную систему специального образования, насчитывающую до 12–13 типов специальных школ.

Система специального образования, безусловно, приносila определенную пользу детям с отклонениями в развитии, но вместе с тем служила их дискриминации, что противоречит современной ориентации на гуманизацию. В начале 60-х гг. XX в. наиболее благополучные в социально-политическом и экономическом развитии страны вступили на путь интеграции. К этому их побуждала необходимость реализации международных актов, касающихся прав лиц с ограниченными возможностями. В результате к концу XX столетия во многих странах (США, Великобритания, Швеция, Германия, Италия, Скандинавские страны) направление детей в специальные (коррекционные) образовательные учреждения представлялось уже крайней мерой, когда все другие возможности исчерпаны и не дали желаемого результата. В педагогической практике этих стран реализуется принцип интегрированного подхода – предоставление детям с проблемами в развитии возможности обучаться в массовой школе вместе с обычными детьми.

При полной интеграции в обычном классе существует благоприятная возможность к спонтанному социальному взаимодействию учащихся. Происходит его взаимодействие ученика со сверстниками. В каждом случае для ребенка должен быть установлен индивидуальный план вне зависимости от вида поддержки.

Понятия «инклузия» и «инклузивное образование» впервые официально зафиксированы на конференции в Саламанке в 1994 г., где главы 92 стран и 25 международных организаций обсуждали педагогику для детей со специальными образовательными потребностями.

Дискуссии об интеграции и инклюзии в образовании проходили и в рамках конгресса ЮНЕСКО в Венгрии в 1996 г. Сам термин «инклюзия» (лат. inclusion) переводится как «включение». Современное понятие инклюзии вытекает из понятий «mainstreaming» и «inkluze» в англо-американской языковой области. В соответствии с законодательными нормами о специальной педагогической поддержке детей и молодежи с различного рода нарушениями в США (1975 г.) использовался термин «mainstreaming», характеризующий те педагогические усилия, которые могли бы привести к тому, чтобы все дети и молодежь учились в общеобразовательной школе.

В соответствии с существующими в мире демократическими и гуманистическими тенденциями в настоящее время в развитых странах все дети со специальными образовательными потребностями и возможностями охвачены обучением и воспитанием. При этом сложилось **три основные модели инклюзивного обучения**:

- модель «одного пути» – интеграция всех детей в рамках массовой школы (Греция, Испания, Италия, Португалия, Швеция, Норвегия и Кипр);
- модель «двух путей» – наличие двух самостоятельных систем образования, которые существуют на основе особых законов, обязательных для массового и специального образования (Бельгия, Нидерланды, Болгария, Румыния, Латвия);
- модель «многих путей» – существует множество концепций, объединяющих элементы массового и специального образования (Австрия, Великобритания, Венгрия, Дания, Германия, Литва, Люксембург, Исландия, Ирландия, Польша, Франция, Словакия, Словения, Финляндия, Чехия и другие страны).

Чехия, представляющая модель «многих путей», в качестве члена Европейского союза поддерживает все тенденции в образовании, присущие этому сообществу. На первом месте среди целей, которым служит система образования Чехии, находится **развитие индивидуальности человека**. Когнитивное, психомоторное и эмоциональное развитие личности – основная цель, чрезвычайно существенная с точки зрения как отдельного человека, так и всего общества, поскольку общий творческий потенциал граждан страны есть главный источник ее развития и перспектив. В соответствии с поставленной задачей развития каждого ребенка во всех современных документах, касающихся образования в Чешской Республике, есть разделы, посвященные образованию детей со специальными образовательными потребностями.

В основном документе в сфере образования – Народной программе развития образования в Чешской Республике (Белой книге) – провозглашается отход от отдельного обучения таких детей к их интеграции в систему массового образования с выбором альтернативных путей образования и решением задачи равного доступа к образованию для всех категорий детей.

Увеличение внимания к детям с проблемами в обучении связано, в частности, с ростом количества таких детей, что констатируется чешскими учеными, видящими зависимость данного факта, в том числе, от положения ребенка в школе, где растет число гиперактивных детей, детей с неврозами, психозами, нарушением поведения, эмоциональными срывами. Кроме того, в связи с неблагополучным социально-экономическим положением увеличивается число детей, отстающих в развитии. Задача государства – предоставить

возможность родителям таких детей выбрать форму образования при сохранении его качества.

Показателем особого внимания к детям со специальными образовательными потребностями является наличие на сайте Министерства школы, молодежи и спорта ЧР отдельного раздела, посвященного образованию детей со специальными потребностями. Там изложены принципы и цели данного вида образования, в том числе:

- равный подход к образованию без какой-либо дискриминации;
- учет образовательных потребностей отдельного ребенка;
- взаимное уважение, солидарность и сохранение достоинства;
- всестороннее развитие личности с упором на познавательные, социальные, нравственные, моральные и духовные ценности;
- право на формирование условий для образования;
- право на помочь школьной консультационной службы;
- право на бесплатное использование специальных учебников, специальных дидактических и вспомогательных средств, предоставляемых школой;
- право на альтернативные образовательные средства общения (использование языка жестов, письмо шрифтом Брайля и др.);
- возможность продолжения образования на средней и высшей ступенях;
- использование различных форм образования (индивидуальная или групповая интеграция в обычных школах);
- индивидуальная или групповая интеграция в специальной школе для детей с иными нарушениями;
- обучение в отдельной школе для учащихся с нарушениями здоровья (специальные школы);
- комбинация всех вышеперечисленных форм.

Численность учеников в классах с «интегрированными» детьми не должна превышать 20 человек. Кроме того, в таких классах учреждается должность *ассистента педагога*, чья основная функция – помочь ученикам в приспособлении к школьному пространству, помочь педагогическим работникам школы в воспитательной и учебной деятельности, помочь в общении с учениками, сотрудничество с законными опекунами.

Включение детей со специальными образовательными потребностями в массовую школу требует не только качественных педагогических и организационных перемен, но и изменения архитектуры школьных зданий, внутреннего интерьера, снабжения школ вспомогательными средствами и др. Поэтому чешские педагоги полагают, что интеграция не может быть массовой, – ее нужно поддержать там, где родители хотят, а школа может создать условия.

Важной задачей является предоставление детям с тяжелыми отклонениями в развитии возможности получить образование во вспомогательных школах по расширенным программам, соответствующим европейским программам для умственно отсталых детей.

Для детей со специальными образовательными потребностями в Чешской Республике обязательное школьное девятилетнее образование, продолжающееся до 17-летнего возраста, может быть продлено до 20, а в особо тяжелых случаях до 26 лет.

Забота о детях со специальными образовательными потребностями в Чехии начинается с дошкольного возраста. Здесь так же, как и на более старших ступенях, упор делается на инклюзивное обучение, которое приближает ребенка к нормальному пространству и снижает степень его изолированности от сверстников. Тем самым достигается лучшее личностное и социальное развитие ребенка, его интеграция в социум.

Концепция Рамочной программы предшкольного образования, на основе которой работает все предшкольное образование Чехии, реализуемое в системе материнских школ (детских садов), учитывает индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка, в том числе детей с особыми образовательными потребностями. Содержание программы приспосабливается таким образом, чтобы максимально развивать ребенка, учитывать его потребности и возможности. Заботой педагога так же, как и с обычными детьми, является формирование оптимальных условий для развития личности каждого ребенка, его учения и общения с другими детьми, помочь ему в достижении наибольшей самостоятельности. Наличие в классе ребенка с особыми образовательными потребностями требует дополнительных условий, которые зависят от характера и степени нарушений здоровья или неблагополучных условий жизни ребенка. В Рамочной программе перечисляются условия для обучения детей с различными нарушениями, дифференцированные по группам.

Для детей с физическими недостатками необходимо включить усвоение специфических умений с учетом индивидуальных возможностей ребенка. Обеспечить возможность передвижения такого ребенка в пространстве школы при помощи людей или доступных технических средств. Сформировать условия для полноценной физической активности ребенка с учетом его возможностей. Использовать компенсационные (технические и дидактические средства). В классах или группах с такими детьми число учеников должно быть снижено.

Для детей с нарушением зрения следует включить в программу усвоение специфических умений, направленных на формирование самостоятельности и навыков самообслуживания. Пространство исходя из нарушений зрения ребенка должно быть безопасным, без препятствий. Необходимо добавить прописанную гигиену глаз, предложить альтернативную деятельность, использовать подходящих компенсационные пособия и игрушки (технические, особенно оптические и дидактические). Число детей в классе или группе должно быть меньше обычного. Желательно присутствие ассистента (в зависимости от степени нарушения зрения).

Для детей с нарушениями слуха в программе должно быть усвоение специфических умений на уровне, соответствующем индивидуальным способностям и возможностям ребенка; гигиена ушей; использование компенсирующих технических и дидактических средств. Образование ребенка должно проходить в пригодной для него системе общения.

Умственно отстающие дети должны усваивать специфические умения, направленные на овладение навыками самообслуживания и основными гигиеническими навыками на уровне, соответствующем возрасту ребенка и степени его отставания. Использовать компенсирующие технические и дидактические средства. Необходимо присутствие ассистента; число детей в классе снижено.

Для детей с нарушениями внимания и понимания (дети с проблемами в обучении и поведении) необходимо спокойное пространство; повышенное внимание к безопасности

сти; небольшое число детей в классе; последовательный индивидуальный подход педагога к каждому ребенку; тесное сотрудничество материнской школы со службой педагогической поддержки и родителями детей; использование специальных дидактических средств, направленных на развитие внимания и умение сосредотачиваться.

Для детей с нарушениями речи необходима квалифицированная логопедическая помощь, тесное сотрудничество со специалистами и родителями.

В программу образования детей с тяжелыми нарушениями и аутизмом включается усвоение специфических умений, направленных на самообслуживание; образовательное пространство должно быть спокойным и удобным для ребенка; необходимо присутствие ассистента; число детей в классе ограничено. Следует использовать компенсирующие технические и дидактические средства; включать и другие условия, соответствующие степени тяжести нарушений.

Образование детей с проблемами здоровья необходимо приспосабливать к потребностям, вытекающим из ослабленного здоровья в результате длительной болезни, различных физических нарушений, ведущих к проблемам в обучении и поведении. В случае необходимости в материнских школах в классах, где есть дети со специальными потребностями, работают два педагога.

Другая группа детей – дети с *социальными проблемами*. К ним относятся дети из неблагополучных семей, из неблагоприятной социально-культурной среды, дети из другой языковой среды, не владеющие языком обучения. У таких детей понижена социальная адаптация и повышенна потребность в воспитании и обучении. Для них также необходимо изменять содержание образовательной программы и условия обучения. В материнских школах применяются специальные методы обучения, позволяющие проводить разностороннюю диагностику и стимулировать этих детей к получению знаний.

Интеграция детей со специальными потребностями в обычные классы материнских школ помимо бесспорных преимуществ имеет и некоторые риски, наличие и уровень которых зависят от усилий предшкольного педагога и от условий, созданных в материнской школе. Поэтому в Рамочной программе есть специальный раздел, посвященный работе предшкольного педагога, в классе которого есть дети со специальными образовательными потребностями. Он должен оценить, сможет ли выполнить данную работу – это касается материальных, психосоциальных, персональных, профессиональных и других условий.

Если предшкольный педагог берет на себя заботу о ребенке с нарушениями здоровья, будучи недостаточно компетентным в этой области (не имеет специального образования), он должен сотрудничать с соответствующими специалистами – специальным педагогом, детским психологом, врачом. Необходимо, чтобы особенности ребенка учитывались не только в образовательной программе данной материнской школы, класса – его индивидуальная образовательная программа должна стать частью собственной работы педагога.

При интеграции детей с разного рода нарушениями (здоровья, поведения и т.д.) в обычные материнские школы (детские сады) образовательные программы дополняются стимулирующими программами и, в случае необходимости, индивидуальными образовательными программами.

В чешских педагогических документах особо подчеркивается, что важным условием успешности предшкольного образования детей со специальными образовательными потребностями по обычным или по специальным программам является професионализм педагогических и других работников, которые заботятся об этих детях. Педагог в своей деятельности должен все время учитывать, что у таких детей иные предпосылки, и они находятся в непростой ситуации: имеют меньше опыта и больше проблем с самостоятельностью, хуже могут настоять на своем, у них менее развита способность к саморегуляции и т. п.

Поэтому педагогу нужно уделять больше внимания формированию у этих детей самостоятельности и самоощущения, давать им необходимую мотивацию (оценивать их достижения, хвалить их даже за самые маленькие успехи и усилия). Нужно, чтобы дети с проблемами здоровья или поведения с самого начала образования чувствовали себя, как остальные дети, и не получали дополнительного негатива.

В настоящее время в Чехии уделяется большое внимание инклюзивному образованию, причем обсуждение и деятельность в этой сфере идут совместно с другими европейскими странами.

В рамках Министерства школы, молодежи и спорта ЧР проводятся общегосударственные конференции под общим названием «Перемены в школе – инклюзивное образование». В этих мероприятиях принимают участие директора школ, практические работники основных и специальных школ, гимназий, детских домов, воспитательных учреждений, психолого-педагогических служб. Конференции проводятся в два этапа: в начале учебного года обсуждаются различные законодательные изменения, касающиеся инклюзивного образования, обсуждается зарубежный опыт, роль консультационных служб в поддержке инклюзивного образования, подготовка педагогов для данного вида образования и т. д. Во второй половине учебного года презентуется и обсуждается практика инклюзивного образования в разных типах учебных заведений.

Внимание к проблемам инклюзивного образования показывает наличие в Чешской Республике специального сайта Inkluze («инклюзия») [6]. Здесь есть информация о новостях в этой области, приводятся примеры из школьной практики, ведутся различного рода дискуссии, в которых принимают участие и родители детей со специальными потребностями в образовании, педагоги и ассистенты.

Список литературы:

1. Актуальные проблемы интегрированного обучения // Материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). – М.: Права человека, 2001.
2. Грозная, Н. С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности / Н. С. Грозная // Синдром Дауна. ХХI век. – 2011. – № 1. – С. 34–41.
3. Bila kniha = Белая книга // Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy = Министерство образования, молодежи и спорта [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа: www.msmt.cz.

4. Ramcovy vzdelavaci program pro predskolni vzdelavani = Рамочная образовательная программа для предшкольного образования. – Praha, 2004. - S. 33–36.
 5. Vyzva pro deset milionu // Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy = Министерство образования, молодежи и спорта [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа: www.msmt.cz.
 6. Inkluze = Инклюзия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inkluze.cz>.
-

Spisok literatury:

1. Aktual'nye problemy integrirovannogo obucheniiia // Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po problemam integrirovannogo obucheniiia lits s ogranicennymi vozmozhnostiami zdorov'ia (s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostiami). – M.: Prava cheloveka, 2001.
2. Groznaia, N. S. Inkliuzivnoe obrazovanie za rubezhom. Ot mechty k real'nosti / N. S. Groznaia // Sindrom Dauna. KhKhI vek. – 2011. – № 1. – S. 34–41.
3. Bila kniha = Belaia kniga // Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy = Ministerstvo obrazovaniia, molodezhi i sporta [Èlektronnyi resurs] : ofits. sait. – Rezhim dostupa: www.msmt.cz.
4. Ramcovy vzdelavaci program pro predskolni vzdelavani = Ramochnaia obrazovatel'naia programma dlja predshkol'nogo obrazovaniia. – Praha, 2004. - S. 33–36.
5. Vyzva pro deset milionu // Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy = Ministerstvo obrazovaniia, molodezhi i sporta [Èlektronnyi resurs] : ofits. sait. – Rezhim dostupa: www.msmt.cz.
6. Inkluze = Inkliuziia [Èlektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.inkluze.cz>.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 1

ТЕХНОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

TECHNOLOGY OF SAFE MANAGEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Коджаспирова Г.М.

Профессор Московского городского педагогического университета, доктор педагогических наук

E-mail: kodzhgm@yandex.ru

Kodzhaspirova G.M.

Professor at the Moscow City Pedagogical University, Doctor of science (Education).

E-mail: kodzhgm@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о безопасности управлеченческой деятельности в образовательном учреждении и представлена соответствующая технология.

Annotation: The author of the article raises the issue of safe management in an educational institution and describes the corresponding technology.

Ключевые слова: безопасность, педагогическая безопасность, управлеченческие риски, властная дистанция, управлеченческая деятельность, руководство школой, неразрушающий контроль

Keywords: security, pedagogical security, management risks, authoritative distance, management activity, school management, non-destructive testing.

Самое трудное искусство – искусство управлять.

Л. Бональд

Безопасность – это такое явление, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество, ни экономика, ни, тем более, государство. Социальная безопасность означает выполнение социальными институтами своих функций по удовлетворению потребностей, интересов, целей всего населения страны.

Школа – один из широко представленных в обществе социальных институтов, который может строить свою локальную (частную) систему безопасности образования для всех субъектов педагогического процесса. Образовательная среда школы является частью жизненной среды человека.

Любая образовательная среда должна способствовать сохранению и укреплению здоровья всех участников педагогического процесса, создавать комфортные условия их жизнедеятельности. В.А. Ясвин считает, что «принципиальным показателем качества образовательной среды служит способность этой среды посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение всего иерархического комплекса потребностей всех субъектов образовательного процесса, создавая, таким образом, соответствующую мотивацию их деятельностной активности» [16, с. 179].

Все специалисты по вопросам управления обращают внимание на то, что управленческая деятельность связана с риском, то есть с вероятностью возникновения побочных эффектов, неблагоприятных результатов. Образовательное учреждение не работает на прибыль, не занимается значимой экономической деятельностью, в которой чаще всего и возникают какие-либо угрозы и риски. Однако управление представляет собой деятельность, которая порождает множество рисков и опасностей, связанных с деятельностью ее руководителей и рядовых работников (В.С. Лазарев, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков, Р.Х. Шакуров и др.).

Под педагогикой безопасности образовательного учреждения следует понимать систему педагогических мер, направленных на создание такой педагогической среды образовательного учреждения, когда действия его администрации и всего педагогического коллектива организуются с тем, чтобы не возникало угроз психическому и физическому здоровью всех его участников, в первую очередь учеников и воспитанников, снимались школьные риски и создавались возможности для развития и формирования безопасного типа личности [5, с. 44].

Управленческая безопасность – это определяющее условие реализации любых аспектов безопасности образовательного учреждения от пожарной, антитеррористической, санитарной и любой другой до педагогической и психологической. Управлеңец любого уровня – педагог. От того, как, какими методами он пользуется, какие технологии организации своего труда использует, зависит состояние безопасности и комфорт любого субъекта педагогического взаимодействия [5, с. 45].

В широком смысле руководство означает управление школой в целом, выполнение руководящей функции в развитии и управлении администрацией школы, осмысление и определение планов и стратегий, претворение решений в повседневную деятельность. Руководство в узком смысле связано с оказанием влияния на работников с тем, чтобы работа шла в выбранном направлении для достижения поставленных целей.

Руководство – это спланированный процесс, который включает в себя:

- мотивацию людей на работу в направлении достижения организационных целей и задач;
- создание спокойной, не угрожающей обстановки для роста, оптимального использования творческих способностей и умений каждого человека;
- поддержку и построение рабочих отношений индивида и организации, объединение усилий в реализации совместно определенных целей и задач;
- оптимизацию использования доступных материальных и человеческих ресурсов.

Руководить педагогами означает следующее:

- побуждать учителей к работе в соответствии с их силами и способностями, поддерживать их заинтересованность в работе;
- контролировать деятельность коллектива, своевременно внося необходимые корректировки в работу педагогов, творческих групп, методических объединений, различных структурных подразделений учреждения;
- создавать команды учителей для решения различных проблем, инициировать идеи, исходящие от таких команд;
- делегировать, то есть перепоручать такие дела, которые могут быть решены без участия руководителя;
- привлекать в коллектив новых работников, способствовать их адаптации в образовательном учреждении [10].

Чтобы быть успешным руководителем, управлению, с одной стороны, необходимо поставить себя в позицию исследователя людских ресурсов в своей организации (что весьма трудоемко и непросто), а с другой, – изучить информацию о положительном опыте решения проблем руководства коллективом в других образовательных учреждениях [3; 6].

Осуществление власти охватывает все действия, с помощью которых человек пытается повлиять на поведение, чувства и мнения другого человека. *Руководство – это способ осуществления властных функций.* Власть, как правило, ассоциируется с принуждением, с утратой человеком свободы. Однако оказание влияния может быть взаимовыгодным, если давать другому человеку больше возможностей, чтобы он не испытывал ограничений, а скорее видел расширение возможностей выбора.

Среди факторов, которые препятствуют осуществлению управления в школе, следует назвать следующие:

- обучение включает в себя элементы, по сути не поддающиеся влиянию (например, личность учителя, привязанность или любовь учеников, изменяющаяся атмосфера в классе);
- незначительная роль образовательных целей в организации школы и невозможность связать результаты обучения (например, экзаменов) с методами, которые использует учитель, так что трудно оценивать качество работы учителей;
- директор располагает ограниченными возможностями влияния на то, что происходит в классе.

Особенности развития образования ставят перед управлением и руководством и другие проблемы, в частности:

- возрастающие требования общества (родителей, работодателей, учебных заведений, правительства);
- возрастающая сложность задач школы (учитывая специализацию, поддержку учеников, объединение школ, существование различных моделей школ и т. д.);
- личностный кризис – учителя не могут больше полагаться на те знания, которые они получили в учебных заведениях, они должны дальше развиваться профессионально;
- постоянный процесс реформирования образования;

- изменения в организации школы, которая теперь в большей мере характеризуется коллегиальностью и вовлечением всего коллектива школы в процесс принятия решений.

Есть критическая зона в деятельности руководителя – это установление *властной дистанции*. Нарушение, неправильное понимание дистанции, принятой в данной организации, не только дестабилизирует обстановку, но может привести к смене руководителя. Властная дистанция отражает существующее в организации неравенство.

Таблица 1.
(по материалам К.М. Ушакова)

Особенности поведения педагогов	
в организациях с короткой властной дистанцией	в организациях с длинной властной дистанцией
Руководителю можно возражать	Возражения руководителю – редкое явление
Относительно малое количество уровней управления	Относительно большое количество уровней управления (на каждом из которых существуют свои маленькие привилегии)
Быстрая обратная связь	Медленная обратная связь
Руководитель легко доступен	Существуют барьеры, ограничивающие доступ к руководителю
Относительно небольшая дифференциация доходов по уровням управления	Значительная дифференциация доходов по уровням управления
Организация имеет тенденцию к децентрализации	Организация имеет тенденцию к централизации
Управление за счет согласований	Управление посредством указаний, приказов
Форма обращения педагогов друг к другу неофициальная	Форма обращения педагогов друг к другу официальная
Существенных требований к внешнему виду педагога не существует	Существуют требования к внешнему виду педагога
Преимущества, связанные со стажем, статусом, положением (должностью) минимальны	Преимущества, связанные со стажем, статусом, положением (должностью) считаются нормой и сильно выражены
В случае ошибок меняют характер организации работы (систему)	В случае ошибок меняют людей (исполнителей)
Организация имеет слабо формализованные цели	Организация имеет сильно формализованные цели

По данным исследований Г. Хофстеде, в России самый высокий индекс длинной властной дистанции в Европе. Это во многом объясняет, почему так трудно внедряются в практику работы школ, современные образовательные технологии, основанные как раз на идеи короткой властной дистанции (см. таблицы).

Современный опыт западных стран свидетельствует о том, что метод управления с позиций длинной властной дистанции становится все менее эффективным и влечет за собой ситуации риска и угроз. Эффективный управленец должен считать своей главной обязанностью заинтересовать работников в труде и сделать их работу эффективной. Где эффективно используются человеческие ресурсы, там, по мнению П. Вейл, «получают невероятно высокие результаты. Работать умнее, а не напряженнее – вот чему учит эффективный менеджмент». Как выразился Дж.К. Гэлбрейт, «люди – общий знаменатель прогресса».

Однако и чрезмерное делегирование полномочий и сокращение властной дистанции не приносит успеха, особенно в нашей отечественной практике. Есть в этом плане такая рекомендация: формирование межличностных и деловых отношений должно про-

Таблица 2.

Особенности учебного процесса	
в организациях с короткой властной дистанцией	в организации с длинной властной дистанцией
Учитель уважает независимость учеников	Учитель рассчитывает на уважение своих учеников
Обучение центрировано на учениках	Обучение центрировано на педагоге (акцент на руководство учителя)
Учитель ожидает, что ученики инициируют коммуникацию с ним	Ученики ожидают, что учитель инициирует коммуникацию с ними
Учитель ожидает, что ученики будут искать свой путь	Ученики ожидают, что путь укажет учитель
Ученики могут спонтанно высказываться на уроке	Ученики высказываются только тогда, когда предлагает учитель
Ученикам разрешено противоречить учителю и критиковать его	Ученики никогда не противоречат учителю и не критикуют его
Качество обучения зависит от объемов прямой и обратной коммуникации на уроке (не от уровня усвоения)	Качество обучения зависит от профессионализма педагога
Вне класса с учителями обращаются как с равными	Уважение к учителю демонстрируется и вне класса
В конфликтах учитель-ученик ожидается, что родители будут на стороне ученика	В конфликтах учитель-ученик, ожидается, что родители будут на стороне учителя

ходить только в рамках «дистанции безопасности» для всех участников – на основе полного доверия, взаимоуважения и равной ответственности за общее дело [6].

Различают следующие источники воздействия на развитие школы, которые влияют на безопасность управленческой деятельности:

- *возможность использовать награду* или положительные санкции: развитие формы одобрения, похвалы; передача желаемых служебных обязанностей или назначение, позволяющее координировать выполнение служебных обязанностей. Финансовые поощрения в школах, как правило, использовать сложно в силу установленных правил. Однако учителей можно наградить, например, свободным временем, престижными обязанностями или назначением на желаемую должность;
- *возможность использовать наказание* или отрицательные санкции: выговор, смещение с занимаемой должности или отстранение от выполнения служебных обязанностей;
- *удержание определенной позиции* – источник влияния определяется специфическим положением руководителя в организации. Подчиненные в организации позволяют влиять на них только в силу того положения, которое руководитель занимает;
- *компетентность* – источник влияния, который используется тогда, когда штат готов принимать инструкции или приказы от директора, поскольку люди чувствуют, что у него больше всего знаний и опыта и что выполнение этих инструкций приведет к хорошим результатам;
- *отождествление* как источник влияния начинает действовать, когда коллектив объединяется с директором – в силу того, что директор обладает естественным авторитетом.

Не каждый директор школы в одинаковой степени использует эти источники влияния. Один чаще прибегает к вознаграждению или наказанию, другой зарабатывает свой авторитет главным образом компетентностью. Директор, в значительной степени ориентированный на образование, основывает свой авторитет на знаниях, тогда как бюрократически ориентированный директор прежде всего полагается на свою должность и ссылается на правила и законы.

У эффективных руководителей есть следующие типичные поведенческие черты:

- поддерживают подчиненных;
- демонстрируют уверенность в честности и умениях своих подчиненных;
- имеют высокие ожидания относительно достижений подчиненных;
- способны хорошо организовать подготовку работы;
- помогают подчиненным совершенствовать свое профессиональное мастерство;
- работают над формированием команды;
- выступают в роли связующего звена между отдельными профессиональными группами в организации [6].

Для успешного достижения целей образовательных учреждений и их безопасной деятельности необходимы не только разнообразные материальные ресурсы и подготовленный персонал, но и стремление педагогов работать эффективно, что зависит от *трудовой мотивации*. Уровень мотивации определяет особенности восприятия учителем учащихся, роль педагога в классе, влияет на характер взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса и в результате определяет его эффективность. Мотивация

труда рассматривается как процесс сопряжения целей организации и целей работника для наиболее полного удовлетворения потребностей обоих [2; 11; 13; 15].

Исследователь Д. Мак-Клелланд считает, что мотивация человека к трудовой деятельности зависит от важности для него потребности в достижениях, во влиянии и соучастии, что очень созвучно с деятельностью педагога. Именно это определяет, как ведет себя работник в процессе труда, побуждает его прилагать усилия, которые могут привести к удовлетворению названных потребностей.

Учитель, для которого *потребность в достижениях* является наиболее значимой, отличается самостоятельностью и ответственностью, предпочитает решать задачи средней или повышенной сложности, но реально выполнимые, хотя при этом готов брать на себя ответственность и за работу, несущую в себе элемент риска, требующую определенной самостоятельности. Учитель с ведущей потребностью в достижениях нуждается в скорейшем получении первого результата своей деятельности – необязательно, чтобы данный результат был наилучшим.

Потребность быть *влиятельным* представляет собой желание работника участвовать в распределении ресурсов учреждения, контролировать действия других людей, оказывать влияние на их поведение. Учительский труд предполагает осуществление определенных властных полномочий по отношению к учащимся, и педагогам присуще стремление к обладанию властью, поскольку иначе невозможно реализовать профессиональные задачи.

Педагоги с ярко выраженной *потребностью в соучастии* стремятся к дружеским или партнерским отношениям с коллегами, стараются соблюдать и преумножать традиции коллектива, следовать принятым в нем нормам поведения. Для данного типа людей важно быть нужным, знать, что окружающие проявляют интерес к их делам. Такие сотрудники достаточно эффективно работают в творческих группах, методических объединениях, семинарах. Они предпочитают виды деятельности, которые позволяют им общаться со значительным количеством людей.

Партиципативное управление способствует улучшению мотивации труда. Оно способствует большей отдаче, большему вкладу сотрудников в достижение целей организации, позволяет полнее использовать потенциал человеческих ресурсов организации. *Партиципативное управление* предполагает широкое вовлечение всех сотрудников организации в управление ею (В.М. Лизинский, В.А. Трайнев, Р.Х. Шакуров и др.).

Факторами, способствующими мотивации труда, являются успешность деятельности педагога, признание и одобрение результатов его труда, продвижение по службе (что очень проблематично в школе и компенсируется другими способами), высокая степень ответственности, наличие возможностей для творческого и делового роста.

Не последнюю роль в мотивации труда играет *понимание справедливости* действий руководства, справедливость вознаграждения или наказания работников. Исходя из принципов справедливости руководителям образовательных учреждений необходимо разработать четкую, понятную всем систему стимулирования работников, определить, какие именно действия требуют вознаграждения. Важно доводить подробную информацию о всех поощрениях до сведения коллектива, поскольку ее отсутствие приводит к сомнениям в объективности руководителей школы, обвинениям их в предвзятости, стремлении

утаить интересующие сведения. Необходимо не только стремиться к честному распределению вознаграждений, но и иметь ясное представление (путем бесед, наблюдений, анкетирования) о том, насколько справедливыми считают их педагоги.

Стимулирование деятельности педагогов осуществляется двумя путями: «сверху» (руководителями школы) и «снизу» (учащимися, органами самоуправления). Стимулирование «снизу» возможно в условиях постоянно развивающейся инициативы и самостоятельности учащихся, высокого уровня их внутриколлективных отношений. Этому, в свою очередь, способствует содержательная деятельность учащихся, осуществляющей под руководством педагогов.

Взаимостимуляция деятельности педагогов и учащихся осуществляется на всех уровнях их совместной работы:

- участие педагогов в работе органов школьного самоуправления;
- сотрудничество классного руководителя с воспитанниками;
- совместная работа учителя и учащихся.

Решения, принимаемые ученическим коллективом и органами его самоуправления, оказывают значительное стимулирующее воздействие на членов педколлектива, побуждают их к личностному росту, заставляют совершенствовать свое мастерство, работать более интенсивно и качественно. В условиях взаимостимуляции обеспечивается синхронность протекания деятельности учителя и учащихся, происходит сложение их сил.

Позитивное стимулирующее воздействие на членов общешкольного коллектива учащиеся оказывают, прежде всего, тогда, когда выступают в роли субъекта деятельности – дежурного, руководителя кружка, консультанта, ответственного за определенный участок внеклассной работы. Осуществляя соответствующие управленческие функции, они своими действиями утверждают себя в коллективе, приобщаются к организаторской работе. Идея взаимостимуляции деятельности педагога и учащихся имеет прямое отношение к созданию психолого-педагогической безопасности в образовательном учреждении. Взаимная мотивация учащихся осуществляется в классных коллективах и различных объединениях по интересам. Для ее успешности, необходимо доверять школьникам, создавать необходимые условия для развития их инициативы и самодеятельности, предоставлять им реальные права в управлении делами.

Назначение стимулирования в управленческой деятельности – активное приобщение педагогов и учащихся к творческой деятельности, воспитание у них культуры мышления, развитие способности к самостоятельности суждений, создание атмосферы радостного труда и вдохновения.

Эффективность стимулирования, по мнению исследователей, определяется, прежде всего, профессиональной компетенцией руководителя школы, его знанием психологии управления, внутренних побуждений педагогов и учащихся, их интересов и мотивов. Использование системы стимулов деятельности педагогов и учащихся обуславливается решением следующих управленческих задач:

– создание максимально благоприятных условий для проявления творческих способностей каждого участника педагогического процесса и всемерное содействие в их реализации на практике;

– стимулирование у учителей и учащихся желания и умения критически оценивать свою деятельность, находить неиспользованные резервы и изыскивать возможности их применения на практике.

Решение этих задач способствует созданию в общешкольном коллективе атмосферы творчества, доверия, безопасности [4; 5; 7; 9].

Основная особенность педагогического коллектива заключается в том, что психологическая атмосфера, межличностные отношения в нем, стиль управления и деятельности обязательно проецируются на детский коллектив. Поэтому руководителю образовательного учреждения важно знать состояние коллектива, уровень, динамику его развития.

Выделим следующие признаки положительного социально-психологического климата в педагогическом коллективе:

- удовлетворенность членов коллектива своим пребыванием в коллективе, процессом и результатами труда;
- признание авторитета руководителей;
- мажорное, жизнеутверждающее настроение коллектива;
- сознательная дисциплина;
- продуктивность работы;
- высокая степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллективом;
- отсутствие текучести кадров.

Для того чтобы деятельность сотрудников была успешной, а климат в педагогическом коллективе – психологически и педагогически безопасным, руководителю необходимо:

- не начинать день с выговоров, замечаний;
- не давать окончательных оценок подчиненным;
- учиться ровному отношению ко всем;
- стремиться объективно оценивать деятельность подчиненных, не забывая о стимулирующей роли положительной оценки всякого труда;
- уметь владеть собой при любых обстоятельствах;
- помнить о личном положительном примере;
- уметь правильно определять властную дистанцию;
- анализировать атмосферу в коллективе;
- строить деловые отношения с подчиненными в соответствии с их индивидуальными особенностями.

Самый оптимальный способ развития коллектива – включение учителей в различные процессы жизнедеятельности школы в качестве их субъектов, а не только исполнителей. Но в то же время надо помнить, что в организации единомышленников выше вероятность появления ошибок, так как не возникает альтернативных идей. Хороший климат не всегда сопутствует эффективности организации.

Высокий уровень коллективизма способствует скорейшей мобилизации для решения конкретных экстренных задач. Причем неформальная структура организации имеет большое значение. Установлено, что в коллективах с высоким уровнем индивидуализма поведение педагогов более независимое и отчужденное.

Исследования управленческой деятельности выявили, что руководителю, стремящемуся к безопасному управлению образовательным учреждением, необходимо не допускать стрессогенных ситуаций в педагогическом коллективе, чему способствуют следующие действия:

- забота о здоровье и благополучии учителей и других сотрудников образовательного учреждения;
- создание в школе психологической и медицинской служб;
- совместная работа с учителями, отсутствие изоляции от коллектива;
- четкая и грамотная организация деятельности всего учреждения и каждого отдельного работника;
- умение учиться на ошибках и неудачах.

Контроль – одна из властных функций руководителя, но это и один из самых стрессогенных факторов в деятельности любого коллектива, а в педагогическом –. Специалист в области управления В.М. Лизинский ввел понятие «неразрушающий контроль» – контроль, который направлен на минимизацию рисков и угроз в руководстве педагогическим коллективом.

Неразрушающий контроль – психологически и педагогически точно выверенные и согласованные с интересами, целями, возможностями и деятельностью педагога процедуры, ставящие своей задачей диагностирование, анализ, поддержку и развитие учительской успешности.

Неразрушающий контроль основывается на поддержке учителя, способствует его самореализации; помогает учителю проанализировать свою деятельность, оценить свои возможности, достижения, выбрать наиболее удобную форму контроля и пути повышения уровня своего педагогического мастерства и общекультурных знаний. Организация неразрушающего контроля требует от администрации значительных усилий, но и результаты его объективно высоки.

Условия, в которых может осуществляться неразрушающий контроль:

- создание творческой атмосферы, высокая степень организации и насыщенности педагогической среды;
- достаточная степень технологичности как в управлении, так и в осуществлении образовательной деятельности, выработка документального обеспечения педагогической деятельности;
- создание благоприятных условий и режимов деятельности для педагогов. Администрация должна быть достаточно хорошо осведомлена о жизни учителя и его деятельности, чтобы своевременно поддержать, поблагодарить, создать в коллективе условия для отдыха и разрядки – организовать совместные поездки, вечера, празднование событий, связанных с жизнью педагогического коллектива;
- осуществление продленного контроля за деятельностью педагога посредством определения успешности учащихся с помощью независимых мониторинговых процедур срезового характера и творческих мероприятий, направленных на определение развития учащихся;
- демократизация контроля путем включения в него значительной части коллектива;

- создание и поддержание в коллективе традиций взаимной и индивидуальной творческой деятельности как значимой для коллектива ценности;
- полноценное и всестороннее информационное обеспечение всех членов коллектива;
- организация исследовательской деятельности учителей и учащихся;
- организация внутришкольного профессионально-исследовательского обучения педагогов.

Для осуществления неразрушающего контроля целесообразно учитывать и такие условия:

- регулярность и отсутствие неожиданных процедур контроля;
- отказ от различных форм скрытого контроля;
- выявление не только недостатков, но и успехов контролируемых;
- доведение результатов контроля до подчиненных;
- уважительное отношение к работникам в процессе контроля;
- помочь подчиненным в принятии результатов контроля и информирование их о том, как можно усовершенствовать свою работу.

Условием безопасной деятельности руководителя и жизнедеятельности педагогического коллектива является проявление толерантности. Толерантность как основа педагогического общения учителя и ученика, сводится к созданию оптимальных условий для формирования у обучающихся культуры достоинства, самовыражения личности, исключению фактора боязни неправильного ответа. Одним из условий воспитания толерантности является освоение учителем определенных демократических механизмов в организации учебного процесса и общения учеников друг с другом и с учителем [14].

В педагогическом плане ситуация взаимодействия осложняется тем, что у ребенка (группы, класса) и учителя (воспитателя, вожатого) могут быть разные точки зрения, то есть разные, порой полярные ценности, представления, а значит, и отношение к объектам толерантности. И круг таких объектов, а следовательно, и противоречий в оценках и отношениях, может быть сколь угодно широк и многопланов – от молодежного сленга и взгляда на моду до жизненных ценностей и содержания перспектив. Достаточно актуальна проблема толерантности во взаимоотношениях между педагогами. Чрезвычайно важным оказывается умение всех быть снисходительным, мириться с существованием иного мнения, осознанно стремиться к достижению согласия в решении педагогических вопросов, единства (но не одинаковости) требований.

Эффективное безопасное руководство определяется следующими признаками:

- ценностный, целевой характер;
- адаптивность;
- активный, превентивный (опережающий), прогностический характер деятельности;
- интегрирующий, консолидирующий характер управления;
- интерактивный, диалогический характер управления;
- побуждающий, мотивирующий, вовлекающий характер управления;
- развитость обратных связей, информированное управление;
- развивающий, созидательный, креативный, инновационный, предпринимательский стиль управления;

- демократический, партисипативный характер управления;
- гуманный, человечный, личностно-ориентированный характер управления;
- гибкость, мобильность управления, его органичность;
- ресурсосберегающий характер управления;
- индивидуальность системы управления;
- рефлексивный характер управления, ориентация на саморазвитие системы управления.

Таким образом, с одной стороны, любое управление создает риски, угрозы и опасности. С другой, грамотное и компетентное управление, ставящее своей целью безопасность образовательной среды, вполне достижимо.

Список литературы:

1. Аицупов, А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А. Я. Аицупов. – М.: Владос, 2003.
2. Джаджа, С. Е. Управленческая культура руководителей образовательных учреждений / С. Е. Джаджа. – Самара: МГПУ, 2003.
3. Диагностика успешного учителя. – М.: Педагогика, 1997.
4. Зубов, Н. Как руководить педагогами / Н. Зубов. – М.: АРКТИ, 2003.
5. Коджаспирова, Г. М. Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Экон-Информ, 2011.
6. Котилко, В. В. Основы менеджмента: теория и практика / В. В. Котилко. – М.: РПИ, 2007.
7. Кулиев, Т. А. Руководитель и коллектив: взаимодействие / Т. А. Кулиев, В. Б. Мамедов. – М., 1990.
8. Лазарев, В. С. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы / В. С. Лазарев. – М.: Центр соц. и эконом. исследований, 1995.
9. Лобанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения / А. А. Лобанов. – М., 2002.
10. Адаптивное управление педагогическими системами / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева. – М.: Академия, 2003.
11. Трайнев, В. А. Психологические аспекты менеджмента / В. А. Трайнев. – М.: Сфера, 2003.
12. Ушаков, К. М. Управление школой: кризис в период реформ / К. М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2011.
13. Диагностика и коррекция коммуникативной деятельности педагогов / С. С. Харин, А. Н. Башлаков, Н. Ю. Клышевич. – Минск, 1996.
14. Чернявская, В. С. Развитие педагогической толерантности / В. С. Чернявская. – М.: АПК и ПРО, 2002.
15. Шакуров, Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М., 1990.
16. Ясвин, В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М., 2000.

Spisok literatury:

1. *Antsupov, A. Ia. Profilaktika konfliktov v shkol'nom kollektive / A. Ia. Antsupov.* – M.: Vlados, 2003.
2. *Dzhadzha, S. E. Upravlencheskaia kul'tura rukovoditelej obrazovatel'nykh uchrezhdenii / S. E. Dzhadzha.* – Samara: MGPU, 2003.
3. *Diagnostika uspeshnogo uchitelia.* – M.: Pedagogika, 1997.
4. *Zubov, N. Kak rukovodit' pedagogami / N. Zubov.* – M.: ARKI, 2003.
5. *Kodzhaspirova, G. M. Bezopasnost' obrazovatel'noi sredy detskikh uchrezhdenii: psichologo-pedagogicheskiy aspekt / G. M. Kodzhaspirova, A. Iu. Kodzhaspirov.* – M.: Èkon-Inform, 2011.
6. *Kotilko, V. V. Osnovy menedzhmenta: teoriia i praktika / V. V. Kotilko.* – M.: RPI, 2007.
7. *Kuliev, T. A. Rukovoditel' i kollektiv: vzaimodeistvie / T. A. Kuliev, V. B. Mamedov.* – M., 1990.
8. *Lazarev, V. S. Rukovodstvo pedagogicheskim kollektivom: modeli i metody / V. S. Lazarev.* – M.: Tsentr sots. i èkonom. issledovaniy, 1995.
9. *Lobanov, A. A. Osnovy professional'no-pedagogicheskogo obshcheniya / A. A. Lobanov.* – M., 2002.
10. *Adaptivnoe upravlenie pedagogicheskimi sistemami / P. I. Tret'iakov, S. N. Mitin, N. N. Boiarintseva.* – M.: Akademija, 2003.
11. *Traïnev, V. A. Psichologicheskie aspekty menedzhmenta / V. A. Traïnev.* – M.: Sfera, 2003.
12. *Ushakov, K. M. Upravlenie shkoloj: krizis v period reform / K. M. Ushakov.* – M.: Sentabr', 2011.
13. *Diagnostika i korreksiia kommunikativnoi deiatel'nosti pedagogov / S. S. Kharin, A. N. Bashlakov, N. Iu. Klyshevich.* – Minsk, 1996.
14. *Cherniavskaia, V. S. Razvitie pedagogicheskoi tolerantnosti / V. S. Cherniavskaia.* – M.: APK i PRO, 2002.
15. *Shakurov, R. Kh. Sotsial'no-psichologicheskie osnovy upravleniya: rukovoditel' i pedagogicheskiy kollektiv / R. Kh. Shakurov.* – M., 1990.
16. *Iasvin, V. A. Èkspertiza shkol'noi obrazovatel'noi sredy / V. A. Iasvin.* – M., 2000.

Интернет-журнал

«Проблемы современного образования»

2014, № 1

СИТУАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА – РАБОТА ПЕДАГОГА С «ЖИВОЙ СИТУАЦИЕЙ» ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ

SITUATIONAL PEDAGOGICS – THE TEACHER'S WORK WITH A “LIVE SITUATION” IN INTERACTION WITH CHILDREN

Шустова И.Ю.

Старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики», доктор педагогических наук

E-mail: innashustova@yandex.ru

Аннотация. Педагогическая деятельность должна быть ориентирована на проживание жизненных ситуаций (особенно неоднозначных, проблемных) совместно с воспитанником. Важен вывод таких ситуаций в рефлексивную плоскость, на прояснение внешних факторов, внутренних установок и ресурсов, позволяющих воспитаннику оценить ситуацию, свои индивидуальные смыслы и способы деятельности в ней. Условно можно представить следующую логику работы с ситуацией: внутренняя остановка педагога, фиксация ситуации, преобразование, рефлексивное завершение ситуации.

Ключевые слова: воспитание, личный опыт, педагогическая поддержка, ситуация неопределенности, со-бытийная детско-взрослая общность, рефлексия.

Shustova I.Y.

Senior research fellow at the Laboratory of Theory of Education of the Institute of Theory and History of education, Doctor of science (Education).

E-mail: innashustova@yandex.ru

Annotation. Teaching activities should be focused on living through live situations (especially ambiguous, problematic) together with the pupil. The transition of such situations to the reflective plane is important for clarifying the external factors, internal systems and resources of a pupil to rethink the existing situation as well as individual meanings and the means of activity within it. The following logic of working with the situation can be considered: the internal stop of the educator, the fixation of the situation, conversion, reflexive conclusion of the given situation.

Keywords: education, personal experiences, pedagogical support, situation of uncertainty, children's and adults' community of coexistence, reflection.

Воспитание принято рассматривать как процесс целенаправленного и управляемого воздействия на ребенка. В такой логике получается, что взрослый всегда прав, взрослый априори знает, как и что должно быть, каким нужно быть ребенку. При таком подходе главная задача педагога – передать воспитаннику культурные образцы и нормы поведения и деятельности, что предусматривает навязывание ребенку общественных стереотипов, пройденных и отработанных представлений о жизни, погружение ребенка в позапрошлый день. Здесь часто нет места «живому» ребенку, его интересам, желаниям, нет места его настоящему. Конечно, многое зависит от того, как педагог говорит о прошлом, о жизненных смыслах, ценностях науки, культуры и искусства, насколько он сам живет и дышит этими ценностями.

Ценности и смыслы приходят в нашу жизнь по-разному – это зависит от возраста и жизненного опыта. Сама жизнь создает ситуации, когда человек открывает для себя «давно известную истину» как нечто новое и ценное. Педагог не может навязать или «вдолбить» детям ценность. Без собственных переживаний, своего опыта постижения ценности не приживутся, рассыплются из красивой оболочки при первом жестком столкновении с действительностью, ее искушениями и неоднозначными для ребенка рамками.

Деятельность педагога – это череда живых ситуаций взаимодействия с детьми. Вопрос в том, сможет ли педагог прожить эту ситуацию вместе с ребятами, найти ключ к детскому настоящему или останется сторонним наблюдателем и экспертом, который дает внешнюю оценку происходящему.

По большому счету суть воспитания –взаимодействие человека с человеком, которое дает педагогу и ученику взаимообогащение, при этом они даже могут меняться местами. Хороший педагог всегда охотно учится у своих учеников. По выражению Я. Корчака, ребенку предстоит «трудная работа роста» [1].

Вырасти человеком, быть самим собой ребенку очень трудно. Задача педагога, смысл педагогической деятельности – помочь ему в этом, найти условия и средства поддержки его в данной трудной работе. Это возможно при уважении и понимании ребенка, неком внутреннем созвучье с ребенком, его мыслями и чувствами: нужно словно обратиться ребенку внутри себя и спросить у него совета.

Общие слова?! Но именно об этом говорят любимые всеми, самые «детские» педагоги: Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский, лучшие школьные учителя. Есть что-то главное, не всегда уловимое и формализованное, что позволяет им воспитывать и учить по-настоящему. Они мастера работы именно с живой ситуацией, обладают особым чутьем и интуицией, позволяющими уловить главное в настроениях и жизни детей. По их статьям и книгам воочию «стучат пятки» непоседливых мальчишек и девчонок, читая их, погружаешься в реальную общую жизнь взрослых и детей.

Педагог не всегда знает, что делать, часто сталкивается с размытой реальностью, стихийно складывающейся ситуацией взаимодействия с детьми. Дети быстро растут и меняются, они очень гибкие и подвижные в восприятии действительности, в поиске своих интересов и способов самореализации. Дети живут настоящим, им интересно и важно то, что происходит сейчас, реально то, что их волнует в настоящий момент. Все это дает не-

сколько перевернутый взгляд на педагогический процесс, процесс воспитания: не от норм, правил, методик (которые зачастую устарели еще вчера), а от педагогической реальности в живой ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, через взгляд на ситуацию «здесь и теперь», в которой проявляются запросы и интересы детей, позиции, их отношение к себе и к другим. Педагог должен уметь работать с ситуацией в настоящем и в процессе обучения и во внеурочное время в процессе воспитания. Такую педагогику условно назовем *ситуативной педагогикой*.

Работа педагога с детской ситуацией строится на сознании и понимании того, что волнует детей именно сейчас, на умении реагировать на актуальные жизненные запросы детей. Важно удержаться от двух крайностей. С одной стороны, реагирование должно быть обдуманным и педагогически ответственным. Однако, если мы будем долго диагностировать и выявлять запросы детей, а потом подбирать оптимальные педагогические средства, ребята за это время могут увлечься уже чем-то иным, и прежнее будет уже неактуальным, ситуация «уйдет».

Работа с ситуацией – это согласование внешних и внутренних условий, что позволяет взглянуть на процесс воспитания как на организацию таких внешних условий, которые входили бы в резонанс с внутренними условиями воспитанника, вызывали отклик в его индивидуальных смыслах и ориентирах, актуализировали для самого ребенка внутренние условия для самоопределения и саморазвития.

Обозначим два подхода к ситуативной педагогике: научный и околонаучный, несколько фантазийный.

Научный взгляд. Рассматривая ситуативную педагогику через определение понятия «педагогическая ситуация», важно учитывать ряд важных моментов. Педагогическая ситуация нужна как образовательная ситуация для ребенка – это единица образовательного процесса, в которой ребенок с помощью педагога обнаруживает значимую задачу для своих действий, анализирует предмет своего действия и, исследуя его, совершает разнообразные пробные (учебные) действия, позволяющие ему решить поставленную задачу и получить значимый для своего развития опыт деятельности. Образовательная ситуация устанавливается каждый раз заново, в каждом отдельном взаимодействии. Это персонификация под конкретного ребенка, здесь не может идти речи о «вообще», а только о «в частности»: это педагогика частного случая, которая строится на исключительности каждой ситуации, каждого ребенка, на уникальности условий.

Педагогическая ситуация зарождается в неопределенности, трудности, когда нет готовых ответов и есть индивидуальная или общая задача переосмыслить произошедшее. В данном случае речь идет о проблемной ситуации, освоении воспитанником нового опыта, решении им творческих задач, ситуации выбора, конфликте и т. п. Такие ситуации возникают стихийно, и педагог их использует в работе с детьми или сознательно моделирует и организует. Это превращает обычное, привычное течение жизни в ситуацию, переводит его в ранг неопределенности, когда нет готовых ответов и решений, все зависит от тебя и от нас.

Образовательная ситуация часто начинается как ситуация трудности для воспитанника, когда он сам не может справиться со сложившимися обстоятельствами, с самим

собой – она выступает препятствием для развития ребенка. Педагогическая поддержка в образовательной ситуации основывается на привлечении детей к активному разрешению своих трудностей, преодоление которых является значимым. Важно преобразовать проблемную для ребенка ситуацию в задачу для его деятельности.

Педагог организует и направляет рефлексивную деятельность воспитанника в анализе конкретной ситуации и в моделировании способов выхода из нее. Через самоанализ происходит осознание школьником жизненной ситуации как внутренней задачи. Решая ее, он переводит ситуацию из проблемной в образовательную, развивающую. Ситуация из социальной, внешней переходит во внутренний план ребенка, становится предпосылкой для целенаправленного изменения им самого себя, стимулирует его субъектность, образует в нем новое знание и новый опыт.

Выше речь шла о работе педагога с отдельным воспитанником, в живой, проблемной для последнего ситуации – деятельность педагога здесь нужно рассматривать в рамках педагогической поддержки.

Однако чаще педагог работает не с отдельным воспитанником, а с детским сообществом. И в том, и в другом случае в педагогической деятельности можно выделить как минимум два вектора. Первый, когда требуется непосредственное реагирование педагога на ситуацию «здесь и теперь»: на недопустимое поведение ребенка, конфликты, просьбы о помощи и поддержке, нарушение договоренностей, ЧП (сбежали с урока, разбили окно, подрались и т. д.).

Второй, когда педагог готовит ситуацию, ее «вызревание». Он видит некие тенденции, проявляющиеся в жизни коллектива, в поведении отдельного ребенка, доводит ситуацию до острого момента, который выделяет и фиксирует. Речь идет о моделировании возможного «сценария» развития событий. Педагог приходит к детям с возможным сценарием развертывания ситуации, а то, как будут играть актеры, и что будет происходить, он не знает, только предугадывает, придерживается общей логики заранее моделируемой ситуации.

По А.С. Макаренко, «...в эволюционном порядке собираются, подготавляются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения... я не имел право организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение» [2, с. 178]. Можно моделировать и реализовывать особые ситуации во взаимодействии с детьми, выходящие в ранг события, значимого момента, в котором рождается новое знание, новое видение себя и другого, проявляются общечеловеческие ценности и смыслы. Несомненно, у педагога должна быть высокая доля ответственности, но нужно не бояться идти на определенные риски.

Задача педагога и в первом, и во втором случае – полноценно прожить ситуацию вместе с ребятами, отрефлексировать ее, чтобы каждый вышел через нее на свой смысл и появились общие смыслы, значимый для всех опыт.

Околонаучный взгляд на ситуативную педагогику. Здесь ситуацию хочется рассмотреть как живое образование, по отношению к которому нет и, наверное, не может быть

однозначных неоспоримых положений. Скорее, обозначим несколько вопросов, которые увеличат поле ситуативной педагогики, сделают его более многоцветным. А педагогу позволяют увидеть свою деятельность несколько по-новому.

Если ситуация живая, значит, она рождается и она умирает. Любая ли ситуация является живой? Если это привычная и стандартная ситуация с заведомо определенной логикой течения и известным результатом, можно ли ее назвать «живой» или это просто «картинка с выставки» о школьной жизни, привычное стандартное клеше? Живая ситуация – это, скорее, ситуация неопределенности, непредсказуемости, где проявляются живые спонтанные реакции, где нет готового хода и решений. А может быть, стандартный вариант в новых, изменившихся условиях оживет и перейдет в рамки живой ситуации.

Где граница между живой и неживой ситуацией? Может быть, пока она нас с детьми волнует, мы в ней живем, она живая, а если перестает быть интересной, уходит в прошлое, ситуация перестает быть живой. Получается, живая ситуация – ситуация актуальная и значимая. От этого зависит и длительность протекания ситуации: она может длиться год, а может – час или даже миг. Пока она удерживается всеми, плюс педагог удерживает ее для решения педагогической задачи, она длится. Ситуация может уходить на второй план и вновь в некоторые моменты жизни проявляться как наиболее значимая. В любом случае, даже если живая ситуация ушла в прошлое, совместный опыт, полученный в ней, очень важен, и к нему можно обращаться, его можно использовать при проживании других ситуаций.

Что рождает, оживляет ситуацию? Если ситуация педагогическая, то логично предположить, что она идет от педагога? Или он ее просто фиксирует, «ловит за хвост» то, что происходит у ребят, чтобы на этой базе выстроить процесс воспитывающего взаимодействия? Есть масса сил, которые организуют ситуацию, и они не всегда задаются ее участниками. Условно говоря, есть разные внешние и внутренние силы, порождающие ситуацию. Внутренние – это те, которые идут от участников ситуации (педагог, дети), от взаимодействия. Другое дело, если ситуация задается из вне, внешними требованиями и указаниями. Здесь два возможных сценария. Если мы не участвуем в этой ситуации, она мертвая для нас, мы в нее не включаемся, а формально отчитываемся. Иногда, в силу обстоятельств (известных всем педагогам) мы вынуждены ситуацию как-то оживить, реанимировать, что-то с ней сделать. Всякий раз это разные ситуации, и с ними надо по-разному работать.

Самые важные ситуации – это те, которые меняют нашу жизнь, выводят нас на новое понимание себя, другого, мира. Они рождаются в живом открытом общении, в общем переживании, в интересном и захватывающем для всех деле. Тогда живая ситуация может рассматриваться как значимая встреча, со-бытийная детско-взрослая общность, в которой проявляются объединяющие всех ценности и смыслы, – это ситуация, в которой всем хорошо именно вместе, но где каждый может «петь свою песню», осознавать и проявлять себя, свою позицию в открытом общении, проявить то лучшее, что в нем есть. И здесь действительно речь идет о равенстве педагога и ребенка в своей человеческой сущности.

Если ситуация живая, то она во многом непредсказуема. Сошлемся на слова Джавахарлала Неру: «...признаком жизни является творчество, а не повторение и подражание». Видимо основное отличие живой ситуации именно в том, что она творческая, никто заранее не может предугадать, как будут разворачиваться в ней события, кто и как в ней проявится. Учитывая это, педагогу не нужно стремиться загнать ее в «прокрустово ложе», борясь с ее спонтанностью – он должен включиться, вжиться в нее, полагаться не только на свой опыт и педагогический багаж, но и на интуицию, педагогическое чутье, на ощущения «внутреннего ребенка», который есть в каждом взрослом человеке. Это не просто, требует смелости, особого педагогического настроя.

Почему педагогу сложно, но очень важно уметь работать с ситуацией?

Ребенок живет настоящим, то, что происходит здесь и теперь, его по-настоящему волнует, и важно поддержать в нем полноценное проживание той или иной ситуации. Завтра это потеряет для него смысл: будет другая ситуация и другое настроение.

В определенные моменты педагог просто не может остаться в стороне. И он видит серьезный воспитательный потенциал ситуации, разворачивает ее и берет на себя ответственность за ситуацию, управляет ей. Если этого не происходит и педагог пускает все на самотек, он по сути изменяет своей профессии.

Примеры таких ситуаций:

- назрел конфликт в отношениях, что деструктивно влияет на ситуацию в классе, на взаимодействие педагога с воспитанниками, отдельным ребенком;
- ЧП (сбежали с урока, разбили окно, украдли ноутбук и т. п.);
- требуется поддержка инициативы ребенка, особенно робкого и редко проявляющего инициативу;
- разрушающая, хамская деятельности отдельного ребенка (вспыльчив, чересчур эгоистичен, проявляет неуважительное отношение к педагогу, товарищам, обманывает и т. п.);
- общее сильное эмоциональное переживание в классе (общая радость, общая драматическая ситуация, общий страх);
- открытое и яркое проявление ребенком позиции касательно событий в стране, в мире, по отношению к происходящему в классе или к отдельному человеку, вызывающее столкновение взглядов.

В педагогической практике педагогическая ситуация, как правило, рассматривается как отрицательная, фиксирующая проблему, ЧП. Педагог заведомо реагирует именно на отрицательные ситуации, которые проявляются как нарушение дисциплины и порядка, установленных норм и правил. И вокруг этого нарушения хочешь не хочешь возникает педагогическая ситуация. Такие ситуации редко по-настоящему волнуют ребят: они привычные и не выходят в значимое настоящее. Если, конечно, это не исключение из школы или порка.

Хотелось бы больше заострить внимание на ситуациях, которые рождаются от проявления детских инициатив, от общих радостных событий, общих переживаний, совместных размышлений и действий [3]. Когда ситуация проявляется как значимое интересное событие, в ней рождается детско-взрослая общность. Идет экскурсия, и вдруг ребята узна-

ют, что на этом заводе во время войны работал директор их школы, когда был примерно таким, как они сейчас. Постепенно ситуация обрастает человеческими смыслами, живым отношением каждого к происходящему, захватывает всех, и с экскурсии (при умелой деятельности педагога) приходит уже другой класс, другие ребята, задумчивые, погруженные в собственные размышления. А потом, появляются вопросы (А почему мы не знали? А он на войне был? А как они тогда жили? Они во время войны играли? и т. п.), детские инициативы (возьмем интервью, узнаем про то время, будем сами работать и т. п.). Возникает новая живая ситуация, которая ждет внимания и чуткости педагога, его бесстрашия и желания жить и работать в ней.

Приведем пример возможной структуры работы с ситуацией. Данная поэтапная схема работы во многом условна, так как ситуация – живая реальность и разворачивается по своим законам, не учитывая придуманные нами схемы. Более того, полностью ее можно применить далеко не во всякой ситуации. Данная схема показывает, как можно построить разговор с ребятами вокруг конкретной ситуации. Думая о направлениях работы в ситуации вместе с классными руководителями, мы постарались вписать ее в рамки стандартного классного часа.

Этап первый. Внутренняя остановка педагога

Остановка педагога, конечно не остановка как таковая – это его внутренний «якорь», понимание, осмысление происходящего. Важно остановиться, чтобы «не наломать дров», уйти от эмоционального восприятия ситуации (раздражение от хамства ребенка и вопиющего непослушания, страх и неуверенность от ЧП и пр.). Педагог может и не выдать внешних реакций, просто замолчать или даже уйти, если считает, что еще не время с этим работать и ситуация должна дозреть. Важно увидеть возможную причину (причины) случившегося, то, что держит ситуацию, ее общий контекст, ситуацию в целом и каждого отдельного ее участника. Понять, чья эта ситуация, находит ли педагог в ней себя, кто конкретно из ребят включен в ситуацию, кого нужно привлечь.

Затем педагог должен осмыслить, что он хочет, может и должен сделать с этой ситуацией, определить границы (минимум) своего участия и ожидаемый результат (образ результата), что должно обязательно произойти (со всеми, с отдельным ребенком, с педагогом).

Второй этап – стоп

Педагог останавливает пространство взаимодействия, останавливает ситуацию во внешнем пространстве. По сути именно здесь и возникает общая живая ситуация.

Это может быть мгновенное воздействие – категорическое, гневное, рассчитанное на то, чтобы привести субъектов ситуации в смятение, выбить из привычной колеи течения жизни, в которой они свыклись с опытом, – или просто долгое молчание. Здесь важно эмоционально заразить участников ситуацией со знаком «плюс» или «минус», включить их в происходящее, чтобы ситуация стала и их тоже.

Значит, главные задачи данного этапа – остановить привычный процесс, выбить из колеи, эмоционально вовлечь участников в ситуацию.

Третий этап – фиксация ситуации.

На данном этапе важно перевести ситуацию из размытого формата в структурированный, добиться перехода участников из эмоциональной включенности в ситуацию на уровень рациональной, смысловой.

Для прояснения данного этапа используем образ луковицы: снятие «шелухи» открывает новый смысловой слой ситуации, проясняет и уточняет ее, позволяет дойти до возможной сути, до объективирования ситуации.

Но и здесь нужна осторожность и видение того, как развивается ситуация. Пока снимаем «шелуху», можно всем исплакаться и ничего не понять. Поэтому важно жить в ситуации вместе с ребятами, видеть, как они реагируют на происходящее, поддерживать их инициативы, сдерживая чрезмерную спонтанность, эмоциональность и необдуманность, оценочные суждения. Недостаточно качественного и добротного снимания «шелухи» – важно еще вовремя остановиться.

Смысл данного этапа состоит в решении следующих задач:

- мотивация участников, включение их в общее взаимодействие, выявление их направленности на решение ситуации;
- прояснение общего интереса, общих ценностей и смыслов;
- выход на общую значимую задачу, общую цель (хотя это может быть и задачей следующего этапа).

Результат: выход в со-бытийное пространство, со-бытийную детскo-взрослую общность для проявления позиции каждого и возникновения общего «Мы». Задача педагога – сделать ситуацию событием, значимым моментом в настоящем ребенка.

Этап стоп и этап фиксации близки, существуют практически одномоментно. Рассматривая с педагогами гимназии № 33 г. Ульяновска возможные направления работы с ситуацией, мы выделили несколько возможных сценариев ее раскручивания. Эти сценарии захватывают оба этапа, отражают то, как они могут быть выстроены.

Вначале оговорим традиционные, наиболее часто используемые сценарии работы педагога с ситуацией: 1) прогнуть под культурный образец, заданные социумом нормы и эталоны, под свой авторитет; 2) игнорировать проблемную ситуацию, спустить ее на тормозах, не включаясь ни эмоционально, ни деятельностно. Отвергаем их как неэффективные, мертвые формы.

В качестве альтернативы предлагаем следующие формы работы с ситуацией, которые показывают возможные сценарии ее раскручивания:

- констатация – раскрытие ситуации в описательном режиме, детализация факторов определяющих ситуацию;
- демонстрация – раскрашивание ситуации, презентация в ней заслуг отдельного ребенка, класса, а также преподнесение актуального культурного образца раскрывающего ситуацию;
- поддержка – педагог как катализатор улавливает и удерживает позитивный расклад в ситуации, снимает общее напряжение и разногласия (поддержка неуверенного и слабого воспитанника, поддержка ребенка в проблемной для него ситуации, поддержка детских инициатив);

- проблематизация – показ неоднозначности ситуации в разных смыслах;
- провокация – педагог усугубляет напряженность ситуации, провоцирует участников на включение в нее, подначивает, подталкивает детей к осознанию и проявлению своей позиции, но не напрямую, а через косвенные моменты (просмотр фильма, «Слабо», «может, попробуем...» и др.).

При использовании всех этих приемов важно удерживаться от манипуляции, проживать ситуацию вместе с ребятами.

Четвертый этап – преобразование ситуации в образовательную для отдельного субъекта и для группы субъектов

Здесь важно создать условия для преобразования проблемы (ситуации неопределенности) в задачу деятельности, для проектирования конкретных шагов совместной деятельности по разрешению ситуации, моделирования ситуации и путей выхода из нее. Необходимо выйти на совместный проект деятельности в новых моделируемых условиях.

Формы: обсуждения, групповая работа в проекте, мозговой штурм, совместная деятельность, включение учебных задач в контекст жизненных проблем, систематизация жизненных наблюдений (анализ жизненного опыта), наблюдение, эксперимент.

Важно, чтобы ситуация вышла на уровень конкретных задач – частных задач для каждого и общей задачи для всех. Они должны отражать направления и способы преобразования ситуации. Каждый – часть целого, поэтому результатом должна быть общая совместная деятельность.

Пятый этап – завершение ситуации

Завершение одной ситуации – это всегда рождение новой. Но у участников ситуации должно возникнуть ощущение завершенности: мы договорились, помирились, решили, сделали и пережили и т. д. На этом этапе хорошо бы через рефлексию вывести участников на осознание личного результата каждого, на осознание и проявление результата общего.

Может сложиться впечатление, что работа с ситуацией – это длительный выверенный процесс. На самом деле надо воспринимать названные этапы как «шестнадцать кадров», короткометражный фильм, показанный в очень замедленном режиме. Может, это ошибка – давать схемы для описания живой ситуации: она перестает быть живой, педагог, ориентируясь на схему, теряет «живую нить ситуации» и отдаляется от детей и их жизни.

В любом случае работа педагога с живой ситуацией может проходить только в рефлексивном контексте деятельности как педагога, так и воспитанников. Рефлексия выступает системообразующим фактором между мыслительным процессом и регуляцией содержания деятельности.

При этом рефлексивное знание специфично. Получаемое из анализа прошлого опыта, оно уменьшает разрыв между знанием как таковым и его применением в различных практических ситуациях. Такое знание имеет двухплоскостной характер [4]: в нем вы-

деляются онтологическая плоскость – плоскость видения и понимания – и организационно-деятельностная плоскость – плоскость организации индивидуального и коллективного действия. Именно в такой логике и должен педагог выстраивать воспитательное взаимодействие с учениками в рамках ситуации, где схватывается частное (порожденное ситуацией) и общее (гуманистические ценности, культурные образцы деятельности и т.д.), где возникает общий опыт осознанной жизнедеятельности.

Акт рефлексии позволяет вывести педагога и воспитанников из погруженности в сам процесс взаимодействия, дает им возможность взглянуть на него со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), определить задачи, которые каждый из них может решить в данном взаимодействии, найти общие ценности и смыслы.

Обобщая изложенное, сделаем ряд заключений.

Дети живут настоящим. Ситуативная педагогика – это работа в пространстве детского настоящего как система быстрого реагирования на запрос детей, их интересы и переживания.

Требуется высокое профессиональное мастерство педагога, его смелость, способность идти на определенный риск для работы с непредсказуемой ситуацией, постоянное самосовершенствование, владение рефлексивными технологиями. И еще ему важно уметь слушать и поддерживать своего «внутреннего ребенка», чтобы быть более чутким и внимательным к жизни детей.

Педагогу важно работать на позитив, на живые отношения, выстраиваемые вокруг гуманистических общечеловеческих ценностей. Ситуация, ее проживание важны не ради осложнения отношений (определения виновных и выбора способа справедливого наказания), а ради выхода в детскo-взрослую общность, ради развития системы отношений, ради свободного развития каждого ребенка.

Ситуация выстраивается вокруг живого межпозиционного взаимодействия, значимого и для ребенка и для взрослого. Оно позволяет каждому лучше узнать и понять самого себя, других, задает образец отношений, предоставляет возможность получить общий ценный опыт, индивидуальный опыт живых отношений.

При умелой работе педагога с ситуацией у воспитанников формируются рефлексивные знания и умения, которые важны для их жизненного (духовно-нравственного, гражданского, патриотического, семейного и т.д.) самоопределения, саморазвития, становления субъектных качеств.

Список литературы:

1. Корчак, Я. Как любить ребенка. Книга о воспитании : пер. с польск. / Я. Корчак. – М.: Политиздат, 1990.
2. Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
3. Шустова, И. Ю. Школьные события / И. Ю. Шустова // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 218–222.
4. Алексеев, Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85–103.

Spisok literatury:

1. Korchak, Ia. Kak liubit' rebenka. Kniga o vospitanii : per. s pol'sk. / Ia. Korchak. – M.: Politizdat, 1990.
2. Makarenko, A. S. Metodika organizatsii vospitatel'nogo protsessa / A. S. Makarenko. – M.: Izd-vo APN RSFSR, 1950.
3. Shustova, I. Iu. Shkol'nye sobytiia / I. Iu. Shustova // Narodnoe obrazovanie. – 2013. – № 1. – S. 218–222.
4. Alekseev, N. G. Proektirovanie i refleksivnoe myshlenie / N. G. Alekseev // Razvitie lichnosti. – 2002. – № 2. – S. 85–103.

Интернет-журнал

«Проблемы современного образования»

2014, № 1

ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ СРЕДСТВАМИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ КАК ПУТЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

LITERARY LOCAL REGION STUDIES THROUGH THE MEANS OF MEDIA EDUCATION AS A WAY OF
ORPHAN SOCIALIZATION

Чайкина Л.П.

Учитель русского языка и литературы
КОУ Воронежской области «Школа-
интернат №1 для детей-сирот и детей,
оставшихся без попечения родителей», член
экспериментальной группы Федеральной
экспериментальной площадки ИСМО РАО
на базе школы-интерната №1, почетный член
коллектива ТОП МОО АДЮТК «Мариинская
галерея им. М.Д. Шаповаленко».

E-mail: luda-1966.1940@mail.ru

Chaykina L.P.

Teacher of the Russian Language and Literature
at “Boarding School № 1 for Orphaned Children
and Children without Parental Care”, member
of the experimental group of the Federal
Experimental Project of the Institute of Content
and Education Methods (RAE), honorary
member of the “Maria Shapovalenko Mariinsky
Gallery” collective, a member of the Russian
orphanage's family.

E-mail: luda-1966.1940@mail.ru

Латышев О.Ю.

Директор ТОП «Мариинская галерея
им. М.Д. Шаповаленко», научный руководитель
Федеральных экспериментальных площадок
ИСМО РАО, академик Международной академии
детско-юношеского туризма и краеведения
им. А.А. Остапца-Свешникова, почётный
доктор наук, кандидат филологических наук,
заслуженный деятель науки и образования.
E-mail: papa888@list.ru

Latyshev O.Y.

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, Honored worker of science
and education.

E-mail: papa888@list.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме
использования средств медиаобразования
в литературном краеведении на уроках в школе-
интернате для детей-сирот и детей, оставшихся

Annotation. The article deals with the use
of media means in a literary study of local
region in the classroom in a boarding school for
orphans and children left without parental care.

без попечения родителей. Мы полагаем, что при этом процесс социализации учащихся приобретает новые позитивные черты.

Ключевые слова: литература, краеведение, медиаобразование, презентация, дети-сироты, воспитанник, интернат, социализация.

We believe that this way the process of student socialization gains new positive traits.

Keywords: literature, local region study, media education, presentation, orphans, student, boarding school, socialization.

Литературное краеведение в условиях медиаобразования новый облик. Более рельефным и убедительным становится иллюстративный ряд, упрощаются процессы классификации и систематизации многопрофильного материала, в значительном количестве и быстро поступающего в распоряжение краеведа. Участие воспитанников интернатного учреждения в краеведческой работе с использованием возможностей медиаобразования делает процесс их социализации более гармоничным и высокоэффективным. Литературное краеведение без преувеличения можно назвать благодатной почвой для использования медиаобразовательных возможностей. Практически неисчерпаемы источники материалов для кинообразования. Это и документальные фильмы о жизни поэтов и писателей, литературных критиков, литературоведов, лингвистов, историков языка и литературы – как русской, так и других народов Российской Федерации, и фантастическое по величине собрание художественных фильмов, снятых по литературным произведениям или по сценариям, специально написанным для этого известными писателями. Этот перечень дополняют видеозаписи спектаклей, поставленных как профессиональными взрослыми театральными коллективами, так и самодеятельными школьными коллективами школ-интернатов (и других образовательных учреждений) в процессе организации их проектно-исследовательской деятельности.

Несмотря на относительно невысокий уровень развития звукозаписывающей техники в начале XX в., весьма обширна коллекция интервью отечественных и зарубежных журналистов с писателями и поэтами, а также аудиозаписей произведений литературы в исполнении их авторов и великих артистов своего времени. В этом отношении серьёзного внимания заслуживает коллекция, которую собирает Лев Меерович Абрамзон, звукорежиссер Государственного литературного музея (Москва).

Что касается фотографического материала литературного краеведения, то он просто не поддаётся никаким подсчётам. Это фото собственно авторов литературных произведений, членов их семей, соратников, мест, где они жили, работали, мемориальных досок на зданиях, так или иначе связанных с их именами, памятников поэтам, писателям и героям их произведений и т.п. Сюда же отнесем и результаты сканирования документов, связанных с жизнью и творчеством литераторов, рукописей их произведений, а также произведений живописи и графики, имеющих то или иное отношение к авторам книг, изучаемых в курсе литературного краеведения школы-интерната.

Медиа-объектами в широком смысле можно признать не только отсканированные, запечатлённые на фото- или видеокамеру объекты, представляющие интерес для вос-

питанников интерната – юных краеведов, но и собственно книги, неоцифрованные фотографии, документы. Ведь изначально медиатека складывается как раз на базе реально существующих объектов процесса познания и уже затем последовательно и органично дополняется результатами оцифровки.

Поэтому формально мы можем отнести к процессу медиаобразования и работу с традиционными печатными и прочими существующими в реальном мире источниками знаний по вопросам литературного краеведения. Здесь мы перечислили наиболее часто встречающиеся медиа-объекты, подразумевая, что практика медиаобразования постоянно развивается во всей своей широкой вариативности, и есть вероятность того, что вскоре в ряду медиа-объектов окажутся какие-то неожиданные, ранее не классифицировавшиеся таким образом предметы и явления и их многообразные сочетания.

Определившись с кругом материалов, на основе которых возможен сам процесс медиаобразования, мы сознательно не упоминали в их числе интернет-ресурсы. И не потому, что воспринимаем их лишь как вместилище для вышеперечисленных объектов и не стремимся учесть качественно новый характер взаимосвязей, возникающих при соприкосновении и взаимодействии внутри сетевых страниц.

Скорее, мы уже привыкли воспринимать сайты не как отдельные медиа-объекты, а как целостную среду медиаобразования, в полном отрыве от которой его качество будет существенно ниже. Однако это далеко не единственное условие успеха на данном пути. Интернет-среда является дополнительным средством для работы юных краеведов в реальной образовательной среде. Рядом нет литературного или краеведческого музея, который бы представлял среди прочих своих разделов экспозицию литературной жизни города или края? Даже в этом случае у детей и их наставников есть возможность самостоятельно запечатлевать с помощью приведённых выше и других средств всё, что связано с вопросами литературного краеведения, и превращать тем самым объекты своего исследовательского внимания в медиа-объекты для собственного пользования и для последующих юных краеведов.

Конечно, даже при наличии обширного ряда иллюстративного материала необходимо постоянно его пополнять и разрабатывать всё более тонко инструментованную классификацию включённых в неё объектов. Например, юные краеведы столкнулись с тем, что Интернет изобилует материалами центральных архивов, но не может в столь же широкой вариативности отображать местный материал, представляющий интерес как для литературных краеведов, так и для литератороведов. В этом случае имеет смысл нанести визит в местный архив, изложить цель своего визита, оформить соответствующую документацию; изучить найденные в архиве документы и выделить среди них часто встречающиеся (и уже находящиеся на интернет-страницах), а также редкие, если не уникальные. Можно предложить сотрудникам архива свою помощь в сканировании, обработке отсканированных изображений и создании каталога электронных копий документов, связанных с жизнью и творчеством поэтов или писателей. С разрешения руководства архива документы могут быть размещены юными краеведами на личных интернет-страницах, сайтах литературно-краеведческих проектов, форумах сетевых сообществ по темам, которые так или иначе связаны с темами, интересующими воспитанников

школы-интерната, увлекающихся литературным краеведением. Так юные исследователи могут не только удовлетворить свои позитивные изыскательские амбиции, но и помочь своим старшим коллегам –профессиональным краеведам обрести новую пищу для размышлений, сопоставлений, а в особо удачных случаях –новое поле для исследовательской деятельности.

Так для воспитанников интерната буквально со школьной скамьи может открыться путь в науку и практику. Конечно, этот путь внезапных научных находок и открытий скорее более узок и долог, чем широк и короток. Поэтому мы не можем воспринимать его как путь массовой социализации детей-сирот, воспитывающихся в интернатных учреждениях, однако как прецедент он может войти в число многочисленных примеров самореализации, самоутверждения, самоопределения воспитанников школы-интерната.

Следует уделить внимание вопросу о том, на какой базе традиционно применяется медиаобразование и что следует включить в подобные базы для получения наиболее эффективной медиаобразовательной программы.

Безусловно, в первую очередь, базой для литературно-краеведческой деятельности воспитанников становится школьный класс. Это обусловлено тем, что учитель литературы в интернате работает практически всегда, а вот найти воспитателя, который бы сам живо интересовался литературой и умел увлечь своих воспитанников радостями литературного краеведения, значительно труднее.

Но и такие люди в воспитательном корпусе, к счастью, тоже встречаются. И значительно чаще среди педагогов дополнительного образования, которые ведут в школе-интернате литературный кружок или студию. Мы уже неоднократно говорили о том, насколько более эффективной оказывается педагогическая деятельность учителя или педагога дополнительного образования, если он работает в союзе с медиаспециалистом образовательного учреждения или с учителем информатики.

Дело даже не в том, владеет ли учитель литературы информационными технологиями – это было значительно более актуально на заре развития отечественного медиаобразования, внедрения информационных технологий в деятельность интернатных образовательных учреждений. Сейчас уже доводится быть свидетелями того, как руководители первичных профсоюзных организаций работников образования предлагают исключить из коллективного договора пункт оплаты работы с информационными ресурсами нового поколения отдельным педагогам, достигшим в данном направлении наиболее выдающихся результатов.

Основанием для этого служит тот факт, что 100 процентов сотрудников образовательного учреждения владеют информационными технологиями и превращают свою деятельность в прецеденты общешкольного медиаобразования. И всё же поддержка, которую медиаспециалист способен оказать педагогу, по-прежнему остаётся важной, а иногда необходимость в ней ещё возрастает. Ведь следует помнить и о том, что и сам медиаспециалист – это, как правило, человек, находящийся в непрерывном поиске, развивающийся и постоянно углубляющий уровень своей профессиональной подготовки.

Такой медиаспециалист способен оказывать поддержку учителю, взявшемуся за медиаобразование на литературно-краеведческом поприще, всё в новых и новых направле-

ниях синтеза традиционного и ультрасовременного пластов знаний. Например, у юных литературных краеведов появилось желание сделать фотографии литературного музея-заповедника и привязать их к карте местности. Учитель литературы или руководитель литературной студии может показать, на каких объектах съемки следовало бы заострить своё внимание юным исследователям. А медиаспециалист поможет настроить фотокамеру на контакт со спутниковой системой, что позволит включить в информацию о фотографии пространственные координаты точки, в которой она была сделана. Если сейчас даже сухие, сугубо служебные подписи приходится делать под фото вручную, то вскоре настанет время, когда снимки будут подписываться автоматически, в соответствии с постоянно обогащающейся системой сведений, согласованной с долготно-широтными характеристиками каждого такого фото.

Еще одним примером обращения к медиаспециалисту может служить идея учеников дать всевозможные ссылки на сетевые ресурсы, так или иначе связанные со сфотографированным объектом. В этом случае медиаспециалист будет объяснять учителю литературы и его юным последователям уже совсем другие технические тонкости, и сам процесс медиаобразования в литературном краеведении получит совершенно новые очертания.

О подобных вещах свидетельствует многолетняя практика нашей экспериментальной работы. Буквально десять лет назад автор этих строк впервые выступал перед руководимой им группой воспитателей детского дома – смелых экспериментаторов в области социализации детей-сирот средствами информационных технологий, и демонстрировал при этом «кулон» – флэш-карту, на которой в тот момент помещалось всего 64 мегабайта текстовой информации. Слушателей тогда поразило, что на этом крошечном изделии поместились все литературные произведения, хранившиеся в книжном шкафу протяжённостью во всю стену кабинета, где проходила наша первая встреча.

Сегодня такая ёмкость дискового накопителя не может вызывать у большинства слушателей ничего, кроме снисходительной улыбки. Но даже постоянно увеличивающаяся ёмкость накопителей скоро может потерять смысл. В ближайшей перспективе вся поверхность земного шара окажется в равной степени доступной (по крайней мере, на уровне минимальной необходимости) для спутниковых сигналов.

Вся информация при этом может храниться на надёжных серверах, расположенных, например, где-нибудь на необитаемом острове, а спутники будут ретранслировать её во все стороны света. Тогда высокоямкие дисковые накопители портативного класса окажутся невостребованными.

Но главное, что значительней всего изменится, – это само представление о пути получения информации, формирования прочных и полезных знаний, например в области литературного краеведения. Можно будет, проходя мимо любого здания и включив на мобильном телефоне соответствующую опцию, получить всю необходимую информацию об объекте в зависимости от цели ваших изысканий. А не услышав в этом информационном блоке чего-то достоверно известного вам, вы сможете надиктовать недостающие сведения на сервер своеобразного аудионавигатора. Данные будут экспертизованы и включены в информационный блок. Например, если на сайте www.wikipedia.org Вы имеете возможность ввести, прежде всего, текстовую информацию, то в дальнейшем информация

будет концентрироваться в аудио- и видеоформате и дополняться впоследствии стараниями компетентных слушателей.

Почему мы считаем допустимым высказывать здесь всего лишь одну из многочисленных версий возможного развития техногенного процесса? Ведь оно может пойти и совершенно другим путём? Вполне вероятно. Однако рассмотренный нами вариант представляется моделью стремительного развития процессов, обеспечивающих, в частности, успех медиаобразования в сфере литературного краеведения.

Юным литературным краеведам необходимо заранее настроиться на восприятие системы приобретения новых знаний как взаимодействующей с огромным количеством разнообразных факторов действительности, которые обуславливают её стремительное развитие. Следует также быть готовыми к постоянному переоценке возможностей медиаобразования, которые обеспечат однозначный успех исследования по любой теме, какую бы они ни выбрали, даже по чрезвычайно узкой.

Перед современной школой стоит трудная задача – подготовить молодого человека с активной гражданской позицией, неразрывно связанной с воспитанием чувства любви к Родине, которое включает в себя и любовь к малой родине, к тому месту, где ты живёшь, к истории своего края, к его культуре, литературе. По мнению Л.Н. Макаровой, «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 во внеурочной деятельности с учащимися всех классов мы работаем над краеведческими проектами. Когда есть тема, которая интересна и учителю, и ученикам, работа кипит бурно и творчески, и результат отличный. Каждый ученик идет своей дорогой с присущими ему темпом, глубиной и направленностью интереса. Ученики пополняют свой багаж знаний о родном крае» [8].

Приобретаемые воспитанниками знания должны не только становиться более осознанными и прочными, но и переходить в убеждения, смыкаться с нравственно-эстетическими идеалами. Эта проблема неразрывно связана с требованием времени: воспитывать людей, обладающих широким кругозором, способных самостоятельно приобретать знания. В поисках путей решения стоящих перед школой задач необходимо обращаться к литературному краеведению.

Литературное краеведение на уроках русского языка и литературы сегодня просто необходимо. Обращение к данной теме продиктовано теми изменениями, которые происходят в обществе. Обобщая представление группы педагогов-экспериментаторов, работающих над внедрением в процесс социализации детей-сирот средств туризма и краеведения, В.Н. Ильин пишет: «Мы видим своей задачей своевременно откликнуться на ожидания наших воспитанников и поставить на службу их социализации средства экскурсионно-туристической и краеведческой деятельности. Организация любого инновационного начинания требует от его авторов щепетильного похода, рассмотрения всех встречающихся на пути нюансов в организации деятельности по изучению избранного объекта. И это особенно важно, когда в роли такого объекта выступает социализация детей-сирот – катего-

рия исключительно не умозрительная, а безотлагательно необходимая в существующих реалиях Российского (и не только) современного общества» [5].

Новое время требует новых подходов в образовании, новых технологий, в том числе и компьютерных, или, как принято сейчас называть, информационно-коммуникационных. Действительно, использование ИКТ на уроках даёт возможность воздействовать на три канала восприятия человека: визуальный, аудиальный, кинестетический, – а значит, способствует эффективному усвоению учебного материала. Мультимедиа – это представление объектов и процессов не традиционным путём текстового описания, а с помощью фото, видео, анимации, звука, то есть практических всех известных сегодня средств (multi – много, media – способы, средства). Информационная плотность мультимедийной среды намного выше, чем у традиционных способов передачи информации. За счёт экономии времени увеличивается объём осваиваемого материала. Расширяются возможности применения дифференцированного подхода в обучении, осуществляются межпредметные связи. Но самое главное преимущество использования ИКТ на уроках – повышение мотивации к обучению, создание положительного настроя, активизация самостоятельной деятельности учащихся [15, с. 35].

Безусловно, компьютер не заменит учителя или учебник. Необходимо помнить, что использование современной техники на каждом уроке нереально. В первую очередь, это противоречит требованиям СанПина и к тому же не отвечает возможностям восприятия у подавляющего большинства воспитанников интернатных учреждений. Но умелое применение ИКТ не только увеличивает эффективность обучения, но и способствует повышению познавательных потребностей воспитанников. Одним из оптимальных и доступных для учителя средств использования ИКТ на уроках литературы является создание презентаций. Как известно, презентация – это набор слайдов и сопровождающих их показ на экране спецэффектов, подготовленных с помощью программы «Power point» либо аналогичной оболочки «KM-school», любого другого пригодного для этого редактора.

В рамках нашей темы мы приведем примеры применения презентаций для изучения биографии и творчества писателей Воронежского края. На уроках художественного восприятия произведения показ слайдов следует ограничивать несколькими минутами. Это может быть портрет писателя, иллюстрации художников, живописное или графическое отражение быта эпохи, описанной в произведении. Хорошо, когда показ слайдов сопровождается музыкой, подобранный в соответствии с особенностями изучаемого произведения. Такая презентация воздействует на разные сферы восприятия: эмоции, мышление, воображение, способствует созданию положительного настроя на работу. Благодаря такому подходу, по мнению О.Е. Крюковой, «проводится постепенное «погружение» в заданный образ, где ребенок, находящийся в интернатном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеет возможность прожить и проработать свою психологическую травму, стрессовую ситуацию» [7].

Презентации, сопровождающие уроки углублённого изучения произведения, могут содержать слайды с различными вопросами, стимулирующими аналитическую деятельность воспитанников (сопоставительный анализ, наблюдение, обобщение) и развитие

воображения, слайды с литературоведческими терминами и заданиями для воспитанников, слайды информативного характера, слайды с иллюстрациями к произведению и др.

Такие презентации помогают увеличить объём изучаемого материала за счёт экономии времени учителя и воспитанников, активизировать самостоятельную деятельность последних, расширить возможности применения дифференцированного подхода в обучении, осуществить межпредметные связи, добиться в итоге наибольшей эффективности урока.

Стремление воспитанников к проявлению самостоятельности помогло им научиться общаться со сверстниками, сотрудниками интерната, однако и этим никто не ограничился. По мнению Е.В. Пилюгиной, принимающей активное участие во внедрении туристско-краеведческой деятельности в практику социализации воспитанников интерната, «процесс формирования коммуникативных навыков у детей-сирот получил возможность ускоренного развития, что, в свою очередь, существенно расширило представления воспитанников интерната о формах и путях общения с людьми, не принадлежащими к числу сотрудников интерната, а представляющих культурную элиту местного сообщества» [11].

Литературная жизнь Воронежского края известна далеко за его пределами. Она обогатила русское литературное творчество и сама вобрала в себя то лучшее, что было и есть в наследии поэтов и писателей прошлого. Учитель литературы изучает с воспитанниками школы-интерната произведения А.В. Кольцова, И.С. Никитина, С.Я. Маршака, А. Платонова, В. Пескова, И. Бунина – уроженцев земли Воронежской.

Использование краеведческого материала на уроках литературы даёт возможность посмотреть на автора и его произведение по-новому, приобщить учащихся к истории и культуре родного края. Применение презентаций представляет обширные возможности работы с видеоматериалами, звуком, фотодокументами и с текстами. Приведём несколько примеров описания слайдов к некоторым видам презентаций.

При изучении повести А. Платонова «Котлован» предлагаем:

Слайд 1. Биографические данные. Настоящая фамилия – Климентов. Вырос в семье слесаря паровозоремонтного завода в Воронеже. Рано начал работать. Учился в церковно-приходской школе, затем в городском училище. В годы Гражданской войны служил в Красной армии, участвовал в боях. Писать начал ещё в годы гражданской войны – рассказы, стихи, статьи в провинциальных газетах и журналах. Был увлечён социальной утопией.

Слайд 2. Повесть «Котлован» (1929–1930) опубликован в 1987 г. в журнале «Октябрь». Две сюжетные линии: строительство фантастического дома – символа формирования нового общества, раскулачивание в деревне.

Слайд 3. Задание: выявить в тексте повести характерные черты времени и подобрать эпизоды.

Слайд 4. Характерные черты времени. 1) Разгромленная войной страна, нищета рабочих и крестьян. 2) Грандиозные проекты, стройки коммунизма. 3) Раскулачивание крестьян. 4) Энтузиазм «масс». 5) Процветание бюрократии. 6) Доносительство. 7) Бездуховность.

Слайд 5. Сопоставительная характеристика произведений. Задание: сопоставить черты времени, представленные в повести «Котлован», с соответствующими чертами в романе Е. Замятиня «Мы». План: антиутопия, осуществлённая мечта о всеобщем счастье,

крушение коммунистической идеи. Итог: Платонов изображает общество в начале реализации «Генеральной линии», Замятин показывает, к чему приводит эта линия.

Обращение к фактам истории и культуры родного края на уроке литературы вызывает у воспитанника не только удивление, но и радость открытия, а в конечном счете – любовь к малой родине и гордость за свою страну.

Следующая распространённая форма работы с использованием современных информационных технологий – просмотр видеофильмов. Многие классические произведения нашли своё новое воплощение в кинематографе. Такие художественные фильмы служат хорошим подспорьем в работе на уроках литературы. Можно использовать отдельные видеофрагменты или организовать просмотр всего фильма с последующим обсуждением. Тем более что часто трактовка режиссёра расходится с авторским текстом [13, с. 5].

Говоря о краеведческом направлении, следует отметить, что ярким примером такой работы с младшими школьниками может служить изучение творчества замечательного воронежского детского писателя Самуила Яковлевича Маршака – поэта, переводчика, драматурга, человека высокой культуры и самых разнообразных интересов и знаний. Он один из лучших поэтов-переводчиков в нашей стране, его переводы Шекспира, Бёрнса впервые открыли произведения этих великих поэтов российским читателям. Его стихи не надо заучивать – они запоминаются сами и сохраняются в памяти даже спустя многие годы. Пользуются огромным спросом сборник диафильмов по творчеству С.Я. Маршака, аудиокниги С.Я. Маршака «Карусель», «Кошкин дом», «Вот какой рассеянный» и др.

Для старшеклассников предлагается художественный фильм «Тёмные аллеи», снятый в 1991 г. по мотивам рассказов И. Бунина. Обратите внимание, что режиссер Никита Михалков приступает к работе над новым фильмом по произведениям И. Бунина. В основу сюжета будут положены две книги – «Окаянные дни» и «Солнечный удар».

По произведениям А. Платонова также сняты фильмы: «Одинокий голос человека» – по мотивам рассказа «Река Потудань» и повестей «Сокровенный человек» и «Происхождение мастера» (1978–1987); «Отец» – по мотивам рассказа «Возвращение» (2007), «Родина электричества» – новелла из киноальманаха «Начало неведомого века» (1967).

Ещё одной популярной формой работы является использование музыкальных произведений. Ведь всем известно, что многие современные песни и старинные романсы представляют собой переложенные на музыку стихотворные тексты известных поэтов. Кроме того, музыка позволяет создать нужный эмоциональный фон для работы литературной гостиной [12, с. 6].

Многие песни и стихи А. Кольцова были положены на музыку такими композиторами, как А.С. Даргомыжский, Н.А. Римский-Корсаков, М.П. Мусоргский, М.А. Балакирев и другими.

Иван Саввич Никитин – еще один русский поэт XIX в., преемник Кольцова, мастер русского поэтического пейзажа, автор стихов более 60 песен и романсов, из которых наиболее известный «Звезды меркнут и гаснут, / В огне облака, / Белый пар по лугам расстилается, / По зеркальной воде, по кудрям лозняка / От зари алый свет разливается...».

Как правило, такие произведения впечатываются не в память, а в сердце со школьной скамьи и навсегда. Таким образом, текст, являясь формальной единицей обучения

языку, литературе, является ещё и важнейшим средством воспитания, одним из способов адаптации в социальной среде. Е.А. Байер утверждает: «По ходу данной работы воспитанники совершенствуют свои коммуникативные навыки, учатся продуктивно взаимодействовать в исследовательском коллективе, повышают чувство ответственности за порученное дело, а также реализуют на практике множество других форм и способов социализации.

Разумеется, детям при этом не знакомы такие понятия, как «социализация», «социальная адаптация», «самоопределение» и др. Помимо возрастных возможностей восприятия, мы руководствуемся соображениями педагогического такта, чтобы воспитанники не знали, что они не социализированы и не адаптированы в обществе. Но и при таком незнании с их стороны результативность нашей работы не менее высока, поскольку объективной потребностью каждого ребёнка является потребность в общении, во внимании к нему со стороны сверстников и взрослых» [2].

Произведения писателей-земляков – И. Бунина, А. Платонова, А. Кольцова, И. Никитина, С. Маршака и др. – раскрывают красоту окружающей природы, самой жизни. Литературное краеведение средствами мультимедиа воспитывает жажду познания, формирует устойчивый интерес к поискам нового и тем самым способствует развитию творческой мысли, воспитывает активного читателя-книголюба.

В заключение хочется сказать о том, что в литературном краеведении средствами мультимедиа не только используется при изучении разнообразной жизни края и его роли для всего общества, но и позволяет заняться полезной деятельностью. В процессе познания и преобразования родного края в воспитанниках утверждается важнейшее патриотическое чувство – ответственность за судьбу своей малой и большой Родины. На первый план краеведение выдвигает умение воспитанников осмысливать происходящее, видеть жизнь в ее постоянном развитии, обновлении и тем самым дает возможность личности в процессе социализации определить свою траекторию саморазвития.

Список литературы:

1. Акиньшин, А. Н. Два века воронежского краеведения: Люди, труды, события : кратк. обзор / А. Н. Акиньшин, О. Г. Ласунский. – Воронеж, 2000.
2. Байер, Е. А. Повышение жизнестойкости детей-сирот средствами экскурсионно-туристической деятельности / Е. А. Байер, О. Ю. Латышев // Материалы Первой международной научно-практической конференции «Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области)». – Тольятти, 2012. – С. 144–154.
3. Дементьева, И. Ф. Социальная адаптация детей-сирот. Современные проблемы и перспективы в условиях рынка / И. Ф. Дементьева // Социальные проблемы сиротства. – М., 1992.
4. Иванов, П. В. Основы школьного краеведения / П. В. Иванов. – Петрозаводск: ПГУ, 1977.
5. Ильин В. Н. Социализация детей-сирот средствами экскурсионно-туристической и краеведческой деятельности / В. Н. Ильин, О. Ю. Латышев // Материалы Первой международной научно-практической конференции «Внутренний ту-

- ризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области)». – Тольятти, 2012. – С. 390–399.
6. Кацюба, Д. В. Краеведение в воспитании учащихся : пособие для учителей / Д. В. Кацюба. – М., 1965.
 7. Крюкова, О. Е. Социально-психологическая адаптация детей-сирот средствами экскурсионно-туристической и краеведческой деятельности / О. Е. Крюкова, О. Ю. Латышев // Материалы Первой международной научно-практической конференции «Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области)». – Тольятти, 2012. – С. 400–411.
 8. Макарова, Л. Н. Роль урока географии в социализации детей-сирот средствами туризма и краеведения / Л. Н. Макарова, О. Ю. Латышев // Материалы Первой международной научно-практической конференции «Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области)». – Тольятти, 2012. – С. 417–428.
 9. Методика историко-краеведческой работы в школе : пособие для учителя / под ред. Н. С. Борисова. – М.: Просвещение, 1982.
 10. Пилюгина, Е. В. Школа юного экскурсовода как средство развития социального туризма / Е. В. Пилюгина, О. Ю. Латышев // Материалы Первой международной научно-практической конференции «Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области)». – Тольятти, 2012. – С. 199–208.
 11. Применко, В. Г. Использование мультимедийных средств на уроках литературы разных типов и видов : пособие для учителей / В. Г. Применко, Н. П. Архипова. – М., 2009.
 12. Путило, О. О. Использование современных информационных технологий на уроках литературы : пособие для учителей / О. О. Путило, Н. П. Архипова. – М., 2009.
 13. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005.
-

Spisok literatury:

1. Akin'shin, A. N. Dva veka voronezhskogo kraevedeniia: Liudi, trudy, sobytiiia : kratk. obzor / A. N. Akin'shin, O. G. Lasunskii. – Voronezh, 2000.
2. Baier, E. A. Povyshenie zhiznestoikosti detei-sirot sredstvami ekskursionno-turisticheskoi deiatel'nosti / E. A. Baier, O. Iu. Latyshev // Materialy Pervo mezh-dunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Vnutrenniy turizm kak faktor razvitiia regionov v usloviakh rynochnoi ekonomiki (na primere Samarskoj oblasti)». – Tol'iatti, 2012. – S. 144–154.
3. Dement'eva, I. F. Sotsial'naia adaptatsiia detei-sirot. Sovremennye problemy i perspektivy v usloviakh rynka / I. F. Dement'eva // Sotsial'nye problemy sirotstva. – M., 1992.

4. *Ivanov, P. V. Osnovy shkol'nogo kraevedeniia / P. V. Ivanov.* – Petrozavodsk: PGU, 1977.
 5. *Il'in V. N. Sotsializatsii deteǐ-sirot sredstvami ekskursionno-turisticheskoi i kraevedcheskoj deiatel'nosti / V. N. Il'in, O. Iu. Latyshev // Materialy Pervoї mezhdunarodnoї nauchno-prakticheskoi konferentsii «Vnutrenniy turizm kak faktor razvitiia regionov v usloviakh rynochnoi ekonomiki (na primere Samarskoї oblasti)».* – Tol'iatti, 2012. – S. 390–399.
 6. *Katsiuba, D. V. Kraevedenie v vospitanii uchashchikhsia : posobie dlia uchiteleǐ / D. V. Katsiuba.* – M., 1965.
 7. *Kriukova, O. E. Sotsial'no-psikhologicheskaiia adaptatsii deteǐ-sirot sredstvami ekskursionno-turisticheskoi i kraevedcheskoj deiatel'nosti / O. E. Kriukova, O. Iu. Latyshev // Materialy Pervoї mezhdunarodnoї nauchno-prakticheskoi konferentsii «Vnutrenniy turizm kak faktor razvitiia regionov v usloviakh rynochnoi ekonomiki (na primere Samarskoї oblasti)».* – Tol'iatti, 2012. – S. 400–411.
 8. *Makarova, L. N. Rol' uroka geografii v sotsializatsii deteǐ-sirot sredstvami turizma i kraevedeniia / L. N. Makarova, O. Iu. Latyshev // Materialy Pervoї mezhdunarodnoї nauchno-prakticheskoi konferentsii «Vnutrenniy turizm kak faktor razvitiia regionov v usloviakh rynochnoi ekonomiki (na primere Samarskoї oblasti)».* – Tol'iatti, 2012. – S. 417–428.
 9. *Metodika istoriko-kraevedcheskoj raboty v shkole : posobie dlia uchitelia / pod red. N. S. Borisova.* – M.: Prosveshchenie, 1982.
 10. *Piliugina, E. V. Shkola iunogo ekskursovoda kak sredstvo razvitiia sotsial'nogo turizma / E. V. Piliugina, O. Iu. Latyshev // Materialy Pervoї mezhdunarodnoї nauchno-prakticheskoi konferentsii «Vnutrenniy turizm kak faktor razvitiia regionov v usloviakh rynochnoi ekonomiki (na primere Samarskoї oblasti)».* – Tol'iatti, 2012. – S. 199–208.
 11. *Primenko, V. G. Ispol'zovanie mul'timediiynykh sredstv na urokakh literatury raznykh tipov i vidov : posobie dlia uchiteleǐ / V. G. Primenko, N. P. Arkhipova.* – M., 2009.
 12. *Putilo, O. O. Ispol'zovanie sovremennykh informatsionnykh tekhnologii na urokakh literatury : posobie dlia uchiteleǐ / O. O. Putilo, N. P. Arkhipova.* – M., 2009.
 13. *Selevko, G. K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove informatsionno-kommunikatsionnykh sredstv / G. K. Selevko.* – M.: NII shkol'nykh tekhnologii, 2005.
-

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 1

К.Д. УШИНСКИЙ – КЛАССИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

K.D. USHINSKY – CLASSICAL LEGACY FOR MODERN EDUCATION

Богуславский М.В.

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

E-mail: hist2001@mail.ru

Занаев С.З.

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

E-mail: zanaev@yandex.ru

Аннотация. В научной информации представлены материалы круглого стола, «К.Д. Ушинский – классическое наследие для современного образования», посвященного 190-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого и деятеля образования.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, отечественная педагогика, российское образование, педагогическое наследие.

¹ Текст публикуется в авторской редакции.

Boguslavsky M.V.

Head of the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the RAE, Doctor of science (Education), Professor, Corresponding member of the RAE, Chair of the History of Education and Pedagogics Scientific Council of the RAE.

E-mail: hist2001@mail.ru

Zanayev S.Z.

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

E-mail: zanaev@yandex.ru

Annotation. The scientific information presents the materials from the round-table discussion, «K.D. Ushinsky – Classical Legacy for Modern Education», dedicated to the 190th birthday anniversary of the prominent Russian scientist and educational figure.

Keywords: K.D. Ushinsky, Russian pedagogics, Russian education, pedagogical legacy.

17 февраля 2014 г. в Конференц-зале Института теории и истории педагогики РАО состоялся круглый стол: «К.Д. Ушинский – классическое наследие для современного образования», посвященный 190-летию со дня рождения великого педагога.

В работе круглого стола приняли участие более 100 ученых-педагогов, преподавателей педагогических вузов, докторантов, аспирантов и соискателей, студентов педагогических вузов и колледжей.

Открывая заседание, директор ИТИП РАО, д. филос. н., профессор С.В. Иванова отметила, что происходящее событие начинает ряд исключительно важных для отечественной педагогической науки мероприятий, связанных с празднованием юбилейных торжеств, посвященных 190-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. Для нас, ученых-педагогов, это особенно значимо, потому что К.Д. Ушинский – основоположник многих направлений педагогики. Обращение к выдающемуся педагогическому наследию, к персоналиям, внесшим значимый вклад в определенные области науки, для настоящих исследователей это повод еще раз «сверить часы», посмотреть на развитие идей. Определить, какой вектор имеют наши современные исследования, насколько они совпадают с классическими идеями, продолжают их или, наоборот, изучение прошлого никак не коррелируется с современными исследованиями. Все это особенно существенно, потому что именно в нашем институте находится самая главная, самая важная научная школа в сфере истории педагогики и образования.

С докладом «Педагогическая судьба К.Д. Ушинского» выступил **М.В. Богуславский**, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО. Выступающий эмоционально и содержательно охарактеризовал основные вехи и противоречия жизни и педагогической деятельности К.Д. Ушинского. Подчеркнул, что основу педагогической системы классика составляла совокупность взаимосвязанных идей: народность – общественность – религия – наука.

В заключении, докладчик выразил надежду, что юбилейные торжества, связанные со 190-летием со дня рождения К.Д. Ушинского, смогут содействовать более адекватной и вместе с тем многомерной трактовке идей и взглядов выдающегося отечественного педагога.

Обстоятельная характеристика педагогического наследия К.Д. Ушинского в свете современного образования была дана в докладе «Немеркнувший свет идей К.Д. Ушинского» **Л.М. Перминовой**, д. п. н., профессором Московского института открытого образования, ведущим научным сотрудником лаборатории дидактики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО.

Как подчеркнула докладчик, если Я.А. Коменский разработкой «Великой дидактики» заложил системные основы педагогики, то К.Д. Ушинский раскрыл научные основы педагогики, заложил ее теоретический фундамент, сделал образование сферой *общественной инициативы*, а педагогическую деятельность *гражданским поприщем*, и по сути заложил начала отечественной педагогической научной школы, развивающей его многочисленными исследователями и последователями. Педагогическое наследие К.Д. Ушинского – наше национальное достояние, которое поворачивается к нам новыми гранями,

оно неисчерпаемо, и в свете острых современных проблем развития образования представляется всё более актуальным.

По выражению докладчика, К.Д. Ушинским заложены философско-психологические, ценностные основы педагогики, образования, обучения, воспитания как социокультурных процессов, имеющих одни и те же, вне географических условий, закономерности их влияния на развитие человека и общества.

Классик педагогики последовательно выступал за культурообразующее и культурно-развивающее назначение языка в обучении и воспитании ребенка. На тот период развития естественных, гуманитарных и социальных наук педагогическая антропология К.Д. Ушинского являла собой вершину научного осмыслиения человеческой природы во взаимосвязи биологического, психического и социального аспектов и научного обоснования возможностей системно-педагогического влияния на развитие всех сущностных сил человека. Тем самым принципиально и на новом витке методологии педагогического знания развивались принципы природосообразности и культурообразности.

На основе педагогической антропологии К.Д. Ушинского разрабатывалась дидактика советской школы, заложившая разработкой теорий и теоретических концепций основы фундаментальности образования и обучения в новых социокультурных условиях. Среди них теория процесса обучения и теория содержания образования образуют научно-дидактическое основание преподавания различных дисциплин. В настоящее время академик РАО Б.М. Бим-Бад развил идеи педагогической антропологии К.Д. Ушинского, существенно расширив контекст методологии и содержания принципов гуманизации и гуманитаризации образования.

Заключая доклад, Л.М. Перминова подчеркнула, что важно сохранить ключевую идею педагогического наследия Учителя русских учителей, о том, что только характером образуется характер, только личностью воспитывается личность, – и никакие образовательные средства не заменят Учителя и гуманитарной педагогической профессии, поскольку ни обучение, ни воспитание не имеют аналогов в социокультурной практике человечества.

В дальнейшем состоялась творческая дискуссия.

Ю.Б. Алиев, д. п. н., главный научный сотрудник лаборатории дидактики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, посвятил выступление проблемам школьного художественного образования.

Приводя слова К.Д. Ушинского: «дать человеку деятельность, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно», выступающий подчеркнул, что это выражение классика очень актуально по отношению к использованию искусства в деле «наполнения души» молодого человека. И хотя Константин Дмитриевич почти не писал непосредственно о значении искусства в жизни юного поколения, – в его трудах мы находим россыпи мыслей, с различных сторон освещавших процесс школьного художественного образования.

Так, в первом томе своего капитального труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» Константин Дмитриевич разбирает и анализирует строение и назначение органов чувств, в частности, органа слуха. Знакомясь с этим разделом его труда можно заметить, что речь тут идет отнюдь не о физиологии слуха, как мож-

но было бы ожидать. Константин Дмитриевич видит в этом органе, прежде всего, его человеческую, чувственную, эстетическую сущность. И хотя, сам он невысоко оценивал собственные музыкальные способности (с чем довольно трудно согласиться!), его анализ слухового анализатора человека насыщен столь глубокими эстетическими и художественными ассоциациями, что это обстоятельство подтверждает глубокое проникновение Ушинского в чувственную сущность человеческого слуха. Он пишет: «Звуки, которые мы уже прослушали, не исчезают из нашей памяти, и следы слышанного вносятся нами в то, что мы еще слушаем: этим открывается новое поле для работы художественного сознания, для сравнений и различий».

Не оставил своим вниманием Константин Дмитриевич ведущую роль народного искусства, служащего прекрасным средством становления художественного вкуса и музыкального восприятия: «Из серой, невежественной, грубой массы, – писал он, – льётся чудная народная песнь, из которой почерпают своё вдохновение и поэт, и художник, и музыкант...».

В публикациях Ушинского существенное место занимают мысли о высоком воспитательном значении хорового пения: «какое это могучее педагогическое средство – хоровое пение! Как оно оживляет утомленные силы детей, как оно быстро организует класс!». Критикуя существующее в современной ему России положение с хоровым пением, которое, если и проводилось, то носило в большей мере «оцерковленный» характер, Ушинский особо подчеркивает общественное, светское значение коллективного пения: «В песне, а особенно хоровой, есть что-то организующее труд, располагающее дружных певцов к дружному делу. Вот почему в школу следует ввести песню: она несколько отдельных чувств сливают в одно сильное чувство и несколько сердец в одно сильно чувствующее сердце; а это очень важно в школе, где общими усилиями должно побеждать трудности ученья».

Как отметил в заключении Ю.Б. Алиев, педагогическое творчество Константина Дмитриевича Ушинского особо актуально в наши дни. Его суждения о значении и роли искусства в жизни учащихся общеобразовательной школы настолько ёмки и значимы, что и сегодня в его творениях мы открываем для себя и для всей школьной практики всё новые и новые горизонты, дидактические средства и методы воспитания средствами искусства.

В сообщении «К.Д. Ушинский о практическом подходе к воспитанию» И.З. Гликман, к. п. н., доцент Московского городского педагогического университета, отметил, что идеи Ушинского настолько современны и актуальны, что трудно поверить, что он жил более, чем полтора века назад. Это полностью относится к проблемам воспитания. Вот его оценка состояния российской школы в середине XIX века. Ушинский критикует старый порядок вещей, от которого зависит жалкое положение нашего образования: «Этот гибельный порядок можно выразить несколькими словами: *канцелярия и экономия наверху, администрация в середине, учение под ногами, а воспитание за дверьми заведения*. Пока не вывернешь на лицо этого кафтаны, вывернутого наизнанку, до тех пор ничего путного не будет. Учение и воспитание должны стоять на первом плане, администрация – на втором, а канцелярия на последнем».

К.Д. Ушинский категорически возражал против того, что учение есть достаточное средство для воспитания. Он справедливо подчеркивал, что нельзя воспитать детей разго-

ворами и наставлениями, необходимо постоянно упражнять их в нравственном поведении. При этом он указывал, что упражнения в нравственном поведении естественно происходят там, где разумно организована вся жизнь, вся жизнедеятельность и поведение детей.

По убеждению выступающего внимательное прочтение и изучение идей Ушинского, развитых другим великим педагогом – А.С. Макаренко, позволяет нам сегодня уточнить смысл понятия «Воспитание». Воспитание – это формирование культурного характера человека через целесообразную организацию его поведения и ближайшей среды. До тех пор, пока будет господствовать школа учёбы, управляемая канцелярией, ярко описанная великим Ушинским, никакого реального воспитания в школах не будет.

Л.В. Алиева, д. п. н., главный научный сотрудник лаборатории теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, особо подчеркнула, что значение и актуальность учения К.Д. Ушинского о воспитании человека с новой силой возрастают в кризисных условиях российской действительности начала ХХI века, когда образование, воспитание человека нового времени становятся реальными факторами выхода из состояния кризиса и позитивного цивилизационного развития страны.

К.Д. Ушинский верил, что настанет время, когда «потомки наши будут с удивлением вспоминать, как мы долго пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности». В данной связи его педагогическое наследие содержит научное обоснование роли и назначения воспитания в инновационном становлении и развитии человеческого общества и каждого его члена и необходимости особого знания – науки о реализации потенциала воспитания в целенаправленной специальной профессиональной деятельности человека. Сердцевиной педагогической системы классика является разработка первой в отечественной педагогике психолого-педагогической концепции «воспитания Человека в человеке», заложившей основы теории и практики воспитания в системе образования.

Существенно, что Ушинским определены цель, задачи, принципы воспитания, средства и методы организации данного процесса на базе отрефлексированного межисциплинарного (антропологического) научного знания о человеке и человечестве и практики воспитания (зарубежной и отечественной).

Ученым сформулированы основные «педагогические правила» воспитательной деятельности педагога-профессионала в образовательном учреждении. В целом, вклад Ушинского в развитие теории и практики воспитания как основы педагогики трудно переоценить.

Отмечая 190-летие со дня рождения великого отечественного ученого-педагога, важно не только вспомнить о том, что сделано ученым, а главное, проанализировать, как это великое наследие «проросло», что сегодня «живет» в практике воспитания, развивается в педагогических (прежде всего) исследованиях; каков вклад современных наук (психологии, физиологии, философии, антропологии) в обогащение педагогики (теории воспитания). Добрые слова в адрес классика следует подкрепить «реальными» делами по выполнению заветов ученого.

Но, к сожалению, научно обоснованные подходы К.Д. Ушинского к проблеме выявления специфических задач, содержания, методов воспитания в учебной деятельности

(основной трудовой для подростков) не получили затем должного развития и обогащения. Более того, воспитание в образовательных учреждениях сведено к внеурочной деятельности и набору стандартных форм воспитания – «мероприятий, конкурсов, смотров», которые выступают главными показателями результативности воспитания в учреждении. Предан забвению важный урок Ушинского о роли комплексной основы воспитания – «деятельности» (ее ценностей, содержания, включенности ребенка в процесс ее организации, реализации, общения, отношений, коллективную оценку результативности и самооценку).

Практически не освоен важный урок ученого о критическом, осмысленном подходе к использованию зарубежных теорий и практик воспитания, образования. Современные исследования (диссертационные) изобилуют обращенностью преимущественно к зарубежным ученым, специалистам, без научной аргументации их позиций, взглядов, потенциальной применимости к отечественным реалиям. А имя К.Д. Ушинского практически даже не упоминается, не говоря уже о творческом использовании его педагогического наследия. Современные молодые педагоги имеют слабое представление о трудах ученого, его педагогических советах для педагога-воспитателя.

В данной связи существенно, что проблемы современного воспитания, исследуемые лабораторией теории воспитания ИТИП РАО (рук. Н.Л. Селиванова), развиваются идеи Ушинского о многомерном, многозначном методологическом подходе к полисубъектному воспитанию, выявлению его специфического потенциала в новых условиях модернизации всей системы образования (основного, дополнительного, высшего). Исследуется проблема роли места детской и детско-взрослой общности как объекта и субъекта воспитания. Этой проблеме Ушинский уделял особое внимание как комплексному средству воспитания в реальной деятельности, отвечающей природе, нравственным, духовным, физическим, социальным потребностям и возможностям ребенка и особому пространству формирования позиции педагога-воспитателя.

Объектом исследований сотрудников лаборатории стала разработка проблемы общественного воспитания, значение которого особо выделял Ушинский, связывая с важнейшим принципом народности в воспитании. Эта проблема рассматривается в исследовании теории и практики современного детского, детско-молодежного движения (деятельности многообразных детских, молодежных общественных организаций, объединений, движений – инновационных субъектов воспитания).

В заключении выступающая сформулировала предложение к РАО – публиковать труды Ушинского для повышения квалификации и совершенствования профессиональной деятельности педагогов разных типов образовательных организаций.

Е.В. Бережнова, д. п. н., ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО обратилась к работе К.Д. Ушинского, которая считается наиболее популярной «О пользе педагогической литературы». Безусловно, в этой работе поднимается ряд важных проблем, актуальных и сегодня. Прочитав текст великого педагога: «Спор между теорией и практикой – спор очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, осознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни

на чем не основанная теория, оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли».

Вслед за К. Д Ушинским хочется поставить точку в этом споре. Но... Читая литературу последних лет нам постоянно приходится сталкиваться с таким словосочетанием как «практико-ориентированная наука», именно так стало модным писать о педагогике. Одной из причин популярности такого определения является стремление преодолеть привычные суждения по поводу отрыва науки от практики. При этом проявляется склонность рассматривать ориентацию на практику как новое направление в педагогике.

Видимо, не имеет смысла в очередной раз повторять, что педагогическая наука существует, в конечном счёте, для того, чтобы на её основе можно было создавать эффективные средства совершенствования педагогической действительности. Но нельзя выпускать из виду то, что практика в научной работе выступает не только как объект конструирования и проектирования, а также как объект исследования и критерий оценки. Недостаточное внимание к этому снижает качество педагогических исследований, а значит, и степень их влияния на практику.

В настоящее время молодым людям, вступающим на научный путь, нужно знать, что педагогика прошла свой путь становления, и он зафиксирован в трех концепциях: 1) «педагогика как междисциплинарная область, 2) педагогика как прикладная дисциплина, 3) педагогика как самостоятельная научная дисциплина, сочетающая фундаментальный и прикладной аспекты». Последняя концепция, разработанная В.В. Краевским, соответствует мировой тенденции в науке – отказ от жесткого деления исследований на фундаментальные и прикладные. В каждом исследовании есть фундаментальный и прикладной аспект, только их соотношение может быть различным. Нами было доказано, что эта позиция наиболее продуктивна для современной педагогики.

В.Г. Безрогов, д. п. н., член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО обратил внимание на три аспекта изучения наследия К.Д. Ушинского: 1) сопоставление его идей с собственными исследовательскими программами; 2) изучение идей Ушинского в контексте его собственной жизни и деятельности; 3) изучение истории восприятия Ушинского на протяжении прошедших полутора столетий.

В третьем направлении соединяется реконструкция восприятия его идей разными поколениями исследователей на протяжении всей истории изучения его наследия с изучением различной политики в отношении к наследию К.Д. Ушинского, к его текстам. Коллегами были подняты оригиналы статей опубликованных К.Д. Ушинским в журнале «Народное образование» и сопоставлены с публикациями, особенно изданными в советское время, и при этом было выявлено, что имеется масса серьезных купюр.

В некоторых вполне авторитетных изданиях встречаются указания на то, что, что выпущена такая-то тема, а что там было, – не указано. В других купюры произведены без всякого уведомления читателя. В связи с тем, что нынешним и последующим поколениям педагогов еще неоднократно будет необходимо обращаться к живому наследию

К.Д. Ушинского, возникает предложение разработать и осуществить проект по размещению отсканированных копий подлинных первых публикаций работ К.Д. Ушинского на портале сайта Института теории и истории педагогики.

Копирование подлинных прижизненных изданий великого педагога вполне может быть осуществлено на основе сотрудничества ученых из педагогических институтов, входящих в Научный совет по истории образования и педагогической науки РАО, личного вклада отдельных историков образования и педагогической мысли. В.Г. Безрогов выразил готовность безвозмездно передать в данный проект имеющиеся у него электронные копии некоторых прижизненных публикаций Ушинского.

К.Ю. Милованов, к. и. н, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ ИТИП РАО в сообщении: «Общественно-педагогические взгляды К.Д. Ушинского» отметил, что взгляды К.Д. Ушинского были объективно детерминированы протекающими в Российской империи в 50–60-е гг. XIX века сложнейшими реформационными процессами во многих сферах общественной жизни. Для общественной жизни того времени были характерны резкая поляризация взглядов, неожиданные повороты и идеиные трансформации общественных взглядов от классического либерализма западного типа к почвенничеству, от славянофильства к общинному социализму. Активная общественная, научная и преподавательская деятельность К.Д. Ушинского проходила в период подъема общероссийского общественно-педагогического движения.

В бурный и противоречивый период реформ и социальных трансформаций К.Д. Ушинский выступил как провозвестник и идеолог русской народной школы, взяв на себя решение проблем ее теоретического и практического научно-педагогического обеспечения. К.Д. Ушинский был одним из ярчайших представителей отечественной педагогики нового времени. Именно творческое наследие выдающегося мыслителя и педагога стало подлинным эталоном русской педагогической мысли эпохи «Золотого века» русской культуры.

По выражению выступающего, исполнена высокого обаяния и неизменной притягательности сама личность К.Д. Ушинского. В определенном отношении драматична судьба этого человека, совершившего огромный научный и гражданский подвиг.

«Отец русской педагогики» был выдающимся ученым по самому характеру своей деятельности, по области приложения своих жизненных сил. Его внутренним двигателем было упование на общественный прогресс и нравственное просвещение народных масс. За годы своей плодотворной педагогической деятельности К.Д. Ушинский осуществил грандиозный размах научной, преподавательской, литературной и административной работы, став автором многих фундаментальных научных исследований, статей, очерков, рецензий, исторических изысканий, сказок и иных работ.

Для К.Д. Ушинского приоритетным был принцип народности в общественном воспитании как воплощение глубинных национально-творческих сил народа в рамках всемирного историко-педагогического процесса. Принцип народности предполагал развитие общественной инициативы и активное вмешательство в организацию образовательного процесса и управление школьным делом. Основным идейным источником принципа

народности К.Д. Ушинского стал ярко выраженный общественный вектор его педагогического учения.

К.Д. Ушинский поставил педагогическую теорию на службу систематизированного человековедения и заложил прочные идеино-теоретические основы развития всеобщего народного образования.

Выдающийся ученый был одним из первых в отечественной педагогической науке, кто смог блестяще и доходчиво охарактеризовать предмет педагогики с точки зрения выявления и поступательного развития общенациональных аксиологических приоритетов.

Провозгласив принцип народности, К.Д. Ушинский выступил популяризатором и деятельным защитником народного творчества. Благодаря великому педагогу фольклор стал органической частью общекультурного процесса, приобрел права педагогического и литературного гражданства, получив педагогическую и художественную авторитетность. Педагогические, публицистические и литературно-художественные сочинения К.Д. Ушинского наряду с избранными произведениями русской классики XIX столетия создали базу общенационального эстетического, нравственного и художественного воспитания народов России.

Культурно-антропологический подход в современной педагогической науке тесно связан с фундаментальными положениями К.Д. Ушинского о духовной жизни человека, включающей эстетическую, этическую и нравственную составляющие. Благодаря деятельности ученого и педагога были определены теоретико-методологические ориентиры целостности процесса развития народной эстетической культуры. Для многих читателей произведений К.Д. Ушинского непосредственное приобщение к сокровищам национальной педагогики стало подлинной дорогой постижения всего богатства народной этики и эстетики, незамутненным источником родного слова.

В заключении К.Ю. Милованов подчеркнул, что богатейшее научно-педагогическое наследие К.Д. Ушинского представляет собой уникальный опыт построения целостной гуманистической теории общественного воспитания, которая зиждется на принципе соединения духовности и народности как важнейших аксиологических приоритетов зрелого социума.

С.З. Занаев, научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ ИТИП РАО, отметил, что великий отечественный педагог, большое значение в обучении и воспитании подрастающих поколений отводил физическому труду и подчеркивал, что воспитание, построенное на принципе народности, должно готовить детей «к труду в жизни». В статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» К.Д. Ушинским, большое значение отводится роли труда в жизни общества, в формировании человеческой личности. В данной связи организацию посильного общественно-полезного, производительного труда детей следует рассматривать как важное средство трудового воспитания и обучения. Великий отечественный педагог придавал особое значение этому фактору не только из-за материальных результатов трудовой деятельности, составляющих человеческое достояние, но и в связи с внутренней духовной животворящей силой труда как источника человеческого достоинства, а, вместе с тем, и нравственности, и счастья. На основе историко-педагогического, философского анализа К.Д. Ушинский

показал, что снижение значения этого животворного влияния и незримой ценности труда приводит к тяжелым негативным последствиям.

Заключая заседание Круглого стола, директор ИТИП РАО, профессор **С.В. Иванова** отметила, что были заслушаны 9 выступлений, с одной стороны, содержащих яркое повествование о педагогической судьбе К.Д. Ушинского, а с другой стороны – представляющих теоретическое осмысление его педагогического наследия в аспекте современных проблем российского образования.

Она предложила коллегам поделиться интересными цитатами и афоризмами, которые можно включить в издания, где является главным редактором, это журналы «Ценности и смыслы», включенный в перечень ВАК России и «Отечественная и зарубежная педагогика». Подчеркнула, что следует обратить внимание на эти журналы и охарактеризовала некоторые интересные статьи, которые вышли в последних номерах, как чрезвычайно важные для ученых – педагогов и работников образования.

С.В. Иванова поблагодарила всех сотрудников института и гостей, присутствующих на заседании и отметила, что такие корифеи отечественной педагогики, как К.Д. Ушинский, особенно по юбилейным датам заставляют переосмыслить наши бытые достижения и извлечь из них уроки для современного и перспективного развития российского образования.

**Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 1**

НАУЧНАЯ ШКОЛА А.И. БУРОВА И ТВОРЧЕСКИЕ СЕМИНАРЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ-ПЕДАГОГОВ В ИНСТИТУТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SCIENTIFIC SCHOOL OF A.I. BUROV AND CREATIVE WORKSHOPS RESEARCHERS AND
EDUCATORS AT THE INSTITUTE OF ART EDUCATION

Печко Л.П.

Ведущий научный сотрудник ИХО РАО, доктор философских наук, профессор
E-mail: pechkolp@mail.ru

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

Аннотация. В статье рассматривается значение научной школы А.И. Бурова для современных исследований в сфере эстетического развития личности. Материал представлен в виде обзора результатов опроса участников семинаров. В статье цитируются ответы на вопросы анкеты, предложенной респондентам в 2013 году. Все заполненные анкеты хранятся в личном архиве автора статьи – научного руководителя семинаров (с 1984 г.).

Annotation. This article analyzes the significance of the scientific school of A.I. Burov for modern research in the field of aesthetic development of an individual. The material is presented as a review of the results of a survey conducted among the seminar participants. The article cites the answers to the survey questions given to the respondents in 2013. All the completed survey forms are stored in the personal archive of the author – the scientific supervisor of the seminars (from 1984).

Ключевые слова: А.И. Буров, научная школа, эстетика, эстетическое развитие личности

Keywords: A.I. Burov, scientific school, aesthetics, aesthetic development of an individual.

Особая дата – 30 лет окончания жизненного и научного пути Александра Ивановича Бурова. Еще при жизни этого уникального мыслителя в Институте художественного воспитания (ныне Институт художественного образования РАО) стали проводиться семинары, где встречались на равных исследователи-педагоги – теоретики и практики в сфере изучения личности ученика, построения моделей и реализации подходов к эстетическому развитию и художественному образованию растущего человека : от младшей школьной ступени до «выпуска» во взрослую жизнь.

Александр Иванович как философ и эстетик научно обосновал взаимосвязи требований современной ему эпохи с классическими идеями становления и самовыражения человека, обращаясь к принципиальному ракурсу его рассмотрения как «абсолютного эстетического предмета», то есть индивида эстетически развитого, с высоким уровнем художественно-эстетического сознания и отношения к эстетике реальности, науки, культуры.

У Александра Ивановича учились 9 аспирантов, которые занимались всеми этими аспектами педагогики, а затем работали в разных регионах, выращивая уже своих учеников, последователей буровского направления в педагогике. В Институт художественного воспитания приходили новые поколения сотрудников и аспирантов, продолжали разработку идей эстетической сущности искусства и спорных, еще недостаточно разработанных проблем эстетического воспитания. Все они, включая представителей регионов, и современных стран СНГ, составляют ядро буровской научной школы.

О наиболее актуальных научных идеях теории А.И. Бурова, о своем восприятии, оценках, развитии, продолжении «буровской» линии в течение этих десятилетий в своих докладах, статьях, диссертациях говорили и писали участники наших научно-практических семинаров из разных городов, регионов и республик (теперь уже не входящих в единую страну). В конце 2013 г. им была предложена анкета из 15 вопросов, целью которых было выявить, почему конкретно исследователи относят себя к этой научной школе.

Знаменательно высказывание доктора культурологии Т.А. Филановской (Институт искусств и художественного образования Владивостокского госуниверситета): «С удовольствием отношу себя к буровской научной школе. Педагогов-исследователей, собравшихся вокруг московского научного сообщества, базирующегося в лаборатории ИХО РАО, с чувством глубокого удовлетворения считаю своими единомышленниками. Школа (научная) – это особая энергетическая атмосфера, это устойчивая парадигма культурно-ценностных координат, это вера в необходимость всех научных и практических проектов, которые выполняются твоими коллегами, это радость научного единства в разнообразии культурных практик».

Участники семинаров доказательно ответили на вопрос о том, как они используют концептуальные идеи, выдвинутые и разработанные в русле подходов А.И. Бурова и его научной школы: в лекционно-семинарской и экспериментальной работе, в статьях, монографиях, диссертационных исследованиях, в научном руководстве проектами аспирантов, магистрантов, студентов-дипломников.

Профессор Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина, доктор педагогических наук А.Ж. Овчинникова обращает внимание, прежде всего, на методоло-

гическое значение разработки проблематики, являвшейся предметом исследований лаборатории А.И. Бурова, его научной школы и семинаров: «В работах А.И. Бурова дано методологическое понимание сущности искусства с позиции гносеологического подхода, заложены основы эстетического воспитания личности в процессе ее профессиональной подготовки, определены сущность, задачи и содержание эстетического воспитания и духовного развития личности. Чрезвычайно значимы гносеологическое обоснования искусства и действительности; понимание того, что предметом искусства является человеческая жизнь, многообразные отношения людей, их мысли и чувства, а все предметы в искусстве служат задаче более полного, глубокого и всестороннего раскрытия сущности изображаемой картины человеческой жизни». Кроме того, по мнению Овчинниковой, важны «положения о среде, способствующей раскрытию сущности картины жизни; идеи эстетического переживания действительности, связь эстетического с самоощущением и самовыражением человека».

Среди наиболее значимых идей А.И. Бурова доктор педагогических наук О.В. Стукалова (ИХО РАО) отмечает именно те, что связаны «с акцентированием значения эстетического воспитания в становлении растущего человека, роли искусства в освоении ценностных ориентаций и духовном росте», с развитием эстетического опыта и чувств личности. Особенно актуально, по ее словам, «направление гуманитаризации высшего образования. Безусловно, преемственность с идеями А.И. Бурова соблюдается».

Докторант, заведующая лабораторией ИХО РАО Е.П. Олесина выделяет буровские «мысли о системе художественного образования, эстетической потребности и развитии личности, размышления о художественной деятельности», проблему «соотношения художественного и эстетического в сознании подростков и педагогов при восприятии искусства». В современной «постановке проблем освоения художественной культуры» особое значение она придает прежде всего «развитию понимания художественного образа», обращаясь к книге Бурова «Эстетическая сущность искусства».

Кандидат педагогических наук Е.А. Малыгина, защищавшая диссертацию в нашем институте, высоко оценивает актуальность идей, разрабатывавшихся в русле буровского научного подхода, для сферы педагогического образования. Для нее как преподавателя Тверского педагогического колледжа особенно существенны теоретические разработки: «в трактовке основных категорий эстетики, положений теории эстетического воспитания я руководствуюсь именно идеями А.И. Бурова, его учеников и последователей». Кроме того, для нее оказалась значимой трактовка соотношения понятий «художественное» и «эстетическое» в образовании с опорой на позиции А.И. Бурова. Большое значение для Малыгиной имеет также возможность участвовать в работе и публикациях сборников научных трудов по проблематике буровских семинаров.

А.Ф. Яфальян (Лобова), доктор педагогических наук, в течение многих лет заведовавшая кафедрой эстетического воспитания УрГПУ (получившей звание «Золотая кафедра России»), а затем – кафедрой в Сургутском ГПУ, защищала свои диссертации в РАО в русле проблематики развития теории и методов самовыражения ребенка в эстетическом аспекте. Она утверждает, что «систему эстетического воспитания А.И. Бурова как методологическую основу любого исследования в области эстетического воспи-

тания, образования и развития подрастающего поколения не изучать невозможно. Это одна из ведущих научных школ ХХ в. Естественно, занимаясь проблемами формирования у детей эстетического отношения к миру и, в частности к человеку, я опираюсь на труды А.И. Бурова».

А.Ф. Яфальян высоко оценивает потенциал этой системы и семинаров как основы, на которой можно эстетическое развитие «личности выстраивать в практической плоскости». Она информирует о том, что «многие идеи буровской школы были востребованы в собственном диссертационном исследовании, в формулировке и содержании магистерских диссертаций и выпускных бакалаврских дипломов». Только за последние 10 лет под ее руководством написаны около 50 дипломных и 15 магистерских работ, «находящихся в проблемном поле эстетики, педагогики искусства, методики художественного образования», 10 ее аспирантов стали кандидатами педагогических наук.

Все это означает, что **буровская научная школа теории и практики эстетического и художественного развития личности вышла на передовые рубежи интерпретации педагогики искусства как фактора созревания творческой личности в образовательном пространстве страны**.

Другой представитель буровской линии в образовании – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой эстетического воспитания УрГПУ (г. Екатеринбург) Н.Г. Куприна – тоже окончила аспирантуру ИХО РАО, но защита ее докторской диссертации, посвященной эколого-эстетическому подходу, состоялась в Московском институте культуры и искусств. Для Куприной особую ценность имели поднятые в сборниках по материалам наших семинаров проблемы организации художественно-эстетической среды и значение предметов художественно-эстетического цикла в формировании ценностных основ личности. Материалы, созданные «на фундаменте Буровской научной школы», по признанию исследователя, «являются значимой частью научно-методического обеспечения подготовки педагогов периода детства в УрГПУ в настоящее время». Она пишет: «Главное значение работы в этом направлении ИХО РАО, на наш взгляд, – укрепление в педагогическом сообществе понимания значимости эстетического воспитания и создания художественно-эстетической среды в становлении личности ребенка, формировании у него ценностного отношения к миру». Она утверждает, что «определение А.И. Буровым человека в качестве предмета эстетики и предмета искусства актуально сегодня в связи с задачами духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи. Глубинные механизмы искусства как специфического, художественно-образного способа освоения ценностей жизни нуждаются в дальнейшем исследовании для разработки педагогических технологий духовно-нравственного воспитания».

Научно-теоретический потенциал идей А.И. Бурова высвечивается в суждениях доктора педагогических наук Е.Ф. Командышко (ИХО РАО). Она считает, что «деятельность буровской научной школы раскрывает значение эмоционально-образного познания и эстетической сущности искусства, расширяет область знаний о значении формирования в личности эстетического отношения к действительности и искусству, эстетической потребности и творческой деятельности, включая развитие способности к воображению». Е.Ф. Командышко обращает внимание на то, что «А.И. Буровым об-

снованы положения о сущности эстетического как человеческой предметности и субъектности, об искусстве как средстве и источнике формирования целостного человека с многообразными свойствами». Особенno значима его мысль о том, что «эстетическое начинается там, где человек доходит до самовыражения, до самопознания или самоощущения в предмете, когда он научается выражать через другие формы полноту и богатство своей сущности».

Доктор культурологии Т.А. Филановская (Владимирский государственный университет) охарактеризовала потенциал научного наследия этой школы ИХО РАО так: «Наиболее эвристичными, продуктивными идеями, с нашей точки зрения, являются следующие аспекты научного творчества буровской школы и А.И. Бурова прежде всего:

- системный подход к разработке проблем эстетического воспитания человека;
- диалектическое единство эстетического, умственного и духовно-нравственного развития;
- творческая деятельность человека как основа эстетического развития;
- художественно-эстетическая деятельность как особая и самостоятельная деятельность;
- эстетическое сознание и эстетическое отношение;
- эстетическая потребность как самоценность;
- ступени эстетического восприятия, воображения, образное мышление;
- подход к разработке темы «выразительного» как универсалии эстетики».

По мнению Филановской, названные аспекты являются основой для объединения теоретиков и практиков, исследователей старшего поколения и молодых ученых, в особенности в условиях работы семинаров.

Доктор педагогических наук А.В. Гордеева (Московский университет кооперации), получившая ученую степень кандидата педагогических наук в ИХО РАО, особенно акцентирует идею А.И. Бурова об эстетической выразительности человека и его имиджа. Формирование общества во взаимосвязи с целостным развитием способностей, которое является предметом многих исследований, также выступает как ценная интерпретация наиболее существенных идей теории эстетического воспитания и образования, как философия развития человека и личности. Это в первую очередь свидетельствует о философском понимании и раскрытии аспектов эстетического сознания, отношения, деятельности в образовании, полагает ученый.

В высказываниях автора настоящего обзора было также подчеркнуто значение научных воззрений А.И. Бурова относительно эстетики и эстетической сущности педагогики и эстетического освоения искусства и природы. Очевидна близость размышлений Александра Ивановича позициям выдающихся отечественных мыслителей XX в., в целом являвшихся в периоды расцвета своего научного творчества единомышленниками в том, что касалось определения функций искусства в развитии личности.

М.М. Бахтин и А.Ф. Лосев выявили глубокие закономерности времени, пространства, культурно-эстетического бытия человека и мира, предчувствуя и воспринимая начало космической эры. Провидческим даром в теории эстетики обладал и А.И. Буров, к сожалению не получивший возможности реализовать его полностью. Для него, как

и для М.М. Бахтина и А.Ф. Лосева, сущность человека обретала космические функции и масштабы, а искусство раскрывалось как не иссекаемый источник творчества, духовного питания и воспитания.

Но именно А.И. Буров первым увидел человека в качестве «абсолютного эстетического предмета», стоящего в центре мироздания и эстетического освоения мира. Представляется особенно ценным, что в условиях, когда любой научно-гуманитарный подход неизбежно получал негативную официально-идеологическую интерпретацию, настоящие ученые, к каким относился и Александр Иванович, умели видеть в марксистском учении основы классической философии и эстетики, итоги тысячелетий развития наук. Они выявляли онтологические, объективные основания взаимодействия мира и общества. А.И. Бурова современные ему ученые также считали сторонником идей философской антропологии в понимании сущности человека (Л.П. Буева) и высоко ценили его позиции. К сожалению, рукопись его монографии о соотношении социального и биологического в человеке не сохранилась после передачи в Институт философии АН.

Особого внимания заслуживают отзывы о научном наследии А.И. Бурова зарубежных педагогов-исследователей из Украины и Беларуси, которые смотрят на нашу научную традицию через свою призму, возможно, в чем-то более объективно. В наследии А.И. Бурова их особенно интересует его культурологический потенциал, что сегодня весьма актуально.

О.М. Ткаченко (Кировоградский педагогический университет им. В. Винниченко, закончившая аспирантуру в ИХО РАО, в настоящее время защитила докторскую диссертацию на Украине. В своей работе она в значительной степени опирается на идеи буровской научной школы. Ткаченко признает, что эти идеи отчетливо отразились и на ее концепции, и фактически на всех формах научно-педагогической деятельности: «в лекционно-семинарской работе (в процессе преподавания курсов педагогики, основ педагогического мастерства, этнопедагогики, педагогики семейного воспитания, методики воспитательной работы, теории и методики игровой деятельности), в статьях (касаются проблем эколого-эстетического воспитания школьников, подготовки к этому будущих педагогов, традиций эстетического, эколого-эстетического воспитания у различных народов), в монографии (в изложении результатов изучения культурологического аспекта этнопедагогической компетентности будущего учителя)».

Кандидатская диссертация О.М. Ткаченко была посвящена проблеме формирования эстетической отзывчивости у младших школьников в процессе игры. В научном руководстве работами студентов, магистрантов, аспирантов ей было интересно созвучие позиции буровской научной школы, касающееся эстетического отношения в структуре эстетической культуры личности, принципов воспитания эстетических чувств, эстетической выразительности природы в педагогическом процессе.

Представители буровской школы – и те, кто полностью из нее «вышел», и те, кто частично с ней связан сегодня в своих исследованиях, – утверждают, что широкие философские воззрения А.И. Бурова органично включают и культурологические аспекты духовной жизни, воспитания и образования. Традиции его научной школы ориентированы «на диалог культур».

А.К. Шульженко, доктор педагогических наук, много лет работавшая в Белоруссии, а теперь профессор Елецкого государственного университета, считает себя последователем буровской школы. Она особо выделяет идеи, касающиеся естественно-экологической и гуманитарной сферы образования: «Мысль А.И. Бурова о ведущей задаче эстетического развития – включении в себя возможностей общего развития – представляется важной в процессе формирования коммуникативной компетенции».

Как отмечает Шульженко, «язык, будучи хранителем культуры народа, вмещает в себя морально-этические, социокультурные, художественно-эстетические, воспитательные идеалы. Через сочувствие, добро, красоту идет наращивание духовно-нравственного, идейно-политического, эстетического потенциала личности учащегося...» По ее мнению, актуально такое обучение иностранному языку, которое «способно в определенной степени восполнить пробел в эстетическом воспитании учащихся, поскольку предметам эстетического цикла (изобразительному искусству, музыке) в современной школе уделяется мало внимания, или они вообще не являются обязательными во многих школьных учреждениях». Формирование эстетической личности, «эстетическое воспитание учащихся в процессе обучения иностранному языку» становятся предметом научного исследования студентов, магистрантов, аспирантов факультета иностранных языков ЕГУ им. И.А. Бунина. А. К Шульженко видит широту и фундаментальность концепции А.И. Бурова, его учеников и последователей, связанной с идеями «об эстетическом освоении действительности, эстетической потребности, преодолении узко-потребительского отношения к предметам и явлениям действительности». Понимание и трактовка буровской школы эстетического отношения не только к произведениям искусства, но и к природным и общественным явлениям, любым видам человеческой деятельности в вузе, представляются наиболее значимыми в настоящее время.

Представитель Республики Беларусь, докторант Е.А. Ротмирова отмечает расширяющееся значение культурологического аспекта буровской концепции эстетики и эстетического образования и развития личности. Являясь заведующей кафедрой психологии и частных методик ГУО Минского областного института, она в настоящее время готовит докторскую диссертацию по педагогике. Отвечая на вопросы анкеты, Ротмирова высказалась основательно: «Следуя идеям А.И. Бурова, считаю, что в основе педагогики искусства – образная природа искусства как его начало, восприятие и развитие культураторческой среды обучения учащихся как культурного образа, сотворенного системой культурных образцов». Ротмирова перечисляет целый ряд культуроориентированных курсов повышения квалификации учителей, разработанных и прочитанных в процессе ее педагогической деятельности. Книги А.И. Бурова и ученых его школы известны в Беларуси. Так, неслучайно в Минске в 2002 г. издавался сборник по материалам наших семинаров при участии белорусских педагогов «Педагогика эстетической среды: теория и опыт».

Тем самым подтверждается научный авторитет исследований, проведенных А.И. Буровым и его учениками и опубликованных в ряде совместных с белорусскими и украинскими педагогами изданий.

Определяя значение для практики, для образования будущего учителя работ А.И. Бурова и исследований буровской научной школы, преподаватель Тверского педа-

гогического колледжа Е.А. Малыгина убежденно и увлеченно утверждает: «В трактовке основных категорий эстетики, положений теории эстетического воспитания я руководствуюсь именно идеями А.И. Бурова и его последователей».

У всех, кто участвовал в освоении идей буровской научной школы, вызывает горячий эмоциональный отклик вопрос о значении научно-практических семинаров, проводившихся в ИХО РАО. Их оценивают как «подвижническое преодоление трудностей всех родов». А сборники по материалам этих семинаров характеризуют как «вехи – ориентиры от достигнутого – к новому поиску» (А.В. Гордеева, д.п.н., Москва), как «питательную среду, которая позволила шире взглянуть на собственную научно-педагогическую деятельность» (И.В. Арябкина, д.п.н., Ульяновск, ГПУ им. И.Н. Ульянова).

Точную характеристику того, какое значение для педагогики и системы образования имеют идеи А.И. Бурова, дает А.Ф. Яфальян: «Осознание учителями и применение ими на практике идей А.И. Бурова о необходимости эстетического развития личности школьника на уроках художественного цикла, но и средствами всех общеобразовательных предметов, позволило в отдельных школах и детских садах принять систему эстетического воспитания, разработанную А.И. Буровым. Однако общие негативные процессы в обществе: pragматическое отношение к жизни, ориентация на материальные ценности, – привели к тому, что сложилось в целом плачевное состояние с эстетическим воспитанием в школах. Зачастую рядовые учителя лишь декларируют идеи эстетического воспитания, отождествляют эстетическое воспитание с художественным. Это показывают семинары, проводимые в различных городах Уральского, Сибирского и Северного регионов России».

О.В. Стукалова утверждает, что научно-практические семинары и сборники статей научных сотрудников в содружестве с учителями были возможностью «реализации тех или иных идей и разработок, связанных с Буровской научной школой. Все сборники получились квалифицированными и интересными».

Т.А. Филановская, доктор культурологии, профессор Института искусств и художественного образования ВГУ, особенно ценит взаимодействие науки и практики: «Значение идей Буровской школы и их развитие научно-исследовательскими институтами, такими, как ИХО РАО, для практики развития художественного образования огромно, так как учителя школ, студий, учреждений дополнительного образования нуждаются в руководстве экспериментальными площадками, они ждут новых, четко сформулированных идей, которые определяют направления развития школ. В городе Владимире открыты экспериментальные площадки в десятках школ и детских садов города и области, направленные на освоение новых форм и методов работы с детьми по развитию их одаренности, творческого потенциала, духовно-нравственного воспитания эколого-эстетической культуры личности. Семинары, которые проходили на базе ИХО РАО в последние десятилетия, очень важны для сохранения единого научного пространства России, для выравнивания позиций столичного и регионального развития в пространстве художественного образования, для обмена лучшим опытом, для единения подвижников образования и науки. Хочется выразить искреннюю благодарность всем членам лаборатории ИХО РАО, организаторам семинаров и пожелать успехов в объединении теоретиков и практиков, молодежи и старшего поколения».

Представитель буровской школы, кандидат педагогических наук, Ж.Б. Кармазина (Москва) считает, что публикации по результатам научно-практических семинаров «знакомят с разными аспектами научного подхода к основному направлению буровской школы и помогают развитию его идей, существующих на протяжении полувека, что является основным признаком сформировавшейся научной школы».

Последний по времени сборник по проблематике семинаров вышел в 2012 г. и получил высокую оценку рецензентов и специалистов в среде педагогов вуза, участвовавших в разработке и обсуждении идей, – это научный сборник «Взаимосвязи искусства и культуры в современном образовании: новые интерпретации экспрессионного подхода», представленный читателям журнала «Проблемы современного образования» (2013 г. №4).

В наших семинарах, проводившихся почти три десятилетия (начало было положено еще при жизни А.И. Бурова), участвовали известные психологи, эстетики, педагоги искусства (В.П. Зинченко, Н.И. Киященко, Е.Г. Яковлев, Н.Б. Маньковская, В.И. Самохвалова). Впоследствии участники наших семинаров – аспиранты, докторанты, педагоги вузов, учителя школ успешно защищали диссертации по педагогике в различных ученых советах нашей страны. Мы испытываем благодарность ко всем участникам яркого научного сокращения. Наши сборники переданы в библиотеку Института философии РАН, библиотеку им. К.Д. Ушинского, РГБ им. Ленина, библиотеку МГУ им. М.В. Ломоносова и во многие регионы России, а также в Университет Беркли (США), в Римскую национальную библиотеку. В педагогических вузах страны знают имя А.И. Бурова, автора монографий, издававшихся стотысячными тиражами, известно оно и в среде педагогов, и специалистов в области эстетики в Германии, Словакии, Китае, где были переведены и изданы книги Александра Ивановича Бурова. На начало апреля сего года намечен научно-практический семинар, посвященный актуальности подходов Л.С. Выготского в сфере педагогики искусства, его психологии и творческого развития в школьном возрасте.

Список литературы:

1. Буров, А. И. Эстетическая сущность искусства / А. И. Буров. – М.: Искусство, 1956.
2. Буров, А. И. Эстетика: проблемы и споры. Методологические основы дискуссий в эстетике / А. И. Буров. – М.: Искусство, 1975.
3. Основные направления исследований в публикациях научной школы А.И. Бурова : информацион. справ. / сост. Е. Ф. Командышко. – М.: ИХО РАО, 2009.
4. Современные подходы к теории эстетического воспитания (Материалы и тезисы Буровских чтений) / отв. ред. Л. П. Печко. – М.: ИХО РАО, 1999.
5. Современные исследования эстетического воспитания и художественного образования в контексте Буровской научной школы : сб. науч. тр. к 90-летию со дня рождения А.И. Бурова / под общ. ред. Л. П. Печко ; ред.-сост. Е. Ф. Командышко. – М.: ИХО РАО, 2009.

Spisok literatury:

1. Буров, А. И. Эстетическая сущность искусства / А. И. Буров. – М.: Искусство, 1956.

2. *Burov, A. I. Èstetika: problemy i spory. Metodologicheskie osnovy diskussii v èstetike /* A. I. Burov. – M.: Iskusstvo, 1975.
3. *Osnovnye napravleniya issledovaniy v publikatsiakh nauchnoi shkoly A.I. Burova : informatsion. sprav. / sost. E. F. Komandyshko. – M.: IKhO RAO, 2009.*
4. *Sovremennye podkhody k teorii èsteticheskogo vospitaniia (Materialy i tezisy Burovskikh chtenii) / otv. red. L. P. Pechko. – M.: IKhO RAO, 1999.*
5. *Sovremennye issledovaniya èsteticheskogo vospitaniia i khudozhestvennogo obrazovaniia v kontekste Burovskoi nauchnoi shkoly : sb. nauch. tr. k 90-letiu so dnia rozhdeniya A.I. Burova / pod obshch. red. L. P. Pechko ; red.-sost. E. F. Komandyshko. – M.: IKhO RAO, 2009.*

Интернет-журнал

«Проблемы современного образования»

2014, № 1

РУССКАЯ УТОПИЯ, АНТИУТОПИЯ И ФАНТАСТИКА В НОВОМ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

RUSSIAN UTOPIA, ANTI-UTOPIA AND SF IN NEW CONTEXT

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

Аннотация. В статье анализ новых теорий сочетается с интерпретациями литературных текстов. Многие западные исследователи все чаще пишут о русской утопии, антиутопии и научной фантастике. Они предлагают новые подходы к исследованию произведений этих жанров. Такой интерес связан с творчеством современных русских писателей Владимира Сорокина, Виктора Пелевина, Михаила Юрьева.

Ключевые слова: утопия, антиутопия,
фантастика.

Annotation. Many Western scholars write more and more on Russian utopia, anti-utopia and SF. They try to formulate new approaches to these genres. This interest is determined by modern Russian writers Vladimir Sorokin, Victor Pelevin, Mikhail Yur'ev. This article combines the analysis of new theories with the interpretation of literary texts.

Keywords: utopia, anti-utopia, SF, dystopia.

В недавней книге *We Modern People: Science Fiction and the Making of Russian Modernity* американская исследовательница Аниндита Банерджи (Anindita Banerjee)¹ доказывает, что именно благодаря русской научной фантастике на рубеже XIX–XX вв. стали возможны форсированные процессы модернизации в Советской России. «Мы именно такие»

¹ Banerjee, A. *We Modern People: Science Fiction and the Making of Russian Modernity*, Middletown, CT, Wesleyan University Press, 2012.

благодаря выраженным в русской фантастике идеям. Она не только стала важной эстетической ценностью, но и питательной средой для утопических представлений о будущем, для формирования эстетической модели будущего. У людей, оказавшихся у власти после революций 1917, конкретных представлений об отдаленном будущем, как известно, не было. Как кормить? Как поить? Как обогревать? Как передвигаться по стране? Большевики оказались перед необходимостью решать тактические задачи сохранения своей власти, а интеллектуальное наполнение стратегических задач они часто черпали в русской фантастике. Началось это не во время революции и, тем более, не после нее, а задолго до того как революция свершилась, еще на рубеже веков.

Многие утопические идеи проникли в русскую литературу через научную фантастику, которая в России возникла раньше, чем в Англии, и даже раньше, чем появился сам термин. Они не только в литературных кругах, но и в интеллектуальной рубеже, в духовной жизни ученых, инженеров, философов, политических провидцев. Так Брюсов, Богданов, Замятин и другие стали весьма значимыми для русских читателей.

Именно к этому относится ответ на вопрос: почему же русские стали современными людьми? Исследовательница показывает, что глобальная модернизация России была задумана еще в конце 19 в. Для модернизации, как ни странно, одной лишь революции мало. Может быть, даже совсем наоборот. Колхозы тоже, видимо, не очень помогают, да и от индустриализации больше толку учебникам истории.

Гораздо важнее оказываются культурные порывы к современности, выраженные в человеческих мечтах. То, о чем люди мечтают, и определяет их отношение к современности. Для Аниндиты Банерджи нет сомнений, что именно литературная фантастика сделала русских современными людьми. Фантастика включила в их жизнь мечты о космосе, любовь к электричеству², страсть к преодолению пространства, желание посетить иные миры. Не было бы всего этого – не сложились бы песни о Братской ГЭС, не остались бы наши следы «на пыльных тропинках далеких планет» (как писал автор знаменитой антиутопии «Москва 2042» Владимир Войнович)... Впрочем, наши следы так и не появились на других планетах: ракетчики не смогли ни разработать достаточно мощных двигателей, чтобы стартовать с Луны в обратный путь, ни придумать новое твердое топливо.

Мы давно настаивали, что социальные прогнозы в художественной литературе должны рассматриваться не только в литературном, но и в социальном контексте. Отрадно видеть, что в книге Аниндиты Банерджи фантастические и утопические романы и повести помещены в широкий социальный контекст. Они сочетаются не только с реалистической литературой, но и с рекламными объявлениями в газетах, с публичными спорами о перспективах электричества, с общественным ажиотажем вокруг Константина Циолковского и его идей.

Как известно, Антонио Грамши в «Тюремных тетрадях» писал о «культурной педагогике», когда литература или искусство, играя на глубоких страстиах и тайных же-

² Неслучайно Василий Аксенов так назвал свою повесть о террористе-революционере Леониде Борисовиче Красине – лидере «Боевой технической группы при ЦК», русском Джеймсе Бонде, красавце, одетом по последней моде (Любовь к электричеству: повесть о Леониде Красине. М., 1969).

ланиях, фобиях, неврозах и надеждах, в то же время настраивает аудиторию на новое восприятие мира и прививает им умения, которые помогают осваивать новые реалии. В контексте модернизационных альтернатив культурная педагогика еще более функциональна. Как утверждает Тимоти Митчелл, когда люди знакомятся с чем-то новым, но не обладают достаточным опытом работы с ним, необходимо убедиться в том, что это новое – реально.

Андреас Гюйсен³ писал об «огромном разрыве» между модернизмом и массовой культурой уссская научная фантастика предлагала новаторский выход из этой ситуации, показывая неоднородность западной современности. С одной стороны, процветали «культ разума, доктрина прогресса, уверенность в выгодных возможностях науки и технологий», а с другой – «эстетическая модерновость, отвергнутая буржуазным представлением о разуме, науке и времени, и вместо этого исполненная протеста, страсти и часто амбивалентного или пессимистического видения прогресса и будущего». Сэмюэль Делани писал о противостоянии научной фантастики монологической эстетике. В противоположность фантастика предлагает «диалогическую интерпретацию» исторической реальности. Продолжая Хабермаса, Фуко утверждал, что современность – это не эпоха, а отношение. Научная фантастика формирует новое отношение не только к будущему, но и к реальности.

В 2013 г. вышел тематический номер одного из самых авторитетных журналов в области славистики «Slavic Studies», посвященный русской фантастике и утопии. Он включал в себя несколько серьезных статей, посвященных этой проблематике. Изучая современную антиутопию, мы лучше понимаем не только эстетические процессы, происходящие внутри современной литературы, но и более отчетливо представляем социальную и политическую ситуацию, в которой оказалась в начале XXI в. Россия. Марк Гриффитс (Mark Griffiths) отмечает: «Дистопические и апокалиптические образы, кровоточащие разочарованием и ужасом, остались важными метафорами литературы 2000-х»⁴.

В своей недавней статье София Хаги (Sofya Hagi) задается вопросом, который ей представляется ключевым: «Возможно ли сформулировать, каким именно путем современные писатели вступают в диалог с братьями Стругацкими? Гаррос-Евдокимов, Быков и Пелевин делают это различными путями, но все же существует некий общий подход».⁵

Увлеченной исследовательнице кажется, что все ниточки ведут именно к братьям Стругацким, и вообще все хорошее родилось в 60-е гг. и обязано своим появлением шестидесятникам.

Конечно, ничто не умаляет гениальности братьев Стругацких, за которую говорит многое, но достаточно привести одно доказательство. В 1962 г. вышла в свет повесть братьев Стругацких «Возвращение (Полдень, XXII век)» – попытка диалога с антиутопией Андре

³ Huysen, Andear, After the Great Divide: Modernism, Mass Culture, Postmodernism. Bloomington, Indiana University Press, 1986.

⁴ M. Griffiths: Moscow after the Apocalypse, Slavic Review 72, no. 3 (Fall 2013). P. 482.

⁵ S. Hagi, One Billion Years after the End of the World: Historical Deadlock, Contemporary Dystopia, and the Continuing Legacy of the Strugatskii Brothers, *Slavic Review*, Vol. 72, (Summer 2013), 2:283.

НORTONA «Рассвет – 2250 от Р.Х.». В повести говорится о «методе Каспаро-Карпова». Так вот, в 1980-е гг. противостояние Каспарова и Карпова станет нервным узлом всей шахматной жизни планеты, но в 1962 г. Каспаров *еще не родился*. Как удалось писателям придумать «метод Каспаро-Карпова»? Ответ один: гениальность...

Американская исследовательница увлечена поисками некоего общего подхода, который бы привел нас к «единственному источнику» современной русской антиутопии. На самом деле мы лишь наблюдаем работу внутренних механизмов внутри самого жанра, и никаких философских диалогов со столь отдаленным прошлым у современных писателей не происходит. В современной антиутопии они случайны. Сформировавшись в романах Евгения Замятиня «Мы» и в «1984» Джорджа Оруэлла, эти жанровые механизмы наполняются время от времени актуальным политическим содержанием, выраженным в метафорической, символической, образной форме. Именно так работает современная антиутопия⁶.

Другой автор, Муиреанн Магуир (Muireann Maguire), исследует образы инженеров в фантастике А.Н. Толстого. В центре внимания оказываются три весьма известные и даже некогда популярные вещи: «Аэлита» (1922–1923), «Союз пяти» (1924), «Гиперболоид инженера Гарина» (1925–1926). В начале века в русской фантастической литературе появляется новое амплуа – инженер-изобретатель. Можно заметить, что у Жюля Верна образованные технари появились еще раньше, но для русской фантастики это амплуа было заряжено позитивистским пафосом, «народническим» преклонением перед силой просвещения. У Толстого типичный герой научной фантастики – инженер-изобретатель – деградирует и становится карикатурным провинциалом. «Начиная с 1930-х гг. вплоть до хрущевской оттепели можно было публиковать лишь «фантастику ближнего прицела». Статус инженера был скомпрометирован как в литературе, так и в жизни...»⁷

Первый «подозрительный» инженер в русской литературе – Германн из «Пиковой дамы». Он успевает скомпрометировать молодую девушку, до смерти напугать престарелую графиню, игнорирует собственные обязательства по отношению к призраку, что и влечет за собой ужасные последствия. Так что за сто лет до советской литературы Пушкин эффективно формулирует инвариант советской технократической трагедии: амбициозные инженеры плохо кончают.

Наиболее известный пример из русской литературы XIX в. – лесковский «Сказ о тульском косом Левше и о стальной блохе» (1881). Два марсианских романа А. Богданова «Красная звезда» (1908) и «Инженер Мэнни» (1913) показывают инженеров на марсианских каналах.

В романе Александра Беляева «Прыжок в ничто» (1933) уникальный инженер-изобретатель Цандер противопоставлен ограниченным богатым пассажирам, улетающим

⁶ О связи эстетического и социального в творчестве Е. Замятиня пишет Т.Т. Давыдова в статье М. Горький и Е. Замятин: к проблеме литературных связей // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. 2013. № 4. С. 126–128.

⁷ Maguire Muireann. ‘Aleksei N. Tolstoi and the Enigmatic Engineer: A Case of Vicarious Revisionism,’ in *Slavic Review*, Vol. 72, (Summer 2013), 2: 248.

с земли на космическом корабле Цандера. Неслучайно главный герой инженер Цандер – тезка реального Фридриха Цандера (1887–1933), разработчика реактивных летательных аппаратов. До сих пор в Москве есть названная в его честь улица (в районе станции метро «ВДНХ»). Второе издание романа вышло в 1935 г., когда Беляев уже успел проконсультироваться с К. Циолковским – в известной мере конкурентом Цандера.

Предполагается, что такое внимание к инженерам в романах А. Богданова и А.Н. Толстого могло спровоцировать опасения Сталина: симпатии населения к «старой» технической интеллигенции были ему ни к чему. В 1928 г. семиотическое совмещение инженеров с тайным злом получило новые социальные и культурные основания. Устанавливаются напряженные отношения между технарями-профессионалами и широкой публикой (включая студентов), красными директорами и средствами массовой информации. Многие «спецы» поначалу не поддержали большевиков, так что их рассматривали как потенциальных предателей. Этому способствовали показательные процессы, прошедшие в 1928–1931 гг. В одном из выступлений в то время Stalin неслучайно сказал, что большинство инженеров, конечно, «более или менее» лояльны по отношению к власти. Это «более или менее» и вывело их в особую касту подозрительных специалистов. Так фантастика выявила новую когорту советских глобализаторов – инженеров, устроителей новой советской жизни.

Но что же современная литература? Как в современной писательской практике отражается интерес к утопиям и антиутопиям?

Антиутопическое государство само по себе – тело. В нем есть голова, есть множество органов зрения и органов слуха, оно многоруко и всеприсуще. Тело государства – предмет его особых забот. С этой точки зрения антиутопический герой является вирусом в этом теле, активным инородным организмом. Более того, поначалу одиночка, он способен активно находить сторонников, множить их число. Такой механизм похож на последствия генетического сбоя, когда клетка начинает хаотически делиться, и в организме разрастается злокачественная опухоль.

Отсюда стремление государства уничтожить антиутопического героя, извести его наиболее наглядным и поучительным для других способом – ведь не вирус же он на самом деле, а всего лишь человек, возжелавший не государственного, а своего, «частного», «персонального» счастья. Истребить этот вирус, заведшийся в государственном организме, и есть задача государства. Сюжетное напряжение – это температура утопического государства, борющегося за свое идеологическое выздоровление.

Стоило в романе Замятиня «Мы» упустить из виду один номер, одну лишь I-330 – и в Едином Государстве появляются МЕФИ, чужеродные образования, сплоченные общей идеологией и отношением к Государству. Не начни пропадать в 101 комнате люди в Ангосце Оруэлла – разоблачительные вопросы к прошлому и настоящему множились бы.

Своего рода инверсией «вирусного» поведения антиутопических тел является трилогия Владимира Сорокина «Лед», «Путь Бро», «23 000». Тела граждан в этой трилогии – источники двух альтернатив. После удара ледяным молотом в грудь они либо пробуждаются к новой жизни, приобщаются к таинственному братству, узнают свое новое имя, либо погибают с проломленной грудной клеткой. Лишь немногие остаются в живых. Цель этих

бесконечных манипуляций с телами – создание магического сообщества численностью 23 000 человек. Оно-то и является утопическим образованием, скрепленным тайной властью и типичным утопическим желанием добиться счастья «для всех». Садистская охота за новыми «братьями», которые отныне получат странные короткие имена, подобные имени Бро, в конечном счете должна изменить жизнь во всем мире. Впрочем, можно взглянуть на эту ситуацию и с иного ракурса. Свои садистские тенденции антиутопическое сообщество начинает проявлять задолго до своего окончательного формирования. Еще ничего не началось, но уже все проявилось. Как часто бывает в антиутопиях, всеобщего счастья приходится достигать ценой преступлений и бессмысленных жертв. Те, кто не пробудился к ледяному братству, никогда не узнают об этом: они мертвы. Для Сорокина тело объективно, функционально и опасно для обитающей в нем души.

Таким образом, в сорокинской трилогии «Лед», «Путь Бро» и «23 000» представлена иная жанровая вариация. В трилогии, которая сама по себе заслуживает отдельного исследования, антиутопия становится воплощением не утопического государства, а утопической идеи, реализация которой превращает в антиутопию любое человеческое общежитие. Появление 23 000 «ледяных собратьев» – метафора КПСС, но образ этой общности сам по себе гораздо шире, нежели просто политическая партия. В XIX в. открытием в русской литературе стал роман «Герой нашего времени», в котором сочетается эпичность с романтической исповедальностью, живописная пейзажность и чуткая детализированная портретность. Эта стилевая инструментовка радикально изменилась в трилогии о 23 000 «героев» нового времени. Связанное ледяными «пробуждениями» братство не становится, как это задумывалось, новым генератором счастья. Более того, поиски собратьев по партии и ритуал их пробуждения и наречения новыми именами превращаются в жестокую компьютерную игру.

В современных антиутопиях нет автономных, суверенных, принадлежащих лишь их хозяевам тел. У Владимира Сорокина в «Дне опричника» идея незаконной и порочной власти, основанной на безнаказанности и вседозволенности, реализуется через бесчисленное разнообразие способов проникновения в другие тела. Начинается роман с сильнейшей, написанной словно на одном дыхании сцены казни столбового Куницина и группового изнасилования его жены. Завершается роман сценами проглатывания золотых наркотических рыбок, групповой содомии, сверления ног друг друга в состоянии наркотической эйфории. При этом только опричники как представители коррумпированной власти получают право на вторжение внутрь тела – все равно, своего или чужого. Позже в «Теллурии» забивание наркотических теллуровых гвоздей в голову становится сугубо личным решением, которое приближает просветление и смерть.

Проблемы, которые опричник Комяга решает за определенную мзду, – свидетельство социальной неоднородности империи, назревающего протesta, неприемлемости правления опричнины для многих обычных граждан. Сорокинская антиутопия, которая затем была продолжена книгой «Сахарный Кремль», наиболее близка к жанру политической сатиры. В «Сахарном Кремле» облизывание и поедания сахарных фигурок Кремля носит ритуальный и символический характер. Люди, облизывающие сахарные фигурки, через рот впускают в свое тело не опричника, а сам Кремль. Таким образом, вторжение

оказывается функцией государства, а не личности. Право личности на вторжение в чужое тело обуславливается государством.

Опричник Комяга, главный герой «Дня опричника», гибнет в «Сахарном Кремле». Его смерть становится последним убийством в дилогии, где сладость кремлевидных леденцов оказывается горькой...

В чем же заключается социальная и политическая актуальность «Дня опричника»? Не только в показе гротескного завтрашнего дня простого чекиста, успевающего принести в этот день много горя другим, а самому, напротив, порадоваться жизни в самых разнообразных ее проявлениях. Прежде всего, «День опричника» ценен художественным выражением коллективного бессознательного, когда подспудные страхи интеллектуалов предстают перед нами в заостренной гротескной форме антиутопического повествования.

Тексты Сорокина – это вариации на тему русской идеи. Если роман «Метель» был построен вокруг постижения идеи русского пространства, то «Теллурия» нанизана на материал, вещества, которое фактически должно покорить время. Казалось бы, вслед за героем-пространством должен последовать герой-время, но у Сорокина вместо этого появляется герой-материал, герой-вещество. Однако этот герой, судя по названию, подчиняется пространству, иначе роман назывался бы «Теллур», а не «Теллурия» – страна, названная так в честь популярного металла, обладающего якобы наркотическими свойствами. Образ теллурового гвоздя, который нужно забить в голову, чтобы ощутить новые возможности, повторяется во всех пятидесяти главах романа.

В «Теллурии» повествовательное мастерство Сорокина оказывается попросту техническим вопросом. Создается впечатление, что ему посильны любые повествовательные задачи. Все, что было начато в ранних рассказах, в дебютной «Очереди», в «Голубом сале», наконец, в «Дне опричника» и в «Сахарном Кремле», здесь предстает в самом изощренном и отточенном виде. Он меняет повествовательные формы и стили с исключительной легкостью и изяществом.

В анамнезе антиутопии всегда оказывается катастрофа. Например, после катастрофы, предварившей события в романе Замятине «Мы», населения остались лишь сотые доли процента. В «Теллурии» постоянно вспоминают о битве цивилизаций, которая превратила мир в поле для нового глобального сражения. Салафиты и новые тамплиеры, ваххабиты и православные партизаны-коммунисты не устают бороться за свои интересы. Правда, благодаря цивилизационным прорывам новые герои теперь пересекают границы и пространства на индивидуальных реактивных сапогах-скороходах, новые тамплиеры во главе с великим магистром вылетают в Стамбул на «тринадцатый крестовый полет» внутри трехметровых вооруженных роботов. Вот только из Московии выехать уже стоит тысячу золотых... Так что границы остаются свидетельством раздробленности жизни, а «маяковский» мир без Америк и Латвий еще далек, безумно далек...

В сорокинской «Теллурии», таким образом, границы размножились, разрезая Россию на мелкие государственные образования: Московия, Рязанское княжество, Уральская республика, Тартария, собственно Теллурия и т.п. В романе Виктора Пелевина «S.N.U.F.F.» пространство разделено на «верхний» и «нижний» миры. Верхний, шарообразный мир – это «Бизантиум», BigBuz. Нижний называется «Уркаина», мир примитивных и отсталых

людей. Они разделены цивилизационно, культурно и даже антропологически. Обитатели «верхнего» мира посвятили себя «маниту» – это и иносказание «монитора», и имя верховного бога верхнего мира, и просто местная валюта, которая автоматически зачисляется на личный счет главного героя по фамилии Карпов (опять Карпов! Неужели вновь вспоминать братьев Стругацких?). Девиз Карпова: «Случилось у тебя горе – продай его как радость, и будет в твоем доме счастье!» Его работа – это продажа новостей, но, если новостей нет, их нужно создать. Поэтому ему нужна летающая, дистанционно управляемая видеокамера, оснащенная пулеметом и ракетами.

Для антиутопических романов характерны образы «текущих» границ, которые оказываются зачастую условными и легко проницаемыми. Если герой пелевинского романа приглашает девушку пообедать в Токио, это лишь означает, что в местном ресторане официант пультом сменит пейзаж за окном, впрочем, в зависимости от престижности обеденной географии услуга может стоить дороже или дешевле. Разделение романного пространства границами создает условия для активизации сюжетного действия: вдоль границ выстраиваются новые «утопические смыслы».

В романе В. Сорокина «День опричника» воображаемая разграничительная стена превращается в технологический и политический заслон, когда большинство граждан «добровольно» сжигает заграничные паспорта, а право путешествовать остается только у опричников. У Сорокина, как и у его литературного предшественника Оруэлла, созданная картина становится метафорической формулой нового тоталитарного порядка. Неслучайно известный русский философ-эмигрант Роман Редлих называл «1984» «развернутым метафорическим определением тоталитарного общества».

Утопия всегда умножает пространство. Прежде считалось, что идеальной моделью являлся остров, но пространство стремительно расширяется и укрупняется. Простой оказалась модель мира и в книге М. Юрьева «Третья империя⁸. Повествователь-рассказчик – молодой 28-летний бразильский социолог Алвареду Бранку душ Сантуш. Он выходец из богатой американской семьи (его дед – основатель новой Американской Федерации), выпускник Университета имени семьи Буш. В антиутопии почти нет персонажей: куда важнее нарисовать образ будущего государства. В этом выражается не писательское мастерство (точнее, его очевидное отсутствие), а изначальная авторская установка: главный образ – новая империя. Эта империя утвердила себя благодаря агрессивно-messианской внешней политике императора Гавриила, опиравшегося на «чудо-щит» – тайное всепобеждающее оружие. Такая империя весьма отличается от представлявшихся ранее. В 2053 году в мире есть только пять государств: Российская Империя, Американская Федерация, Исламский Халифат, Поднебесная Республика, Индийская Конфедерация. В Российской империи – пять столиц: Москва, Санкт-Петербург, Берлин, Алма-Ата и Гавриловск (Красноярск).

«Интегралом» в книге М. Юрьева становится чудо-щит, тайное оружие. Между США и Россией в 2019 году разыгралась Двенадцатидневная война (как раз вдвое длиннее

⁸ Юрьев М. Третья империя. Россия, которая должна быть. СПб., 2007. 640 стр.

Шестидневной войны – такой вот юмор характерен для этой книги). После обмена ядерными ударами США безоговорочно капитулировали. Чудо-оружие – непробиваемый щит, его мистическая герметичность является новой реинкарнацией замятинского Интеграла. Америке в итоге запретили вмешиваться в дела других государств и заставили уплатить триллион долларов контрибуции. Россия вновь – могущественная империя, обладающая тайным оружием и «проинтегрировавшая» весь мир.

Русская утопия и фантастика воспитали новую нацию, нацию глобализованных современных людей, изобретательных, стойких к невзгодам и трудностям, способных к выживанию под репрессивным гнетом. Интерес западных исследователей вполне закономерен, ведь это все тот же интерес к эстетическим загадкам русской жизни. Именно об этих загадках пишут исследователи, именно к ним ведут сюжетные ходы современных русских писателей.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 1

► В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

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» №1 (16) 2014 Журнал ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

“NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY” №1 (16) 2014
JOURNAL OF THE “INSTITUTE OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY” OF THE RUSSIAN
ACADEMY OF EDUCATION

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО РЕДАКТОРА (С.В. ИВАНОВА)

70 ЛЕТ В ПУТИ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Богуславский М.В., Безрогов В.Г., Овчинников А.В., Кошелева О.Е. Без истории педагогики – нет теории педагогики

Савина А.К. Подводя итоги: научные исследования зарубежной школы и педагогики.

ИСТОРИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ – ПРОДОЛЖЕНИЕ ТРАДИЦИЙ

Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Шакурова М.В. Научная школа Л.И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития

Оスマловская И.М. Исследования современных проблем образования в лаборатории дидактики

Бовсуновский В.Н. Проектные технологии в образовании

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Тагунова И.А., Шапошникова Т.Д. Направления исследований современной педагогической компаративистики

Куровская Ю.Г. Потенциал теоретических разработок когнитивной лингвистики в педагогике

Писарева Л.И. Предпосылки развития концепции непрерывного образования как новой педагогической парадигмы в европейском образовательном пространстве

Дудко С.А. Дошкольное образование во Франции: история и современность

Невская В.И. Специфика информационно-динамической технологии в педагогической сфере

Сидон Л.М. В.В.Давыдов и Л.В. Занков о сущности педагогической теории

Иванова Т.Ю. Использование аутентичного материала как способ ориентации старшеклассников на ценности межкультурного общения

ОБСУЖДЕНИЯ. ДИСКУССИИ

Холкина А. С. Ян Амос Коменский: традиции и инновации

ПАМЯТИ УЧЕНОГО