

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2 | 2014



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

Ю.П. Зинченко, доктор психологических 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 РАЕН, главный научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО

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

Данилюк А.Я., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой теории и истории педагогики МГППУ

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**

Перевод: **А.А. Пантелеев**

Верстка: **Е.В. Ермакова**

К 190-ЛЕТИЮ К.Д. УШИНСКОГО

Днепров Э.Д. Гражданские и мировоззренческие истоки творчества К.Д. Ушинского	5
Булкин А.П., Кукушкина И.Ю. Путь в педагогику: субъективные предпосылки развития отечественной науки	16
Данилина Е.А. К.Д. Ушинский – преподаватель права	25
Ветчинова М.Н. Родное слово К.Д. Ушинского	28
Кочерга И.В. Значение педагогических идей К.Д. Ушинского в современном образовательном пространстве	32
Берестнева А.В. Роль этнического фактора в формировании «народной школы»	36
Ткачёва А.Н. Реализация идей К.Д. Ушинского в практике тьюторского сопровождения воспитания и социализации детей	44

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Савина А.К. Образование в Европейском Союзе	53
---	----

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коростелева А.А. Культурологическая и гуманистическая модели образовательной среды: логика взаимодействия	65
---	----

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Мареш Т. Использование дидактических троп на местности в школьном обучении	73
--	----

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Белоозеров В.Н. Латинский алфавит для русских слов	89
Дедик М.Я. Начальное обучение игре на фортепиано на основе моделирования музыкального ритма	96

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Дедик П.Е., Динерштейн Е.Е., Цапенко А.М. Всероссийская научно-практическая конференция, посвящённая 190-летию со дня рождения К.Д. Ушинского	112
Вяземский Е.Е. XI Международная научно-практическая конференция «Тенденции развития образования: Что такое эффективная школа и эффективный детский сад?»	119
Осмоловская И.М. Общедидактические и частнодидактические проблемы современного образования	132

РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД КНИГАМИ

Ланин Б.А. Родовая травма «Доктора Живаго»	143
--	-----

В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 2 (17) 2014	151
--	-----

IN HONOR OF THE 190TH ANNIVERSARY OF K.D. USHINSKY

<i>Dneprov E.D.</i> Civic and Ideological Roots of K.D. Ushinsky's Works	5
<i>Bulkin A.P., Kukushkina I.Y.</i> The Way to Pedagogics: Subjective Premises of Russian Science Development	16
<i>Danilina E.A.</i> K.D. Ushinsky – Teaching Law	25
<i>Vetchinova M.N.</i> K.D. Ushinsky's Native Word	28
<i>Kocherga I.V.</i> The Significance of K.D. Ushinsky's Pedagogical Ideas in the Modern Educational Space	32
<i>Berestneva A.B.</i> The Role of Ethnicity in the Formation of the People's School	36
<i>Tkacheva A.N.</i> Bringing the Ideas of K.D. Ushinsky into Life in the Practice of Tutor Assisted Education and Socialization of Children	44

MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

<i>Savina A.K.</i> Education in the European Union.....	53
---	----

THEORY OF MODERN EDUCATION

<i>Korosteleva A.A.</i> Culturological and Humanistic Models of the Educational Environment: Logic of Interaction.....	65
---	----

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

<i>Maresz T.</i> Using Didactic Trails in School Education	73
--	----

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

<i>Beloozerov V.N.</i> Latin Alphabet for Russian Words.....	89
<i>Dedik M.Y.</i> Teaching Basic Piano on the Basis of Musical Rhythm Modeling.....	96

SCIENTIFIC LIFE

<i>Dedik P.E., Dinerstein E.E., Tsapenko A.M.</i> All-Russian Scientific and Practical Conference in Honor of the 190th Anniversary of K.D. Ushinsky	112
<i>Vyazemsky E.E.</i> The 11th International Scientific and Practical Conference: “Tendencies in Education Development: What are an Effective School and an Effective Kindergarten?”	119
<i>Osmolovskaya I.M.</i> General and Specific Didactic Problems in Modern Education.....	132

REFLECTING ON BOOKS

<i>Lanin B.A.</i> Doctor Zhivago's Birth Trauma.....	143
--	-----

IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS

Magazin «National and Foreign Pedagogy» № 2(17) 2014	151
--	-----

ГРАЖДАНСКИЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ИСТОКИ ТВОРЧЕСТВА К.Д. УШИНСКОГО

CIVIC AND IDEOLOGICAL ROOTS OF K.D. USHINSKY'S WORKS

Днепров Э.Д.

Научный руководитель НПБ им. К.Д. Ушинского, академик РАО, доктор педагогических наук

E-mail: dneprov@mtu-net.ru

Dneprov E.D.

Scientific supervisor at the Ushinsky Scientific Pedagogical Library, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education).

E-mail: dneprov@mtu-net.ru

Аннотация. Статья посвящена системной характеристике мировоззрения К.Д. Ушинского.

Annotation. The article is devoted to the systemic analysis of K.D. Ushinsky's world view.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, общественно-педагогическое движение, педагогика личности, педагогика деятельности, педагогика свободы, педагогика общественного блага.

Keywords: K.D. Ushinsky, socio-pedagogical movement, pedagogics of an individual, pedagogics of activity, pedagogics of liberty, pedagogics of social benefit.

Гражданская позиция

К.Д. Ушинский прожил неполных 47 лет. Педагогической науке и школе была отдана только треть его жизни. Он пришел в педагогику зрелым мыслителем, принес с собой запас энциклопедических знаний, готовый к работе арсенал идей и мощный заряд социальных устремлений. Школа, педагогика стали в итоге сферой их реализации. Социальная детерминация слилась с внутренними побуждениями ученого, сплавила их, преобразовала аккумулированную готовность действовать в само действие.

«У каждого века, – писал Н.Г. Чернышевский, – есть свое историческое дело, свои особенные стремления. Жизнь и славу нашего времени составляют два стремления, тесно связанные между собою и служащие дополнением одно другому: гуманность и забота об улучшении человеческой жизни... Даже отдельные науки приобретают или теряют свою относительную важность по мере того, в какой степени служат они господствующим потребностям века». Ушинский поставил педагогику на службу этим потребностям. Ос-

новой, главной задачей его творчества стала реализация в педагогике социальных требований эпохи падения крепостного права и тех требований, которые выдвигались логикой развития самой педагогики.

60-е гг. XIX в., время расцвета творчества Ушинского, по глубине и широте цивилизационных, социальных преобразований, по их характеру и направленности, их сложности и противоречивости во многом сходны с современной эпохой. Это сходство эпох и соответственно задач, стоящих перед образованием, делают сегодня творчество Ушинского особенно значимым и актуальным.

В период великих реформ Россия проходила второй после Петра Великого переломный момент своей истории. Страна делала еще один мощный рывок, пытаясь стать на путь модернизации. На этот раз ломались сами феодально-крепостнические ее устои. Это сопровождалось глубочайшими сдвигами во всей русской жизни. И главным из таких сдвигов было социальное, экономическое, духовное раскрепощение не только крестьянства, но всего русского общества. Русское общество впервые осознало себя субъектом исторического действия, впервые реально стало таковым. Рост общественного сознания был ведущим процессом в социальной жизни России 1860-х гг., в решающей мере определявшим характер и направленность всех остальных процессов.

Главную задачу эпохи Ушинский видел в поступательном движении страны. «А идти вперед необходимо, – писал он, – необходимо не только потому, что ход назад государственного организма есть его разрушение, но и потому, что позади в истории России нет ничего, к чему бы желательно было воротиться... Благоденствие России... заключается не в остановке ее развития и не в подражании западным преобразованиям, а в самостоятельном развитии государственного народного организма, вытекающем из сознания действительных народных потребностей» [1, с. 578–579]. По убеждению Ушинского, основная задача власти и состоит в том, чтобы не только узнать эти потребности – материальные и духовные, но и «сродниться с ними, сделать их потребностями своей собственной души и, удовлетворяя этим потребностям, прокладывать народу историческую дорогу вперед» [2, с. 137].

Делая акцент не только на материальных, но и на духовных потребностях народа, Ушинский вскрывал саму суть подлинных, глубинных реформ, которой нередко пренебрегали и продолжают пренебрегать многие реформаторы. «Всякое существенное, а не только кажущееся улучшение в быту народа, – замечал он, – всякая существенная реформа должны основываться на внутренней, духовной реформе, на движении вперед, совершающемся в самом духе народа, потому что только из этих духовных реформ вырастают сами собой прочные внешние реформы» [3, с. 37]. Этот ключевой закон успешности всяких реформ еще и сегодня выпадает из сознания российской властной элиты.

В эпоху Ушинского коренным вопросом и материального, и духовного бытия народа был вопрос об отмене крепостного права. Ушинский гневно бичевал крепостное право, погружающее народ «в мрак невежества и нищеты» [2], низводящее человека «на степень животного». Крепостничество он считал главной «препоной, стоявшей на пути нашей цивилизации». И только с устранением этой «препоны» 19 февраля 1861 г., с разрушением крепостных отношений делаются возможными, по его словам, «многие улучшения в нашей общественной жизни, которые прежде были невозможными» [3, с. 37].

Столь же высоко ценил Ушинский нравственное, духовное значение крестьянской реформы, называя ее самой важной реформой, «благодетельные плоды которой не замедлят обнаружиться в поднятии нравственного уровня» как народа, так и «образованного класса» [4, с. 82].

Гражданская позиция Ушинского наиболее четко и открыто была высказана в его «Письмах о воспитании наследника русского престола» (1859 г.), адресатом которых была жена Александра II императрица Мария Александровна.

«Письма о воспитании наследника русского престола» – выдающийся философско-политический трактат Ушинского. Свободный от цензуры в силу самого жанра и адресата «Писем» (ибо, как полагал автор, «цензура установлена для подданных, а не для монархов»), понимающий всю важность и ответственность предпринимаемого дела (ибо воспитание наследника вдвойне «святое дело», так как «здесь сеются семена благоденствия, или несчастья миллионов соотечественников, здесь раскрывается завеса будущего нашей родины»), Ушинский в этом труде более, чем в любой другой из работ, обнажал свои социально-политические взгляды, говоря о том, какими, по его мнению, должны быть убеждения «будущего русского монарха», и давая жесткую оценку ситуации в России.

Зрелость власти, ее соответствие историческим задачам страны Ушинский измерял отношением власти к обществу, к общественным требованиям в сфере предстоящих преобразований. В «Письмах о воспитании наследника русского престола» он отмечал, что общество требует «улучшений и преобразований по всем частям. Нет сомнения, что эти требования будут возрастать более и более. Заставить их умолкнуть на время, конечно, можно, но это значит, гноить государство и народ... И весьма ошибочно было бы рассчитывать на спокойствие от такого задавливания требований народа». Ушинский предостерегал власть от самообмана в поисках этого «спокойствия». Он писал о том, что, «не позволяя высказываться обществу», власть будет находиться «в затруднительном положении», будет «пугаться призраков, не видя настоящих ям» [2, с. 137, 150].

Выступая против традиционных для российской политической практики преследований «всякого рода общественных убеждений», Ушинский тем более резко осуждал деспотический образ правления, при котором «опасность ничем не ограниченного произвола одного человека висит, как дамоклов меч, над головой каждого» [4, с. 431].

Неограниченная монархия, по мнению Ушинского, «вовсе не означает того, что неограниченный монарх может делать, что ему угодно... Неограниченный законодатель должен всегда помнить, что закон не есть выражение его произвола, но выражение исторической необходимости общества» [2, с. 152-153].

Таким образом, «историческая необходимость общества», или, иными словами, его исторические потребности, с точки зрения Ушинского, являлись основным естественным ограничителем власти. И только власть, понимающая эти потребности и реализующая их совместно с обществом, могла соответствовать своему высокому назначению. Новизна эпохи и состояла в том, что власти теперь предстояло действовать совместно с обществом, и от того, насколько власть это понимала, зависела в конечном счете сама ее судьба. Время абсолютизма неотступно клонилось к закату. Русское общество, начиная с 1860-х гг., все более и более заявляло о себе как самостоятельная сила исторического процесса. И не толь-

ко заявляло. Оно брало на себя решение многих проблем российской жизни, в том числе и образовательных. Это было начало общественного взросления России, медленного и трудного вызревания в ней гражданского общества, вызревания, прерванного в начале XX в. на семь десятилетий.

Педагогический лидер эпохи

Ведущими социально-педагогическими задачами эпохи падения крепостного права были: просвещение народа, демократизация системы образования и приведение ее в соответствие с социально-экономическими и культурными потребностями страны. Борьба за решение этих задач вылилась в широкое общественно-педагогическое движение, ставшее одной из органических составляющих общей освободительной борьбы. Впервые в истории России социально-педагогические проблемы явились предметом общественного обсуждения. И не только обсуждения, но общественного творчества.

Вспоминая о рождении и первых шагах общественно-педагогического движения, выдающийся русский педагог П.Ф. Каптерев спустя много лет писал: «До эпохи освобождения наша педагогика была крайне слаба: педагогической журналистики почти не было, педагогическая литература была очень скудная, даже литература учебников – и та была небогата. На обширном пустынном поле российской педагогики показывались лишь время от времени отдельные блестящие огоньки... Великая же освободительная реформа сразу вызвала прилив сил к педагогическому делу, сразу возбудила бездну вопросов, вывела на свет божий давно скрывавшиеся темные стороны и семейного воспитания, и школьного образования. Началась деятельная критическая работа, но не объединенная и не направляемая широкими философскими взглядами». На первых порах, отмечал П.Ф. Каптерев, «не было объединителя и пастыря, не было знаменосца, не восстал еще пророк во Израили. А он был необходим: нужно было связать, объединить педагогическое движение, выяснить его отношение к потребностям времени, дать ему научное обоснование. Такой духовный вождь педагогов, – писал Каптерев, – явился в лице К.Д. Ушинского».

Ушинский, по словам П.Ф. Каптерева, «Согласно с духом времени, Ушинский является горячим педагогом-общественником. Его педагогика не отвлеченная, не церковная и не государственная, сторонящаяся жизни и общественных движений; напротив, она предполагает, как *conditio sine qua non*, живую общественную деятельность, идущую рука об руку с развитием общественного и государственного самосознания» [5].

Будучи идейным лидером общественно-педагогического движения, Ушинский ставил и решал две основополагающие, исходные задачи этого движения. Во-первых, пробуждение социально-педагогического сознания в русском обществе, особенно в сфере образования, и формирование общественных требований к этой сфере. И, во-вторых, пробуждение общественного и профессионального самосознания педагогов, понимания ими своей профессиональной деятельности как гражданского долга и вовлечение их в решение общих социально-педагогических проблем эпохи. Очевидно, что все конкретные

начинания и действия общественно-педагогического движения, как и вся его результативность, в конечном счете, зависели от решения названных задач.

Основным условием реализации данных задач Ушинский считал создание и развитие педагогической литературы, педагогической журналистики, о чем он заявил в первой же своей педагогической статье «О пользе педагогической литературы» (1857). Без выполнения этого условия, по его мнению, никакое движение в деле образования было попросту невозможно. Ибо у общественно-педагогической мысли – основы этого движения – отсутствовала даже самая элементарная среда обитания.

Ушинский был убежден, что подготовка преобразований системы народного просвещения, начавшаяся в России, ни в малейшей мере не может быть успешной без педагогической литературы, на которую, по его словам, опирается «всякий прочный успех общества в деле воспитания». Педагогическая литература, подчеркивал Ушинский, является не только важнейшим органом выражения общественного мнения в деле воспитания, но и обязательным условием его формирования, «его развития и очищения». Она призвана возбудить в обществе интерес к педагогическому делу и уважение к нему, содействовать развитию «здоровых педагогических понятий», «распространению общественного воспитания и улучшению его во всех частях». Не менее важна, по мнению Ушинского, роль этой литературы в деле объединения педагогов, в профессиональном становлении и социальном самоопределении педагогического сообщества, в развитии педагогической науки и обобщении практики школы, в преодолении губительной педагогической рутины и пробуждении творческой инициативы учителей.

Это было беспрецедентное предъявление педагогической прессы как первого детища российского общественно-педагогического движения и в дальнейшем ведущей силы его развития. Это был своеобразный манифест новой, нарождавшейся общественно-педагогической силы, равно как и манифест самого Ушинского, в котором в достаточно кристаллизованном виде представляли многие ведущие идеи педагога, широко разработанные им впоследствии. Уже здесь реально прорисовывались три основные исторические качества, три ипостаси Ушинского – будущего великого педагога: как идеолога нового, общественного этапа развития российской педагогики и создателя новой философии образования; как выдающегося деятеля образования, раскрывшего главные социально-педагогические задачи эпохи и показывавшего пути их решения; как гениального ученого-педагога, заложившего основы научной педагогики в России.

Деятельность Ушинского по развитию общественно-педагогического движения и его органа – педагогической литературы, по привлечению внимания общества к вопросам образования и пробуждению гражданского и профессионального самосознания российского учительства принесла богатые плоды. Осмысленное и динамичное включение значительной части русского общества в дело образования, равно как и гражданско-профессиональное самоопределение немалого числа педагогов обусловили качественный скачок в развитии российского образования в пореформенный период. Начиная с 1860-х гг. общественный фактор стал постоянным, более того, ведущим в поступательном движении отечественного образования. Это новое явление российской образовательной жизни отражало нараставший процесс созревания гражданских начал в русском обществе, о котором речь шла ранее.

* * *

В советской историографии прочно укоренился стереотип противопоставления демократической и либеральной тенденций в общественном движении 1860-х гг. К представителям последней относили и Ушинского, нередко отмечая его «эволюцию» от либерализма к демократизму. Однако этот историографический миф, эта «приватизация» демократии – сначала революционной демократией, а позже социал-демократией – не более чем проявление сектантского отношения к проблеме демократии и демократизма. Неприятие насильственных, революционных мер многими передовыми русскими общественными деятелями, в том числе и Ушинским, отнюдь не является основанием для выведения их за рамки демократизма. Водораздел здесь лежит не в плоскости средств, а в плоскости целей. Цель же той когорты русской демократии, к которой принадлежал и Ушинский, состояла в приложении всемерных усилий на благо народа.

На самом деле в русской демократии 1860-х гг. и последующего периода существовали два направления, два крыла – революционно-демократическое и либерально-демократическое, между которыми, к слову, не было непроницаемых границ. Крупную группу либеральной демократии составляли передовые деятели отечественной науки, культуры, образования. Это была неотъемлемая часть русской демократии. Неотъемлемой ее частью являлось и само широкое общественно-педагогическое движение той эпохи, несмотря на всю его политическую и социальную неоднородность.

В деятельности Ушинского и во многом в жизни общественно-педагогического движения 1860-х гг., вдохновителем коего он являлся, наглядно отражался процесс зарождения и формирования нового феномена российской жизни – демократической интеллигенции. Ее ведущая характеристика – активная общественная позиция. Ее основная черта – оппозиционность антинародным действиям власти. Ее главная харизма – служение общественному благу.

Социальное и нравственное кредо

Двумя коренными отличительными особенностями Ушинского как человека, общественного деятеля и ученого были: доминирующий взгляд на явления жизни, в том числе педагогической, с высоты социального, гражданского долга и неразрывность социальных и нравственных установок.

Общественный, гражданский смысл, социальные приоритеты были основополагающими в жизни, деятельности, творчестве Ушинского. Запись, внесенная им в дневник 19 декабря 1849 г., оставалась его жизненным кредо до конца дней: «Сделать как можно более пользы моему отечеству – вот единственная цель моей жизни, и к ней-то я должен направлять все свои способности» [6, с. 43].

На образовательные задачи эпохи Ушинский смотрел прежде всего с точки зрения их социальной значимости. Вот почему задачу создания народной школы он считал центральной для 1860-х гг. Даже в задаче научного обоснования педагогики, педагогической

деятельности в целом он видел не только профессиональный, но в первую очередь социальный долг педагогов-ученых. В первой же своей статье «О пользе педагогической литературы» Ушинский писал, что, доверяя педагогам своих детей, общество «вправе требовать от нас, чтобы мы старались, по мере сил своих, познакомиться с тем предметом, который вверяется нашим попечениям, – с умственной и нравственной природой человека» [2, с. 21]. В этом плане Ушинский представлял собой во многом типичный для своего времени, но редкий сегодня пример сочетания в ученом общественных и научных начал с явной доминантой социальных установок.

Другой отличительной чертой Ушинского была, как уже отмечалось, органическая связь его социальных и нравственных устремлений. Социальные установки не только были неотъемлемы от его нравственной позиции – они проистекали из этой позиции. Не случайно Ушинский часто отождествлял понятия «нравственный» и «общественный», употреблял их как синонимы. «Чувство общности» было для него адекватно «нравственному чувству» [2, с. 195]. Нравственным было только общественно значимое. В этом – корень его нравственно-социального кредо, родственного по своей природе традиционному российскому мировосприятию. Отсюда и взгляд Ушинского на соотношение политики и морали. Вопреки распространенному мнению об аморальности всякой политики, Ушинский был глубоко убежден, что «политика должна быть частью этики» [4, с. 289].

Ведущие социальные и этические ценности Ушинского, которые получили всестороннее раскрытие в его педагогическом творчестве, – личность, труд, свобода и общественное благо. Эти ценности отражали высшие идеалы его эпохи, ведущие умонастроения пробуждавшейся тогда передовой русской демократической интеллигенции.

В условиях российской действительности 1860-х гг., в период борьбы за раскрепощение человека, проблема личности приобрела мощное социальное звучание. Идея самодовлеющей ценности человеческой личности становилась одним из ведущих лозунгов демократических сил в борьбе против феодально-крепостнического строя, попиравшего права и достоинства человека. Эта идея утверждалась в русском общественном сознании наперекор традиционной идеологии, растворявшей человека в государстве, наперекор духу самоотречения, который веками воспитывался в России церковью, властью.

Это возвышение чувства личности, чувства собственного достоинства получило ярчайшее отражение в воззрениях Ушинского. В «Педагогической антропологии» он писал: «Семья, племя, народ, государство, человечество имеют свою цель в личности отдельных людей... Всякое общество, и государство, и союз государств существуют только ради личности человека и в ней одной находят разумное оправдание своего существования» [4, с. 49].

Ушинский горячо защищал «принципы личной человеческой свободы, человеческого, ничем не оцененного достоинства, равенства людей перед законом, уважения к правам всякого человека, кто бы он ни был» [4, с. 511]. Он резко выступал против «объединения» личности и общества за счет растворения индивидуального во всеобщем, за счет принесения человека в жертву молоху государства. Он был против отождествления человека с «машиной в общественном устройстве» [4, с. 195].

Названные социально-нравственные установки составляли фундамент педагогики Ушинского. Ее генеральная мысль формулировалась следующим образом: «Основной

целью воспитания человека может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существуют только для человека» [4, с. 262].

Ушинский был глубоко убежден, что воспитание свободной, самостоятельной, активной человеческой личности является необходимым условием общественного развития, создания «честного и дружного общества». Дело воспитания, по его убеждению, «состоит именно в том, чтобы воспитать такого человека, который вошел бы самостоятельной единицей в цифру общества», который был бы готов к «самостоятельной жизни в обществе» [4, с. 226].

Идея личности была базовой в педагогике Ушинского не только в социальном, нравственном, но и в собственно педагогическом плане – она вносила гуманистическое начало, гуманистическое содержание в саму педагогику. «Личность», по Ушинскому, ключевое слово педагогического процесса: личность учителя и личность ученика. «Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания», ибо «только личность может действовать на развитие и определение личности» [2, с. 49–50].

Это была принципиально новая установка в отечественной педагогике, первое и наиболее яркое проявление в ней «личностного начала». Она противостояла существовавшей школе, которую Ушинский неоднократно называл «детской казармой», где «исчезает всякая личность». Она противопоставлялась традиционному пренебрежению личностью в официальной педагогике, в которой и ученик, и учитель выступали лишь как инструмент тотального педагогического процесса, или, используя более позднюю терминологию, как «винтик» и «отвертка» безликой образовательной машины.

Закладывая идею личности как базовую идею своей педагогики, Ушинский считал – и подчеркивал это многократно, – что сама личность формируется и раскрывается только в труде, в деятельности. Труд, по его убеждению, ведущий фактор и индивидуального развития человека, и общественной эволюции.

В социальной философии и педагогике Ушинского труд выступает как основа, средство и цель человеческой жизни, как источник духовного, умственного и физического совершенствования человека, источник «человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья» [2, с. 172]. Как писал Ушинский, «труд так же необходим для душевного здоровья человека, как чистый воздух для его физического здоровья». Деятельность, труд, по словам Ушинского, – это «сердцевина» жизни. Без труда «человек – пустоцвет». Без труда невозможна независимость человека, ибо «истинное чувство независимости... основывается на личном труде, опирается на уверенность в своих силах». «Серьезный, вольный, излюбленный труд», не раз подчеркивал Ушинский, составляет смысл человеческой жизни, «и только следует желать, чтобы этот основной закон человеческой природы вошел в общее сознание» [4, с. 198, 89].

Столь высокая оценка роли труда в жизни человека определяла и его значимость в деле воспитания. Ушинский писал: «Человек рожден для труда, труд составляет его земное счастье, труд – лучший хранитель человеческой его нравственности и труд же должен быть воспитателем человека» [4, с. 218]. «Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду, оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жиз-

ни» [2, с. 181]. «Дать труд человеку, – формулировал свой конечный вывод Ушинский, – труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда – вот полное определение цели педагогической деятельности... Свободный, то есть излюбленный труд... – вот что должно быть идеалом здорового воспитания... Это основное положение нашей педагогики, дающее ей особенную характеристику» [4, с. 261, 214].

Как справедливо отмечал известный русский педагог Д.Д. Семенов, взгляды на труд и его роль в воспитании, были «profession de foi» (исповеданием веры) Ушинского. Полвека спустя, в 1914 г., П.П. Блонский писал: «Этическое мирозерцание Ушинского – мирозерцание труда».

И вновь удивляешься, вновь приходит в голову мысль, что ведь сейчас только делаются попытки, начальные, несмелые, строить воспитание на основе труда, а педагогику – на мирозерцании труда» [7, с. 74].

Идея труда для Ушинского неотделима от идеи свободы. Указывая в «Педагогической антропологии», что «стремление к деятельности» является основным, верховным стремлением человека, Ушинский подчеркивал его неразрывность со стремлением к свободе. «Оба эти стремления, – замечал он, – составляют в сущности одно», они «так тесно связаны, что одно без другого существовать не может» [4, с. 75, 238].

По убеждению Ушинского, человек стремится только к свободной деятельности, поскольку «все благо деятельности исчезает, когда она несвободна», и только непременно свободный труд является необходимым условием развития человека. «Свобода, – писал он, – составляет такое существенное условие для человеческой деятельности, что без удовлетворения этого условия сама деятельность невозможна. Отнять у человека свободу – значит лишить его возможности своей деятельности» [4, с. 254, 78].

Ушинский неоднократно подчеркивал также неразрывную связь нравственности и свободы. В статье «О нравственном элементе в русском воспитании» он писал: «Нравственность и свобода – два такие явления, которые необходимо условливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому что нравственно только то действие, которое проистекает из... свободного решения... Поскольку вы даете права человеку, поскольку вы имеете право требовать от него нравственности. Существо бесправное может быть добрым или злым, но нравственным быть не может».

Ушинский видел в свободе неотъемлемое условие не только личной жизни человека, но и общественной жизни. «Стремление к свободе, – писал он в «Педагогической антропологии», – является корнем человеческого благоденствия... Вот почему истинная свобода развивается именно у народов предприимчивых и деятельных». «Таков уже неизбежный психический закон, – отмечал Ушинский, – свобода есть законная дочь вольного, упорного, неутомимого труда, а вольный труд широко развивается только под покровом свободы» [4, с. 80, 238, 81]. «Сколько необходимо воспитывать в душе стремление к деятельности, – писал Ушинский, – столько же необходимо воспитывать в ней и стремление к самостоятельности или свободе: одно развитие без другого... не может подвигаться вперед» [4, с. 81, 204].

Одна из отличительных черт эпохи 1860-х гг., эпохи первого демократического подъема в России, состояла в том, что в передовом русском общественном сознании органиче-

ски соединялись две, казалось бы, несводимые идеи – идея самоценности личности и идея общественного блага. Эта кажущаяся несовместимость преодолевалась через идею труда – личного труда на благо общества. «Труд, – отмечал Д.И. Писарев, – составляет самую крепкую и надежную связь между тем человеком, который трудится, и тем обществом, на пользу которого направлен этот труд».

Такое мировосприятие, имеющее глубокие корни в самой русской ментальности с ее ориентацией прежде всего на общезначимое, общественно значимое, было органичным и для Ушинского.

По убеждению Ушинского, «идея общественного блага» должна составлять основание и общественной нравственности, и общественного воспитания. Идея общественного блага, по его словам, есть тот «общественный цемент, который... связывает людей в честное, дружное общество», и задача формирования этой идеи «гораздо более важна», чем «разъяснение каждому его личных интересов» [2, с. 196]. Именно в решении этой задачи и состоит, по Ушинскому, суть нравственного воспитания.

Таким образом, социально-этическое кредо Ушинского складывалось в завершённый цикл: личность самоценна; она формируется и реализует себя в деятельности, в труде; свобода – условие деятельности, без нее «сама деятельность невозможна»; истинный, высший смысл имеет только та деятельность, которая направлена на общественное благо. В итоге круг «личность – общество» замыкается. «Общество, – писал Ушинский, – есть соединение самостоятельных личностей, в котором по принципу разделения труда сила общества увеличивается силой каждого и сила каждого – силой общества» [4, с. 78, 226].

Это кредо, перенесенное на педагогическую почву, и составляло социальный, этический концепт педагогики Ушинского – педагогики личности, педагогики деятельности, педагогики свободы, педагогики общественного блага.

Список литературы:

- 1*. Ушинский, К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола // Архив К. Д. Ушинского: в 4 т. / сост. и подготовил к печати В. Я. Струминский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959–1962. Т. 4 : Ранние работы первого десятилетия научно-литературной деятельности К. Д. Ушинского (1846–1856 гг.). – 1962. – 719, [1] с.
2. Ушинский, К. Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский ; сост., авт. вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – 638 с.
3. Ушинский, К. Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 2. Русская школа / К. Д. Ушинский ; сост., авт. вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – 447 с.
4. Ушинский, К. Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 3-4. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский ; сост., авт. вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – 557 с.

* В электронном виде издание доступно в Научной педагогической электронной библиотеке: <http://elibrary.gnpbu.ru>.

5. *Каптерев, П. Ф.* История русской педагогики / П. Ф. Каптерев ; [Издание О. Богдановой]. – СПб., б. г. – 540 с.
 - 6*. *Ушинский, К. Д.* Собрание сочинений. В 11 т. Т. 11. Материалы биографические и библиографические / К. Д. Ушинский. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – 728 с.
 - 7*. *Блонский, П. П.* Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 696 с.
-

Spisok literatury:

- 1**. *Ushinskiĭ, K. D.* Pis'ma o vospitanii naslednika russkogo prestola // Arkhiv K. D. Ushinskogo: v 4 t. / sost. i podgotovil k pechatu V. Ia. Struminskiĭ. – М. : Izd-vo APN RSFSR, 1959–1962. Т. 4 : Rannie raboty pervogo desiatiletiia nauchno-literaturnoi deiatel'nosti K. D. Ushinskogo (1846–1856 gg.). – 1962. – 719, [1] s.
2. *Ushinskiĭ, K. D.* Izbrannye trudy. V 4 kn. Kn. 1. Problemy pedagogiki / K. D. Ushinskiĭ ; sost., avt. vstup. st., primech. i komment. È. D. Dneprov. – М. : Drofa, 2005. – 638 s.
3. *Ushinskiĭ, K. D.* Izbrannye trudy. V 4 kn. Kn. 2. Russkaia shkola / K. D. Ushinskiĭ ; sost., avt. vstup. st., primech. i komment. È. D. Dneprov. – М. : Drofa, 2005. – 447 s.
4. *Ushinskiĭ, K. D.* Izbrannye trudy. V 4 kn. Kn. 3-4. Chelovek kak predmet vospitaniia. Opyt pedagogicheskoi antropologii / K. D. Ushinskiĭ ; sost., avt. vstup. st., primech. i komment. È. D. Dneprov. – М. : Drofa, 2005. – 557 s.
5. *Kapterev, P. F.* Istoriia russkoĭ pedagogii / P. F. Kapterev ; [Izdanie O. Bogdanovoĭ]. – SPb., b. g. – 540 s.
- 6**. *Ushinskiĭ, K. D.* Sobranie sochineniĭ. V 11 t. Т. 11. Materialy biograficheskie i bibliograficheskie / K. D. Ushinskiĭ. – М.-Л. : Izd-vo APN RSFSR, 1952. – 728 s.
- 7**. *Blonskiĭ, P. P.* Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniia / P. P. Blonskiĭ. – М. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961. – 696 s.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

* В электронном виде издание доступно в Научной педагогической электронной библиотеке: <http://elib.gnpbu.ru>.

** The edition is available in the Scientific Educational Electronic Library: <http://elib.gnpbu.ru>.

ПУТЬ В ПЕДАГОГИКУ: СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКИ

THE WAY TO PEDAGOGICS: SUBJECTIVE PREMISES OF RUSSIAN SCIENCE DEVELOPMENT

Булкин А.П.

Профессор кафедры социогуманитарных дисциплин Московского института открытого образования, доктор педагогических наук
E-mail: bulkinap@yandex.ru

Bulkin A.P.

Professor of the chair of socio-humanitarian subjects of MIOE, PhD in Pedagogics
E-mail: bulkinap@yandex.ru

Кукушкина И.Ю.

Доцент Международного института менеджмента ЛИНК, кандидат педагогических наук
E-mail: english@ou-link.ru

Kukushkina I.Y.

Associate Professor at the International Institute of Management LINK, Candidate of science (Education)
E-mail: english@ou-link.ru

Аннотация. В статье исследуются некоторые аспекты предыстории формирования отечественной педагогики, рассматриваются переломные этапы жизни и деятельности К.Д. Ушинского, анализируются причины, побудившие преподавателя-юриста серьезно заняться педагогикой как наукой и стать основоположником отечественной педагогики.

Annotation. The article explores the premises that led to the formation of Russian pedagogics. It reviews the crucial stages of K.D. Ushinsky's life and professional activity and analyses the reasons which motivated a teacher and lawyer to study pedagogics as a science and to become the founder of Russian pedagogics.

Ключевые слова: культура, образование, гимназия, университет, английский язык, педагогика, педагогическая антропология.

Keywords: culture, education, gymnasium, university, English language, pedagogics, pedagogical anthropology.

Предлагаемая статья содержит попытку осветить некоторые относительно мало известные отечественному читателю аспекты деятельности К.Д. Ушинского.

Человек с достаточно интересной, хотя и не очень длинной биографией Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870) начал основное дело своей жизни следующими словами: *«Я решил посвятить себя с этого дня исключительно педагогическим вопросам»*.

Проследим переломные моменты жизненного пути великого отечественного педагога от преподавателя-юриста к признанному ученому-педагогу.

Как известно, Константин Дмитриевич Ушинский прожил неполных 47 лет. Утрата любимого сына, погибшего на охоте, ускорила его уход из жизни. Константин Дмитриевич тяжело переживал трагедию, простудился на похоронах, заболел воспалением легких и через несколько дней скончался. По его воле, был погребен в ограде Выдубицкого монастыря близ Киева. До нашего времени сохранился памятник с надписью: *«Константин Дмитриевич Ушинский – автор “Детского мира”, “Родного слова” и “Педагогической антропологии”. Умер на 47-м году жизни»*.

К указанным в эпитафии трудам необходимо добавить программную статью «О народности в общественном воспитании», которая оказала огромное влияние на современников и не теряет актуальности и сегодня.

Высшей наградой в области образования РФ «Заслуги в области образования» является Медаль имени К.Д. Ушинского. На ней указаны другие годы его жизни и смерти: «1824–1871». Эта неточность связана с распространением на XIX в. календаря, введенного в России в XX в. после Октябрьской революции (смерть К.Д. Ушинского наступила в 2 часа ночи с 21 на 22 декабря 1870 г., что соответствует дате 3 января 1871 г. по новому стилю).

За время работы К.Д. Ушинского в Гатчинском сиротском институте (1855–1856) произошло три события, которые предопределили превращение преподавателя камеральных наук в ученого-педагога. Сначала преподаватель камеральных наук в библиотеке Гатчинского института обнаружил и увлеченно прочел подборки книг по философии и педагогике, затем в июле 1856 г. познакомился с революционной для своего времени статьей Н.И. Пирогова «Вопросы жизни» и чуть позже получил заказ на перевод с английского языка двух статей, касавшихся образования, от журнала «Библиотека для чтения».

К.Д. Ушинский окончил юридический факультет Московского университета и в возрасте 22 лет был приглашен в ярославский Демидовский лицей (один из шести элитных учебных заведений) на кафедру энциклопедии законоведения.

В 1850 г. он покинул лицей, переехал в Петербург, поступил в департамент иностранных исповеданий Министерства внутренних дел чиновником с окладом в 400 руб. в год (равно жалованию Акакия Акакиевича Башмачкина из «Шинели» Н.В. Гоголя). Для подработки стал писать статьи критического и географического содержания для журналов «Современник» и «Библиотека для чтения». Одновременно усердно изучал английский язык (не самый распространенный язык в то время), чтобы иметь возможность зарабатывать переводами.

Напомним, что с Петра I начинается утверждение в России иностранных языков: сначала немецкого, затем французского. За короткий период после смерти Петра Великого, в «эпоху дворцовых переворотов» (1725–1762) немецкий язык дважды уступал французскому статус придворного языка.

Немецкий язык господствовал при Екатерине I, Петре II, Анне Иоанновне. С приходом на трон Елизаветы Петровны придворным языком стал французский язык. Дочь Петра I Елизавета сама знала его в совершенстве и с детства была ориентирована на французскую культуру. Окончательный приоритет французский язык получил при Екатерине II.

Распространение языков шло от императорской семьи через придворное окружение и высшую аристократию, далее следовал государственный аппарат, и окончательное укоренение языка происходило в благородном сословии, для которого он (иностранный язык) выступал своеобразным сословным паролем.

Значение французского языка как некоего социального пароля ясно чувствовал происходивший из крепостных писатель-цензор А.В. Никитенко: «...знание французского языка служит как бы пропускным листом для входа в гостиную “хорошего тона”. Он часто решает о вас мнение целого общества» [1, с. 11].

Проникновение иностранных языков в дворянский быт и культуру отрицательно сказывалось на отношении к русскому языку, в первую очередь к русскому литературному языку. Можно предположить, что русская литература больше потеряла, чем приобрела от того, что немецкий и французский языки были языками бытового и письменного общения в дворянской среде. Русское дворянство, занимавшееся эпистолярным жанром, разучилось говорить и писать по-русски.

Так, представитель образованного класса Московской Руси, глава «темных раскольников» (по выражению академика Д.К. Платонова), «слепых ревнителей старины», протопоп Аввакум (1609–1681) писал на языке, понятном нам, его потомкам. Вот образец его стиля: «В карету сядет, растопырится, как пузырь на воде, сидя в карете на подушки, расчесав волосы что девка, да едет, выставя рожу на площади, чтоб церницы-ворухиниянки любили» [Цит. по: 2, с. 339].

Столетие спустя представитель высшей аристократии, один из столпов русской литературы конца XVIII в. А.Н. Радищев писал на таком языке: «Не все рожденные в Отечестве достойны величественного наименования сына Отечества (патриота). Под игом рабства находящиеся недостойны украшаться сим именем. Пoudержись, чувствительное сердце, не произнося суда твоего на таковые изречения, доколе стоиши при враге. Вступи и виждь!» [Цит. по: 3, с. 378].

Можно привести аналогичные примеры и из входящей в школьную программу книги А.Н. Радищева, «Путешествие из Петербурга в Москву», написанной по-французски и переведенной автором на тот русский язык, которым владел он сам.

Хрестоматийные примеры распространения русского и французского языков в среде дворянства XIX в. содержит «энциклопедия русской жизни» – роман «Евгений Онегин» А.С. Пушкина. Так, в главе третьей, строфы XXVI–XXVII читаем:

XXVI

Еще предвижу затрудненья:
Родной земли спасая честь,
Я должен буду, без сомненья,
Письмо Татьяны перевести.
Она по-русски плохо знала,

Журналов наших не читала,
И выражалась с трудом
На языке своем родном,
Итак, писала по-французски...
Что делать! повторяю вновь:
Доныне дамская любовь
Не изъяснялась по-русски,
Доныне гордый наш язык
К почтовой прозе не привык.

XXVII

Я знаю: дам хотят заставить
Читать по-русски. Право, страх!
Могу ли их себе представить
С «Благонамеренным» в руках!
Я шлюсь на вас, мои поэты;
Не правда ль: милые предметы,
Которым, за свои грехи,
Писали втайне вы стихи,
Которым сердце посвящали,
Не все ли, русским языком
Владея слабо и с трудом,
Его так мило искажали,
И в их устах язык чужой
Не обратился ли в родной?

Французский и немецкий языки входили в программы российских классических гимназий. Вот что гласит «Устав учебных заведений, подведомственных университетам» (1804): «В I классе обучают читать, писать и начальным основаниям грамматики сих языков. Во II, продолжая грамматические правила, занимают учащихся переводами с немецкого и французского языков на природный. В III изъясняют прозаических писателей и занимают переводами с природного на немецкий и французский языки. В IV классе изъясняют немецких и французских стихотворцев и заставляют на сих языках сочинять. Лучшие места из французских и немецких прозаических писателей и стихотворцев также должно выучить наизусть» [4, с. 214]. По Уставу 1828 г. на изучение латыни и древней словесности отводилось 39 часов, новых иностранных языков – 45 часов.

Английский же язык не входил в программы учебных заведений Министерства народного просвещения. С 1828 г. в гимназии Архангельска впервые в государственной системе образования России было введено обучение английскому языку: «В Архангельской гимназии введен курс английского языка, на содержание преподавателя которого отпускает средства городское общество» [5, с. 134]. Факультативно английский язык изучался в классической гимназии имени И. и А. Медведниковых в Москве (открылась в 1901 г.).

Отметим, что преподавание английского языка осуществлялось в учебных заведениях других ведомств (Военного министерства, Министерства путей сообщения, Министерства иностранных дел и др.) и в частных учебных заведениях. В целом же положение английского языка в культуре и в образовании России было особым. Его знание считалось необязательным и свидетельствовало об уровне образования выше среднего.

О степени распространенности английского языка в русском обществе XVIII–XIX вв. свидетельствует следующее. Как известно, Байрон имел громадное влияние на русское общество пушкинской поры, но стихи его знали во французский переводах. Обществу хотелось знать стихи в оригинальных переводах лучших своих поэтов, в первую очередь в переводах А.С. Пушкина. И друзья поэта обращались к нему. Так, в 1819 г. П.А. Вяземский интересовался, «*читает ли “племянник” (т.е. Пушкин) по-английски. “Кто в России читает по-английски и пишет по-русски? – восклицает он. – Давайте мне его сюда! Я за каждый стих Байрона заплачу ему жизнью своею”*» [6, с. 103].

Русская классическая литература изобилует примерами, иллюстрирующими малую распространенность в просвещенной среде английского языка. Приведу один из них. В рассказе «Супруга» (1895 г.) А.П. Чехов обыгрывает инцидент с запиской на «*каком-то иностранном, по-видимому, английском языке*», которую доктор, владеющий французским и латинским языками, пытается прочесть при помощи словаря.

Возвращаемся к нашей теме. После увольнения из Демидовского лицея К.Д. Ушинский начал самостоятельно изучать английский язык, который сыграл решающую роль в его обращении к педагогике.

В 1855 г. Ушинский поступил преподавателем в Гатчинский сиротский институт, где вскоре стал инспектором (соответствует должности завуча в современной школе – А. Б.). Здесь он обнаруживает два книжных шкафа с философской и педагогической литературой. Это было знаменательное событие, которое содействовало педагогическому самообразованию Ушинского и способствовало определению его педагогического призвания. Обратимся к словам самого Ушинского: «*Помню, как поступив на службу в одно учебное заведение и осматривая его библиотеку, довольно многотомную, нашел я целый шкаф с медицинскими книгами, хотя в этом заведении никогда не учили медицине. Их пожертвовал один купец, которому они достались по наследству.*

Наконец, смотрю, стоят два шкафа, запylенные, почернелые, запечатанные. Видно по всему, что их лет 20 не отпирали. Прошу отворить и нахожу очень полное собрание педагогических книг. Это было в первый раз, что я видел собрание педагогических книг в русском учебном заведении. Этим двум шкафам я обязан в жизни очень, очень многим и, боже мой! от скольких бы грубых ошибок был бы избавлен я, если бы познакомился с этими двумя шкафами прежде, чем поступил на педагогическое поприще!

Человек, заведший эту библиотеку, был необыкновенным у нас человеком. Это едва ли не первый наш педагог, который взглянул серьезно на дело воспитания и увлекся им. Но горько же и заплатил он за это увлечение. Покровительствуемый счастливыми обстоятельствами, он мог несколько лет приводить свои идеи в исполнение: но вдруг обстоятельства изменились – и бедняк-мечтатель окончил свою жизнь в сумасшедшем доме, бредя детьми,

школой, педагогическими идеями. Не даром же после него закрыли и запечатали его опасное наследство. Разбирая эти книги, исписанные по краям одною и тою же мертвой рукою, я думал, лучше было бы, если бы он жил в настоящее время, когда уже научились лучше ценить педагогов и педагогические идеи» [7, с. 421–422].

Знакомство с педагогической литературой стало первым шагом К.Д. Ушинского на пути к восприятию педагогики как науки. Следующие шаги были сделаны в 1856 г., и связаны они с именем Н.И. Пирогова и английским языком. Обратимся к воспоминаниям Д.Д. Семенова, работавшего с Ушинским в Смольном институте:

«В 1856 году появляются в печати знаменитые “Вопросы жизни” Н.И. Пирогова, которые пошатнули все наши прежние понятия о воспитании. Со слов Пирогова все заговорили, что надо перевоспитать самих себя, воспитать, прежде всего, в каждом юноше, будь то мужчина или женщина, идею “быть человеком”, а потом уже предоставить готовиться к той или другой профессиональной деятельности.

“Вопросы жизни” и были первой педагогической школой для К.Д. Ушинского. Потом как-то Старчевский, редактор “Библиотеки для чтения”, в которой Ушинский продолжал сотрудничать, нашел в нескольких номерах английского журнала *Athenaeum* интересную статью об образовании и воспитании, и тотчас же послал его Ушинскому в Гатчину, прося поскорее перевести статью для русского журнала. Спустя несколько дней является к нему Ушинский в каком-то необыкновенном экстазе и первыми его словами были: “Ах, Альберт Викентьевич, что вы со мной сделали! Зачем прислали ко мне статью об американском воспитании! Вращаясь постепенно в училищном кругозоре, ознакомившись поближе с детьми, которых надо развивать, учить и воспитывать, я, по прочтении *Athenaeum*, не мог спать несколько ночей. Статьи произвели страшный переворот в моей голове, в моих понятиях, в моих убеждениях. Они подняли в моем уме целый рой вопросов по воспитанию и образованию, навели меня на многие совершенно новые мысли, которые без этих статей, пожалуй, никогда не пришли бы мне в голову. Я не знаю, что я сделаю, но я решил посвятить себя с этого дня исключительно педагогическим вопросам”. И действительно, с этого времени (1856) педагогические идеи так овладели всею душою Ушинского, что он стал писать статьи исключительно педагогического характера» [8, с. 75].

Современная К.Д. Ушинскому педагогика находилась, как это отмечал он сам, в зачаточном состоянии. Приступая к теоретической разработке педагогических проблем, К.Д. Ушинский увидел, что педагогическая литература в России была крайне бедна и бессодержательна: «...две-три слабые попытки педагогических курсов, мало кому известные, ни одного сколько-нибудь замечательного сочинения, не только оригинального, но даже переводного, десятка два педагогических статей, из которых большая часть принадлежит к числу речей, сказанных *ex officio*, ни одного педагогического журнала» [7, с. 233].

Сфера образования и педагогическая мысль Российской империи с XVIII в. ориентировались не только на опыт стран Европы (Англии, Франции, Австрии, Германии), их философию и педагогику, но и на их культуру. Но, к сожалению, не столько ориентировались, сколько копировали. Происходило некритическое заимствование, безоговорочное перенесение социального и культурного, в том числе и бытового, опыта европейских стран в учебные заведения и образовательную систему России в целом.

Масштабы такого заимствования в 60-х гг. позапрошлого века охарактеризовал П.Ф. Каптерев: *«Каждый русский педагог тащил от немца все, что ему нравилось. Заимствовались не только частные приемы и методы преподавания, заимствовались не только общие руководящие идеи и целые педагогические миросозерцания, заимствовались даже люди, выполнители начал немецкой педагогики. Министерство просвещения при министре Д.А. Толстом выписывало немцев и чехов в учителя русских гимназий и даже в инспектора и директора, хотя эти иностранцы и не умели говорить по-русски; у немцев была открыта русская семинария для подготовки учителей в русские средние учебные заведения; разные планы, программы и системы, предполагавшиеся к введению в русские школы, были посылаемы на просмотр и одобрения заграничных ученых и педагогов. Дальше такого раболепства перед заграницей идти было невозможно, очевидно, должна была наступить реакция»* [цит. по: 9, с. 494–495].

Русские университеты, гимназии и уездные училища, лицеи, специализированные институты по подготовке преподавателей (учительские и педагогические), входившие в состав Министерства народного просвещения, учебные заведения министерств военного, государственных имуществ, путей сообщения, земледелия, горного дела и других ведомств не имели учебников по педагогике, которые отражали бы национальную культуру. Единственным отечественным учебником педагогики до середины 1830-х гг. был учебник А.Г. Ободовского «Руководство к педагогике, или науки воспитания, составленное по Нимейеру Александром Ободовским, инспектором классов императорского Санкт-Петербургского воспитательного дома» (1835). Как явствует из названия, и этот единственный учебник был составлен по книге немецкого педагога А.Н. Нимейера (1754–1828) «Воспитание и обучение» переведенной на русский язык.

В такой обстановке в 1857 г. Ушинский выступил в печати с педагогическими статьями, и обратился к главной проблеме – культуросообразности образования, роли национальной культуры в воспитании (статья «О народности в общественном воспитании»).

При оценке педагогической системы Ушинского классики отечественной педагогики (П.Ф. Каптерев, С.И. Гессен, В.В. Розанов, Л.Н. Толстой и др.), прежде всего, выделяют введенный ученым принцип народности воспитания. Даже теория педагогической антропологии отодвигается на второй план, что отражено в каптеревской «Истории русской педагогики»: в главе о К.Д. Ушинском его «Педагогическая антропология» не упоминается.

К.Д. Ушинский не только теоретически обосновал необходимость переориентации содержания отечественного образования на национальную культуру, но и осуществил эту переориентацию в учебнике русского языка и книге для чтения для младших классов, по которым учились все последующие поколения русских детей. Эти книги Ушинского были в каждой, в том числе самой отдаленной сельской школе. Поражает количество переизданий: «Родное Слово» за 50 лет (с 1864 по 1913 г.) издавалось 146 раз, «Детский Мир» за период 1861–1913 гг. издавался 64 раза. Смело можно утверждать, что несколько поколений российских мальчишек и девчонок учились родному языку по Ушинскому. И не есть ли это самый большой вклад в отечественное образование!?

Отметим также: то, что сегодня считается естественным (обучение в рамках отечественной культуры), в ту пору было противоестественным, даже диким. Здесь можно при-

вести примеры неприятия родителями и учителями самого тезиса и практики ориентации учебного материала на русскую культуру, введения ее реалий в тексты. Так, в 1915 г. (то есть через 50 лет после выхода в свет «Родного слова») П.Ф. Каптерев писал, что его «*все еще читают в народных школах, хотя на первых порах родители и жаловались, что их детей в школах учат побасенкам про козлика, про деду с репкой и т.п. Но эти побасенки, сказочки, стишки и статейки были родными русскому дитяти, в них говорилось про русскую природу, про русскую жизнь, в них Русью пахло*» [10, с. 576].

Завершая рассмотрение деятельности К.Д. Ушинского, заметим следующее: он не только основал отечественную педагогику, но и создал новое направление педагогической мысли – педагогическую антропологию. «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (том 1) до 1916 г. издавался 16 раз. В одной из рецензий на этот труд К.Д. Ушинского, опубликованной в газете «Голос» (1868, № 296), подчеркивалось: «...эта наука была как бы *введением в педагогию, другими словами, опыт педагогической антропологии, какой является книга Ушинского, есть положительно первый опыт не только в нашей отечественной, но и во всей европейской литературе*» [цит. по 11].

Подведем итоги. Как показывает приведенный в настоящей статье материал, некоторые аспекты деятельности К.Д. Ушинского вплоть до сегодняшнего дня не получила однозначной оценки. Думается, что идеям ученого требуется уделять гораздо больше внимания в научной и учебной литературе по истории педагогики, чем это имеет место в настоящее время.

Список литературы:

1. Никитенко, А. В. Дневник : в 3 т. Т. I / А. В. Никитенко. – М., 1955.
2. Сатира XI–XVII веков / [сост., вст. ст. и коммент. В. К. Былинина, В. А. Грихина]. – М.: Сов. Россия, 1987. – (Сокровища древнерусской литературы).
3. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соловков ; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
4. Хрестоматия по истории педагогики : в 4 т. / под общ. ред. С. А. Каменева. – М.: Учпедгиз, 1936. Т. 4: История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции. Ч. I. / сост. Н. А. Желваков. – М.: Учпедгиз, 1936. – 525 с.
5. Медынский, Е. Н. История русской педагогики / Е. Н. Медынский. – М., 1936.
6. Пушкин в мировой литературе : сб. ст. / Научно-исследоват. ин-т сравнительного изучения литератур и языков Запада и Востока при Ленинградском государственном университете. – Л.: Государственное издательство, 1926 // Электронная библиотека ИРЛИ РАН. – Режим доступа: <http://lib.pushkinskijdom.ru>.
7. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968.
8. Семенов, Д. Д. Избранные педагогические сочинения / Д. Д. Семенов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.
9. Демков, М. И. История русской педагогики. Ч. III. Новая русская педагогика (XIX век) / М. И. Демков. – М., 1909.

10. *Каптерев, П. Ф.* История русской педагогики / Каптерев. – М., 1915.
 11. Опыт антропологии в науке о воспитании // Клуб «Точка отрыва» : сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.otryvclub.ru/sys/opyt_antropologii_v_nauke_o_vospitanii.html.
-

Spisok literatury:

1. *Nikitenko, A. V.* Dnevnik : v 3 t. T. I / A. V. Nikitenko. – М., 1955.
2. Satira XI-XVII vekov / [sost., vst. st. i komment. V. K. Bylinina, V. A. Grikhina]. – М.: Sov. Rossiia, 1987. – (Sokrovishcha drevnerusskoï literatury).
3. Antologiya pedagogicheskoi mysli Rossii XVIII v. / sost. I. A. Solovkov ; APN SSSR. – М.: Pedagogika, 1985. – 480 s.
4. Khrestomatiia po istorii pedagogiki : v 4 t. / pod obshch. red. S. A. Kameneva. – М.: Uchpedgiz, 1936. T. 4: Istoriia russkoï pedagogiki s drevneishikh vremen do Velikoï proletarskoï revoliutsii. Ch. I. / sost. N. A. Zhelvakov. – М.: Uchpedgiz, 1936. – 525 s.
5. *Medynskii, E. N.* Istoriia russkoï pedagogiki / E. N. Medynskii. – М., 1936.
6. Pushkin v mirovoi literature : sb. st. / Nauchno-issledovat. in-t sravnitel'nogo izucheniia literatur i iazykov Zapada i Vostoka pri Leningradskom gosudarstvennom universitete. – L.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1926 // Elektronnaia biblioteka IRLI RAN. – Rezhim dostupa: <http://lib.pushkinskijdom.ru>.
7. *Ushinskiĭ, K. D.* Izbrannye pedagogicheskie sochineniia / K. D. Ushinskiĭ. – М.: Prosveshchenie, 1968.
8. *Semenov, D. D.* Izbrannye pedagogicheskie sochineniia / D. D. Semenov. – М.: Izd-vo APN RSFSR, 1953.
9. *Demkov, M. I.* Istoriia russkoï pedagogii. Ch. III. Novaia russkaia pedagogiia (XIX vek) / M. I. Demkov. – М., 1909.
10. *Kapterev, P. F.* Istoriia russkoï pedagogii / Kapterev. – М., 1915.
11. Опыт антропологии в науке о воспитании // Клуб «Точка отрыва» : сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.otryvclub.ru/sys/opyt_antropologii_v_nauke_o_vospitanii.html.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

К.Д. УШИНСКИЙ – ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПРАВА

K.D. USHINSKY – TEACHING LAW

Данилина Е.А.

Патентный поверенный РФ, юрисконсульт НПБ им. К.Д. Ушинского РАО, кандидат юридических наук

E-mail: danilina55@mail.ru

Аннотация. В статье изложены взгляды К.Д. Ушинского на проблемы права. Статья подготовлена на основе изучения его лекций, прочитанных в ярославском Демидовском лицее в 1846–1848 гг. Лекции К.Д. Ушинского были впервые опубликованы А.Н. Острогорским и вошли в «Собрание неизданных сочинений К.Д. Ушинского», вышедшее в Санкт-Петербурге в 1908 г. Автор делает вывод о том, что вся концепция педагогической системы К.Д. Ушинского основана прежде всего на его правовых взглядах, на его уверенности в том, что человек должен знать «внутренний организм своего государства и законы, по которым движется государственная жизнь в этом организме».

Ключевые слова: педагогика, право, преподавание, публичное право, частное право, гражданское право.

Danilina E.A.

LL.D., patent attorney of the Russian Federation, legal adviser of The Ushinsky State Scientific Pedagogical Library.

E-mail: danilina55@mail.ru

Annotation. The author of the article describes the views of K.D. Ushinsky on the problems of law. The article is prepared on the basis of K.D. Ushinsky's lectures which he gave in Yaroslavl Demidovsky lyceum in the period between 1846 and 1848. The lectures of K.D. Ushinsky were published for the first time by A.N. Ostrogorsky and became part of the "Unpublished Works of K.D. Ushinsky", which were published in St. Petersburg in 1908. The author draws the conclusion that the whole conception of the pedagogical system of K.D. Ushinsky is based mainly on his legal views, on his confidence in the fact that a person must know the "internal organism of the state and the laws under which the state life in this organism exists".

Keywords: pedagogics, law, teaching, public law, private law, civil law.

Константин Дмитриевич Ушинский известен, прежде всего, как основоположник современной российской научной педагогики. Однако свой творческий путь он начинал как преподаватель правовых дисциплин. Более того, ознакомившись с трудами великого педагога, можно сделать вывод о том, что вся педагогическая система Ушинского зиждется на его правовых взглядах. В годовщину его 190-летнего юбилея своевременно и полезно вспомнить о его достижениях как ученого и педагога-правоведа.

После окончания Новгород-Северской гимназии в 1840 г. Ушинский поступил на юридический факультет Московского университета. В те времена на лекции ведущих преподавателей собиралась вся прогрессивная Москва, после лекций таких известных ученых, как профессор истории Тимофей Николаевич Грановский и профессор философии государства и права Петр Григорьевич Редкин, часты были аплодисменты.

К.Д. Ушинский после блестящего окончания курса остался для получения магистерской степени, а в июне 1844 г. на заседании ученого совета Московского университета он получил степень кандидата юриспруденции. В 1846 г. Ушинский стал исполняющим обязанности профессора камеральных наук на кафедре энциклопедии законоведения, государственного права и науки финансов в ярославском Демидовском лицее. Именно здесь он читал свои лекции по праву. Лекции были записаны учениками и частично опубликованы в дальнейшем.

Обратимся к лекциям¹, чтобы понять, какие идеи лежали в основе правовых воззрений К.Д. Ушинского. Содержание так называемых камеральных (общественных) наук он объяснял следующим образом: «Предметом... области человеческого знания, к которой принадлежат и камеральные науки, является человеческое общество в его отношениях к людям и к материальной природе. Высшим человеческим обществом является государство – в него втекают, им живут и в нем движутся все другие человеческие общества – и, следовательно, эту область наук в обширном смысле можно назвать государственными науками – *Staats-wissenschaften* в обширном смысле».

Далее автор рассуждает о частном и публичном в жизни общества, приходя к выводам, которые в настоящее время составляют основы правовых положений о правах человека. Ушинский ссылается на взгляды Ж.-Ж. Руссо о равенстве людей и свободной воле, при этом его аргументация необходимости законов и права в жизни общества весьма напоминает рассуждения И. Канта о морали как основе права: «Чувство справедливости, как только появляется, то и находит опору в твердой мысли человека, находит в разуме его такие законы, выполнение которых вполне может удовлетворить ему – этому чувству справедливости». Именно на внутреннем чувстве справедливости строит Ушинский свою правовую систему: «Чувство справедливости, соответствующее законам разума, одерживает верх над чувством самоудовлетворения, регулирует его, ставит его в свои пределы – в пределы справедливости, вводит его в разумную сферу, подчиняет требованиям разума». Интересно его определение права как следствия чувства справедливости: «Эти

¹ Ушинский, К. Д. Лекции в Ярославском лицее / К. Д. Ушинский // Литература и жизнь : [литературный портал] [Электронный ресурс]. – URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_lekcii.html, дата обращения: 06.05.2014.

законы разума, удовлетворяющие чувству справедливости, выражаясь во внешних формах – в законах естественных и положительных, – и составляют то, что называют правом».

С современной точки зрения даже странно воспринимать высказывания Ушинского как революционные, ведь уже более ста лет прошло с того момента, как цивилизованное человечество объявило примат прав человека, его свободной воли в качестве основы науки права. Рассуждая о свободе воли в гражданском праве, Ушинский говорил: «Такова в самом деле жизненная сила гражданского права: ее можно назвать разъединяющею или обособляющею силою; она зависит от того, что гражданское право имеет единственным основанием своей жизни свободную волю человека, а свободная воля человека, можно сказать, есть постоянное выражение его исключительности, независимости, самостоятельности, отдельности».

Исходя из взглядов на свободу воли как на основу цивилистической науки, К.Д. Ушинский дает определение науке гражданского права: «Гражданское право именно направлено на то, чтобы разъединить личности в случайном столкновении их между собою, в их интересах; сделать личности тем, чем они должны быть: единичными, исключительными, свободными; защитить их от всякого чуждого притязания; спасти от всякого чуждого вторжения и сделать эту исключительную свободную жизнь их твердою, постоянною». Из тезиса о том, что «личность может только быть или не быть, но она не может быть более или менее и равна всякой другой личности», Ушинский выводит главное правило: все равны перед законом.

В лекции о публичном праве К.Д. Ушинский, рассуждая о мотивах, которые заставляют человека подчиняться обществу, утверждал, что «история русского государственного права есть история построения внутреннего организма этого государства». По мнению Ушинского, в публичном праве «главная отличительная черта общественной сферы от гражданской есть та, что ею соединяются отдельные личности в едином развитии исторического общества, так что человек участвует в развитии всего человечества через развитие этих исторических обществ».

Правовые взгляды К.Д. Ушинского, его отношение к правам человека и к свободе воли нашли свое продолжение в его дальнейшей работе, в педагогической деятельности и гармонично влились в создаваемую им педагогическую систему.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

РОДНОЕ СЛОВО К.Д. УШИНСКОГО

K.D. USHINSKY'S NATIVE WORD

Ветчинова М.Н.

Профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Курского государственного университета, доктор педагогических наук

E-mail: marx2003@list.ru

Vetchinova M.N.

Professor at the Department of Foreign Languages and Professional Communication of the Kursk State University, Doctor of science (Education).

E-mail: marx2003@list.ru

Аннотация. В статье анализируются высказывания К.Д. Ушинского о русском языке, о важности изучения родного языка, его образовательном и воспитательном потенциале, о роли русских сказок, пословиц и поговорок при обучении чтению, о необходимости изучения иностранного языка.

Annotation. The article analyses the thoughts of K.D. Ushinsky about the Russian language, about the importance of learning the native language and about its educational potential. The article contains his sayings about the role of Russian fairytales and proverbs in teaching how to read. His quotes about the importance of learning foreign languages are also given in the text.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, родное слово, русский язык, воспитание.

Keywords: K.D. Ushinsky, native word, the Russian language, education.

В век информационных технологий, SMS, MMS мы не всегда задумываемся о красоте речи, а печемся о скорости передачи информации и краткости сообщений. В последнее время из лексикона исчезает слово «рассказать». Оно все чаще заменяется словосочетанием «сделать сообщение». Налицо не только снижение культуры речи, но и отсутствие душевных переживаний. Мы уже не добиваемся красоты, точности выражения мысли – неграмотность, а порой и сквернословие становятся нормой. Но ведь еще К.Д. Ушинский предупреждал о том, что «вымер язык в устах народа – вымер и народ» [1, с. 374].

Вновь и вновь современные педагоги, филологи обращаются к не теряющим своей актуальности и сегодня размышлениям Ушинского о родном слове, о силе и величии русского языка, его огромном образовательном и воспитательном потенциале.

Для Ушинского язык народа – это живой организм, в котором отражается вся история его духовной жизни, в наследство потомкам в нем остаются результаты жизни каждого поколения. Рассуждая о происхождении языка, Ушинский небезосновательно полагал, что язык народа создает сам народ благодаря народным особенностям, «из какого-то одного, таинственного, где-то в глубине народного духа запрятанного зерна» [1, с. 373]. Отец русской педагогики удивлялся, откуда в языке простого народа так много «глубокого философского ума, истинного поэтического чувства, изящного, поразительно верного вкуса, следов труда сильно сосредоточенной мысли, бездны необыкновенной чуткости к тончайшим переливам в явлениях природы, много наблюдательности, много самой строгой логики, много высоких духовных порывов...» [1, с. 372].

Он называет язык «народной песнью», из которой поэты, художники, музыканты черпают свое вдохновение, а философы и филологи – материал для своих научных изысканий, потому что в языке народа отображается никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни. По выражению К.Д. Ушинского, «в языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления, ее климат, ее поля, горы, долины, ее леса и реки, ее бури и грозы – весь тот глубокий, полный мысли и чувства, голос родной природы, который говорит так громко в любви человека к его иногда суровой родине...» [1, с. 374].

Великая сила языка, по оценке Константина Дмитриевича, не только в отображении в нем природы родной страны, но, что самое главное и ценное, – в отображении истории духовной жизни народа. Каждое поколение, по мнению Ушинского, складывает в сокровищницу родного слова «плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости». Именно поэтому в языке он видит самую прочную связь, соединяющую «отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое». Для Ушинского язык – это сама жизнь, «летопись всей духовной, многовековой жизни народа», «органическое создание народной мысли и чувства». Отсюда его заключение: «Когда исчезает народный язык – народа нет более» [1, с. 374].

Мы наблюдаем, с какой любовью, как поэтично Константин Дмитриевич писал о том, как народ создает свой язык, «подслушивая говор ручья или дыхание ветра». В размышлениях о языке его волнует вопрос происхождения языков, вопрос о том, почему в них «столько родного и столько чуждого», в какую эпоху происходило их сближение и когда произошло их разделение, по каким причинам оно стало таким сильным, что, «сойдясь потом, они не узнали друг друга» [1, с. 372].

Ушинский называл родной язык «удивительным педагогом», «народным наставником», который не только учит многому, но учит удивительно легко, по какому-то «недосягаемо облегчающему методу». Константин Дмитриевич размышлял о том, что ребенок легко усваивает родной язык, при этом каждое новое поколение впитывает в себя плоды мысли и чувства тысяч предшествующих поколений. Кроме слов, способов их сочетания и видоизменения, он знакомится с бесконечным множеством понятий, воззрений на предметы, мысли, художественных образов, логикой и философией языка.

При обучении детей грамоте К.Д. Ушинский советовал обращаться в первую очередь к материалу, который сочинил сам народ. На начальном этапе обучения родному языку – это русские пословицы, поговорки, прибаутки и загадки и, безусловно, русские сказки. Он указывал на то, что по форме пословицы – «это животрепещущее проявление родного слова, вылетевшее прямо из живого, глубокого источника – вечно юной, вечно развивающейся души народа. Эти пословицы и поговорки, сами дыша жизнью, пробуждают к жизни и семена и родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребенка» [2, с. 63].

И хотя К.Д. Ушинский считал, что русская пословица есть насмешка над грамматическим правилом и совершенно не годится для грамматического разбора, он в то же время видел в ней лучшее средство приобщить ребенка к «живому источнику народного языка и внушить душе ребенка бессознательно такт этого языка». Педагог сравнивал пословицы с зеркалом, в котором отразилась русская народная жизнь с ее особенностями, и видел в них прекрасное средство помочь ребенку обрести понимание народной жизни. К.Д. Ушинский также писал о том, что каждая пословица представляет для детей маленькую умственную задачу. Он предупреждал, что нравственный смысл пословиц глубок для ребенка и может быть оставлен без объяснения, ограничен лишь поверхностным рассмотрением.

Что касается русских сказок, то Константин Дмитриевич решительно ставил их выше всех рассказов, написанных специально для детей «образованной» литературой. Он советовал не только читать сказки, но и возвращаться к прочтению одних и тех же, обязательно стимулировать ребенка рассказывать их самому. Педагог полагал, что это – прекрасное средство для развития в детях памяти и устной речи.

Особое внимание Ушинский обращал на великую роль учителя русского языка, на плечах которого «лежит обязанность обзора всех приобретаемых детьми знаний и приведение их в стройную логическую систему, потому что родное слово есть именно та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание, чтобы сделаться истинной собственностью человеческого сознания» [1, с. 396].

Таким образом, К.Д. Ушинский увековечил в своих размышлениях важную роль родного языка в образовании. Он, как и все представители прогрессивных кругов русского общества того времени, думал о путях распространения грамотности и просвещения среди простого народа, что характеризует его как человека, болеющего душой за обычных людей, желающего их просвещения, волнующегося об их будущем.

Ушинский был человеком образованным, закончил юридический факультет Московского университета, получив степень кандидата юриспруденции. Он прожил пять лет за границей, посетил Швейцарию, Германию, Францию, Бельгию и Италию и свободно владел иностранными языками, считал необходимым их изучение. Однако он подчеркивал, что последнее важно в воспитании людей образованного класса, особенно тех, кто хочет заниматься научной работой. По убеждению Ушинского, «знание иностранных европейских языков и, в особенности, современных, одно может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него закрыт» [1, с. 378].

В свете рассуждений педагога о важности изучения иностранных языков еще более значимым становится высказывание Ушинского о том, что «чем ревностнее занимаются с детьми изучением иностранного языка, тем ревностнее должны заниматься с ними в то же время изучением родного» [1, с. 380]. Он был уверен, что обучение «хорошему парижскому выговору» не должно заслонить собой «правильное умственное развитие, полноту духовной жизни, развитие мысли, чувства, поэзии в душе, национальность человека, годность его приносить пользу отечеству...» [1, с. 380]. За этими словами мы видим Ушинского-патриота и гражданина своей страны.

Сегодня, оглядываясь назад, в давно ушедшую от нас эпоху, удивляешься, насколько актуальными, современными и своевременными являются высказывания о родном слове неутомимого пропагандиста русского языка – великого К.Д. Ушинского.

Список литературы:

1. Ушинский, К. Д. Родное слово. Книга для детей и родителей / К. Д. Ушинский. – Новосибирск: Дет. лит., 1994. – 424 с.
2. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1989. – 528 с.

Spisok literatury:

1. Ushinskiĭ, K. D. Rodnoe slovo. Kniga dlia deteĭ i roditelei / K. D. Ushinskiĭ. – Novosibirsk: Det. lit., 1994. – 424 s.
2. Ushinskiĭ, K. D. Pedagogicheskie sochineniia / K. D. Ushinskiĭ. – M.: Pedagogika, 1989. – 528 s.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

THE SIGNIFICANCE OF K.D. USHINSKY'S PEDAGOGICAL IDEAS IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

Кочерга И.В.

Старший преподаватель Центра развития педагогического и психологического образования ГБУ ДПО РА «Адыгейский республиканский институт повышения квалификации», кандидат педагогических наук

E-mail: sindrim@list.ru

Kocherga I.V.

Senior lecturer at the Center of Pedagogical and Psychological Education Development of the Adygea Republican Institute of Higher Qualification, Candidate of science (Education).

E-mail: sindrim@list.ru

Аннотация. Статья посвящена «антропологизации» педагогики, в частности идеям К.Д. Ушинского. Им была определена роль педагога в образовательном пространстве школы, обоснованы основные факторы становления личности.

Annotation. The article is devoted to antropologisation of pedagogics, in particular to ideas of K.D. Ushinsky. He defined the role of the teacher in the educational space of the school and grounded the main factors in personal development.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, антропология, воспитание, история России, народность, личность, наследие, опыт, педагогика.

Keywords: K.D. Ushinsky, antropologisation, upbringing, Russian history, nationality, personality, rich cultural legacy, pedagogy.

Искусство воспитания имеет особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным – даже легким, и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически.

К.Д. Ушинский

Антропологическое мышление в педагогике имеет богатую историю. Особенно существенны результаты антропологического подхода к решению педагогических проблем в научной дискуссии 1750–1850-х гг. в Европе.

Большой вклад в развитие идеи природосообразности воспитания внес своими глубокими наблюдениями Жан-Жак Руссо. Он показал, что воспитывающее взаимодействие растущего человека со средой отвечает людской природе в гораздо большей мере, чем воздействие на него со стороны воспитателей.

К.Д. Ушинский заложил основы специального изучения человека как воспитуемого и воспитателя с целью согласовать педагогическую теорию и практику с природой человека. Он вел педагогику к идеалу антропологического универсализма: все знание о человеке – о душе, о теле, о человеческом общежитии – должно служить фундаментом для педагогики.

Ушинский был первым, кто выделил воспитание как главный фактор человеческого развития [2]. Синтез научных знаний о человеке нужен был Ушинскому не только для доказательства могущественной силы воспитания. Такой синтез был особенно необходим для формирования нового подхода к самому развитию, движущими силами которого является взаимосвязь физического, умственного и нравственного начал [1].

Подход к человеческому развитию с точки зрения воспитания как главного фактора развития предполагает осмысление воспитания с позиции внутренних законов человеческого развития. Педагогическая антропология – научный подвиг Ушинского, значение которого возрастает по мере прогресса науки и дела воспитания. Вплоть до революции 1917 г. и некоторое время после нее в нашей стране развивалась школа педагогов-антропологов и психологов, последователей Ушинского [4].

Все признают, что воспитание требует терпения, некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, то есть навык, но весьма не многие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные знания.

Важно отметить, что в основе педагогической системы Ушинского лежит идея народности. «Есть одна только общая для всех прирожденная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью... воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа... Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника», – писал Ушинский в статье «О народности в общественном воспитании» (1857).

Под народностью Ушинский понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими, природными условиями [6]. В названной статье он дает глубокий анализ французского, английского, немецкого и американского воспитания. Особенно подробно останавливается на критике реакционной немецкой педагогики того времени, на которую ориентировался царизм. Ушинский доказывал крайнюю нецелесообразность механического перенесения этой педагогики на русскую почву [7].

К.Д. Ушинский указывал, что сам народ создал «тот глубокий язык, глубины которого мы и до сих пор еще не могли измерить; что этот простой народ создал ту поэзию, которая спасла нас от забавного детского лепета, на котором мы подражали иностранцам; что именно из народных источников мы обновили всю нашу литературу и сделали ее достойной этого имени» [5].

Ушинский подчеркивал, что одной из характерных черт воспитания русского народа является развитие у детей патриотизма, глубокой любви к родине. Поскольку лучшим выражением народности, по его мнению, является родной язык, в основу обучения русских детей должен быть положен русский язык; обучение в начальной школе также должно дать детям представление об истории, географии России, ее природе [3].

Такое воспитание призвано развить у детей чувство национальной гордости, чуждое, однако, шовинизму и сочетающееся с уважением к другим народам. Оно должно взрастить в детях чувство долга перед родиной, приучить их всегда ставить общие интересы выше личных.

Ушинскому была свойственна неиссякаемая вера в творческие силы русского народа: благодаря своей мощи, отваге, стойкости русский народ выдержал монголо-татарское иго и избавил от нашествия монголо-татарских полчищ Западную Европу и позже неоднократно спасал независимость Родины от посягательств иноземных врагов.

Список литературы:

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология. Курс лекций : учеб. пособие для студентов вузов / Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 204 с.
2. Бирич, И. А. Философская антропология и образование: На путях к новому педагогическому сознанию / И. А. Бирич. – М.: Жизнь и мысль : Моск. учеб., 2008. – 269 с.
3. Воробьева К. Н. Антропологический подход к воспитанию / К. Н. Воробьева // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 55–58.
4. Гладких, З. И. Творческое наследие К.Д. Ушинского как источник художественно-педагогической антропологии / З. И. Гладких // Искусство и образование. – 2007. – № 2 (34). – С. 18–36.
5. История педагогики, педагогическая антропология / [отв. ред. Г. Б. Корнетов]. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 104 с.
6. Коджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студентов вузов / Г. М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
7. Липская, Л. А. Философско-антропологический фундамент современного образования / Л. А. Липская // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 23–28.

Spisok literatury:

1. *Bim-Bad, B. M.* Pedagogicheskaja antropologija. Kurs lekcij : ucheb. posobie dlja studentov vuzov / B. M. Bim-Bad. – M.: Izd-vo URAO, 2003. – 204 s.
2. *Birich, I. A.* Filosofskaja antropologija i obrazovanie: Na putiakh k novomu pedagogicheskomu soznaniu / I. A. Birich. – M.: Zhizn' i mysl' : Mosk. ucheb., 2008. – 269 s.
3. *Vorob'eva K. N.* Antropologicheskij podkhod k vospitaniu / K. N. Vorob'eva // Pedagogika. – 2007. – № 5. – С. 55–58.
4. *Gladkikh, Z. I.* Tvorcheskoe nasledie K.D. Ushinskogo kak istochnik khudozhestvenno-pedagogicheskoi antropologii / Z. I. Gladkikh // Iskusstvo i obrazovanie. – 2007. – № 2 (34). – С. 18–36.
5. *Istoriia pedagogiki, pedagogicheskaja antropologija* / [otv. red. G. B. Kornetov]. – M.: Izd-vo URAO, 2002. – 104 s.
6. *Kodzhaspirova, G. M.* Pedagogicheskaja antropologija : ucheb. posobie dlja studentov vuzov / G. M. Kodzhaspirova. – M.: Gardariki, 2005. – 287 s.
7. *Lipskaia, L. A.* Filosofsko-antropologicheskij fundament sovremennogo obrazovaniia / L. A. Lipskaia // Pedagogika. – 2008. – № 2. – С. 23–28.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

РОЛЬ ЭТНИЧЕСКОГО ФАКТОРА В ФОРМИРОВАНИИ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ

THE ROLE OF ETHNICITY IN THE FORMATION OF THE PEOPLE'S SCHOOL

Берестнева А.В.

Методист ГБУ ДПО РА «Адыгейский республиканский институт повышения квалификации», кандидат филологических наук

E-mail: beralex777@rambler.ru

Аннотация. Статья развивает идею, согласно которой каждый народ должен строить свое воспитание и образование, исходя из этнической составляющей. В работе доказывается, что национальная идеология является основой образования, а «народный учитель» выступает носителем и транслятором национальных традиций.

Ключевые слова: этнические особенности, родной язык, народная школа, теория воспитания.

Berestneva A.B.

Methodist at the Adygea Republican Institute of Higher Qualification, Candidate of science (Philology).

E-mail: beralex777@rambler.ru

Annotation. The article develops the idea, that every people should construct its upbringing and education in connection with the ethnic constituent. National ideology is the basis of education. A "people's teacher" is presented as a carrier and translator of national traditions.

Keywords: ethnic peculiarities, mother tongue, people's school, theory of upbringing.

Идея народности в начале XIX в. определяла новый, более творческий подход к развитию педагогики и воспитания. Всей системе народного образования необходима была перестройка, которая позволила бы отражать жизнь своего народа и максимально способствовать ее улучшению. «Основания воспитания и цель его, а следовательно, и его направление, различны у каждого народа и определяются народным характером, тогда как педагогические частности могут переходить и часто переходят от одного народа к другому», – утверждал в это время К.Д. Ушинский [6, с. 144]. Образование и воспитание в школе были призваны готовить человека к жизни в родной стране. По мнению педагога, национальное есть необходимый и существенный компонент народности. Это означает, что каждый народ должен строить свое воспитание и образование, исходя из этнической составляющей,

для чего не только надо знать жизнь родины в настоящий момент, но и необходимо изучать как она складывалась исторически и как эту жизнь следует улучшать в будущем.

Выдвинув в своей педагогической теории идею народности как ведущую, К.Д. Ушинский попытался показать, что народ не является однородным. Он понимал, что воспитание должно строиться с учетом принадлежности к разным социальным слоям. По его словам, воспитание оторванное от народных, национальных корней, не только изолирует отдельные социальные группы, но порой противопоставляет их. Только народное воспитание, складывавшееся веками, помогает сохранить самобытность и неповторимость. «Напрасно мы хотим, – писал К.Д. Ушинский, – выдумать воспитание: воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, – с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Это почва, из которой вырастали новые поколения России, сменяя одно другим» [6, с. 482].

По мнению К.Д. Ушинского, истинное воспитание сохранилось в простом народе, впитавшем в себя все «лучшие национальные черты». «Удивительно ли, – пишет педагог, – что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет даже в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [1, с. 139].

Исходя из принципа народности К.Д. Ушинский анализирует русское воспитание и образование. Среди его публикаций, посвященных анализу отечественного воспитания и образования наиболее важное место занимают статьи: «О нравственном элементе в русском воспитании», «Родное слово», «Труд в его психическом и воспитательном значении», «Педагогические сочинения Н.И. Пирогова».

В первой статье Ушинский рассматривает русское воспитание. Анализируя воспитание простого народа и дворянства, он делает заключение, что основой воспитания простого русского народа является патриархальность, соединенная с древними устоями христианства.

Быстрое разрушение патриархальности, происходящее с середины XIX в. вызывает горькое разочарование автора: «Сознавая вполне жизненную необходимость движения народа вперед по пути образования, так и проникновение этого образования в самые низшие слои народонаселения, мы вместе с тем не отвернемся от того печального явления, что цивилизация действует разрушительно на патриархальную нравственность всякого народа, если сама цивилизация не вносит с собой новой, уже не патриархальной, а гражданской и общечеловеческой нравственности» [5, с. 123].

Педагог доказывает, что вместе с общественными реформами, принесшими свободу миллионам граждан, на народ обрушились все отрицательные стороны цивилизации, начиная с водки и заканчивая безнравственной литературой, а потому грамотность «грозит сойтись с подонками нашей литературы». И если сам народ «высказывает потребность нравственного преобразования – должно, наконец, серьезно подумать об устройстве русской народной школы» [5, с. 134].

Русская национальная школа, как утверждает автор, бесспорно, должна аккумулировать все передовые знания и открытия в области педагогики, «но дух школы, ее направление, ее цель должны быть обдуманы и созданы нами, сообразно истории нашего наро-

да, степени его развития, его характеру, его религии» [5, с. 146]. Такая школа, по мнению К.Д. Ушинского, должна органически соединить в себе светский и духовный компоненты, строиться на христианских началах и началах науки, которые должны не только найти отражение в учебных планах и программах, но прежде всего, соединиться в «народных учителях», «... народных не потому, что они учат народ в народных школах, а потому, что они вышли действительно из среды народа, вынесли с собой его лучшие характеристические свойства и привязанности» [2, с. 93].

За основу содержания образования в русской национальной школе педагог предлагает взять положение о необходимости изучения начал русской народной жизни и народного характера, чтобы осуществить воспитание детей в соответствии с этническими особенностями и национальными традициями.

В своих работах К.Д. Ушинский делает попытку дать характеристику русского народа, которая, по его мнению, должна стать основой воспитания русского ребенка: «Глубокие, задушевные принципы патриархального быта, чуждые, с одной стороны, юридической строгости римского права, более или менее легшего в основу быта западных народов, а с другой – меркантильной жестокости и расчетливости; преобладание то льющегося неприметным ручьем, то расстилающегося широкой рекой славянского чувства, порывистого, неровного, но имеющего достаточно силы, чтобы иногда одним натиском вынести человека из самой глубины нравственного омута на вершины человеческого достоинства; необыкновенное обилие инстинктов, скорее угадывающих, нежели изучающих; необыкновенная, изумляющая иностранцев восприимчивость ко всему чуждому, льется ли оно с востока или запада, и вместе с тем стойкость в своей национальности, хотя часто бессознательная; наконец, древняя православная религия с ее всемирно-историческим значением, религия, превратившаяся в плоть и кровь народа, – вот что должно проявиться в народности русского воспитания» [6, с. 483–484].

Целевые установки воспитания педагог отразил в своих «требованиях национального воспитания», которые включили в себя следующие положения:

- Общей системы народного воспитания не существует не только на практике, но и в теории, и германская теория есть не более как теория немецкого воспитания.
- У каждого народа своя особенная система воспитания, потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем становится невозможным.
- Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы она ни была стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен «пытать свои собственные силы».
- Наука не должна быть смешиваема с воспитанием; она является «общей для всех народов и не для всех людей составляет цель и результаты жизни».
- Общественное воспитание не решает само вопросов жизни и «не ведет за собой истории, но следует за нею». Не педагогика и не педагоги, а сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее. «Воспитание только идет по этой

дороге», и, «действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней» отдельным личностям и новым поколениям.

По мнению К.Д. Ушинского, у каждого народа есть свой идеал человека, на основе которого возникает идеал воспитания. Раскрыть содержание этих идеалов «призвана каждая народная литература и народный язык», которые являются лучшими выразителями народности. «Язык народа, – утверждает педагог, – лучший, никогда не увядающий... цвет всей его духовной жизни... В языке одухотворяется весь народ и вся его родина... Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно эта самая жизнь. Когда исчезает народный язык, – народа нет более» [3, с. 14].

После того, как в статье «Родное слово» К.Д. Ушинский выразил свои взгляды на развитие национальной культуры, и доказал приоритетность родного языка, по сравнению с иностранными языками, которые должны быть отнесены к дополнительным предметам обучения, он создал практические пособия, в основе которых – изучение родного языка, родной литературы, культуры, природы, отечественной истории. В своих учебниках через средства национального воспитания автор показывал, что содержание образования в народной школе должно базироваться на родной культуре.

Следует заметить, что во всей педагогической системе К.Д. Ушинского родному слову отводится особая роль. Изучение родного языка служит средством развития мышления учащихся, потому что именно родное слово связывает ребенка со своим народом и всем его духовным богатством, именно через него познается вся окружающая жизнь, роль народа в историческом развитии России [3, с. 34–56].

В учебных книгах К.Д. Ушинского и особенно в его статье «Родное слово» разнообразно представлена большая часть жанров русского фольклора. Столь широкое обращение к народной поэзии не может объясняться лишь ее доступностью и привлекательностью для детского восприятия, но связано с принципиально новым содержанием образования, построенного на принципах и идеях народности.

Решающую роль в содержании образования К.Д. Ушинский отводит труду, показывая его значение в формировании нравственного облика учащегося. Великий педагог утверждает, что, пока в обществе каждый человек трудится, общество развивается, но, как только в обществе складывается ситуация, когда значительная часть людей может переложить свой труд на других (римское общество, общество американских южных штатов), так сразу же начинается духовная и моральная деградация общества. Чем дальше от труда члены данного общества, тем отвратительнее в умственном, духовном и нравственном отношении это общество.

Отсюда К.Д. Ушинский делает чрезвычайно важный для педагогики вывод: «Само воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его *не для счастья*, а готовить к труду жизни... Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни... зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой» [6, с. 348, 355].

Основываясь на этом выводе, К.Д. Ушинский излагает общие принципы такого воспитания и обучения, которое должно развивать в ребенке любовь к труду и умение

трудиться. С одной стороны, необходимо серьезное отношение педагогов к обучению и воспитанию, а с другой, «преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы». Идеи трудового воспитания автор развивал во многих своих работах, в том числе в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении». Позже они были положены в основу «Педагогической антропологии», главная мысль которой сводилась к объяснению принципа природосообразности в новом проявлении.

Таким образом, в педагогическом творчестве К.Д. Ушинского четко прослеживается идея русской национальной школы, которую следует строить на базе народного воспитания. Учет этнической составляющей в содержании образования русской народной школы – залог успеха в воспитании и обучении молодого поколения. Собственно обучение в такой школе, по мнению К.Д. Ушинского, должно было осуществляться через непосредственный контакт детей и «народного учителя» – выходца из народной среды, носителя и транслятора национальных идей. К средствам взаимодействия учителя и учеников К.Д. Ушинский относил изучение родного языка и литературы, родной истории, особенностей природных и климатических, приобщение к труду и народному творчеству.

Вместе с тем К.Д. Ушинский указал на ряд проблем, встречающихся на пути создания русской национальной школы. В статьях «О нравственном элементе в русском воспитании» и «Вопросы о народных школах» К.Д. Ушинский писал: «В основу всяких прочных улучшений в народном быте, в основу всякого движения вперед цивилизации сельского населения должна, необходимо, неизбежно, лечь народная школа, которая бы, внося в наши села и деревни здоровое первоначальное воспитание, открывала зрение и слух, душу и сердце народа урокам великих наставников человечества: природы, жизни, науки и христианской религии» [2, с. 78]. Для появления народных школ необходимо, чтобы «в народе пробудилась потребность учиться», и нужны «средства удовлетворить этой пробудившейся потребности». И хотя, по утверждению К.Д. Ушинского, такая потребность в народе уже есть, государственное финансирование происходит не достаточно эффективно из-за перераспределения средств в сфере образования на другие нужды.

Называет Ушинский и еще одну трудность: «...нет решительно учителей для народных школ», нет еще и самой идеи народной школы, хотя первоначальных школ по родным ведомствам существует много. Это по мнению автора, «не народные школы, соответствующие тому понятию о народной школе, которое, вслед за Песталоцци, выработано Германией; а училища, устроенные для различных, иногда вовсе не воспитательных целей и более или менее удовлетворяющие своему назначению: это не школы, которые бы полагали прочные начала умственному и нравственному развитию народа» [5, с. 182].

Чтобы реализовать идею народной школы, нужно было решить целый комплекс вопросов. Главный вопрос: кто и как должен заниматься народным образованием. По мнению К.Д. Ушинского, сам народ: «Мы видим, что наша народная школа, как ни слабы еще до сих пор ее начатки, уже действительно начинается у нас, и начинается самым естественным образом, из понимания народом необходимости образования для жизни и из теплого источника любви родителей к детям, которых отцы хотят приготовить к жизни лучше той, которую они сами вели» [5, с. 186].

Говоря о народной школе, педагог подчеркивал, что школа должна «всецело» принадлежать «самому народу». Примером тому – земская школа, наиболее быстро развивающаяся, прогрессивная в педагогическом и материальном отношении [2, с. 121].

Таким образом, опираясь на идею народности в воспитании, К.Д. Ушинский не только проанализировал историю и современное ему состояние мирового и русского образования, но и разработал основы идеологии и теории русского народного (национального) воспитания и образования отечественной школы; разработал содержание образования; методику обучения в начальной (народной) школе; определил характер воспитания и обучения; разработал теорию подготовки русского учителя; организацию педагогического процесса в школе.

Согласно теории К.Д. Ушинского, при создании русской национальной школы необходимо учитывать следующие принципы.

1. Соединяя в себе духовное и светское начала, школа аккумулирует и транслирует передовой опыт с целью развития основ традиционной русской народной педагогики.
2. Национальная идеология является основой образования, ибо предполагает развитие умственных, нравственных и этических качеств представителей определенной этнокультурной среды.
3. Построение учебно-воспитательного процесса осуществляется с учетом геоэтнических (влияние природных и климатических условий конкретного региона на развитие личности) и этнокультурных особенностей.
4. Содержание, методы и формы воспитательной работы не могут быть однотипными для различных социальных групп; содержание образования в русской национальной школе обусловлено усилением русского национального компонента в предметном блоке для обеспечения сохранения и передачи этнокультурного опыта.
5. «Народный учитель» выступает носителем и транслятором национальных традиций.

Теоретическое обоснование идеи русской национальной школы, представленное в трудах К.Д. Ушинского, не получило полного воплощения в педагогической практике дореволюционной России, что не умаляет значимости для развития современного отечественного образования. Современная российская школа функционирует в условиях «существенного возрастания роли этнического фактора». Это условие находит свое отражение в задачах воспитательной деятельности современного образовательного учреждения как стремление «выявить социализирующий потенциал этнической среды и снивелировать негативное восприятие инонациональной культуры» [4, с. 169].

Выводы, сделанные К.Д. Ушинским относительно роли русского национального компонента как базового элемента образования, могут быть использованы на современном этапе развития российского образования.

1. Тенденцией современной школы является воспитание учащихся в духе культуры мира, способности к межэтническому взаимодействию. Высокий уровень толерантности предполагает этнокультурный обмен, который обусловлен изучением, аккумулированием и трансляцией традиций собственной этнической среды.

В этом контексте идея сохранения и передачи национальных традиций молодому поколению посредством развития русской народной педагогики является актуальной, хотя применительно к реалиям современности опирается исключительно на светскость школы.

2. Стремление к использованию национальной идеологии как базового элемента образования продолжает развитие и в современной школе. Другое дело, каково ее истинное содержание. Крайне осторожными необходимо быть и с идеей усиления русского национального компонента в отечественном образовании. Современная российская школа, как правило, учреждение многонациональное, следовательно, приоритеты национальной идеологии должны носить общероссийский характер с тенденцией использования отдельных национальных черт.
3. Новым и малоизученным аспектом жизни школы является учет этнокультурных и геоэтнических особенностей при моделировании учебно-воспитательного процесса, что подчеркивает бесспорную значимость данной идеи К.Д. Ушинского для развития современной педагогики и школы.
4. При выявлении потенциала конкретной этнокультурной среды для воспитания и социализации личности особое внимание следует обратить на механизм трансляции этнокультурных традиций через процесс взаимодействия педагогов и учащихся. Учитель в данном случае выступает не только как носитель и транслятор национальных традиций, по словам К.Д. Ушинского, но и как создатель новых средовых условий, в которых национальная традиционность получает свое развитие.
5. Для современной школы не вполне актуально значение социального воспитания, на котором акцентировал внимание К.Д. Ушинский. Здесь следует указать на значимость вариативности содержания форм и методов воспитательной работы образовательных учреждений. Организация воспитания в зависимости от установок и потребностей различных социальных групп может вызвать расхождение общества и ухудшение национально-политической обстановки в стране.

Выпускник образовательного учреждения должен не только владеть системой базовых знаний для реализации профессионального потенциала, но и обладать достаточным уровнем культуры, обеспечивающим возможности эффективного социального взаимодействия, социальной адаптации и самоопределения личности школьника. Решение этой задачи предполагает обновление процесса воспитания в современной школе на основе качественно нового представления о статусе воспитания с учетом отечественных традиций, национально-региональных и этнокультурных особенностей, достижений современного опыта.

Список литературы:

1. *Арканов, А. К.* Идеи Ушинского / А. К. Арканов. – М.: Просвещение, 2002. – 312 с.
2. *Белозерцев, Е. П.* Ушинский и русская школа. Беседы о великом педагоге / Е. П. Белозерцев. – М.: Роман-газета, 1994. – 191 с.
3. *Гвоздарёв, Ю. А.* Язык есть исповедь народа... / Ю. А. Гвоздарёв. – М.: Просвещение, 1993. – 141 с.

4. Радугин, А. А. Психология и педагогика / А. А. Радугин. – М.: Центр, 1999. – 256 с.
 - 5*. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
 - 6*. Ушинский, К. Д. Статьи в «Журнале Министерства народного просвещения» / К. Д. Ушинский // Собр. соч. В 11 т. Т. 2. – М.: Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 689 с.
 - 7*. Ушинский, К. Д. Методические статьи и материалы к «Детскому миру». / К. Д. Ушинский // Собр. соч. В 11 т. Т. 5.– М.: Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 591 с.
 - 8*. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Собр. соч.: в 11 т. Т. 8, т. 9. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 628 с.
-

Spisok literatury:

1. Arkanov, A. K. Idei Ushinskogo / A. K. Arkanov. – М.: Prosveshchenie, 2002. – 312 s.
2. Belozertsev, E. P. Ushinskiĭ i russkaia shkola. Besedy o velikom pedagoge / E. P. Belozertsev. – М.: Roman-gazeta, 1994. – 191 s.
3. Gvozdarëv, Iu. A. Iazyk est' ispoved' naroda... / Iu. A. Gvozdarëv. – М.: Prosveshchenie, 1993. – 141 s.
4. Radugin, A. A. Psikhologiya i pedagogika / A. A. Radugin. – М.: Tsentr, 1999. – 256 s.
- 5**. Ushinskiĭ, K. D. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniia / K. D. Ushinskiĭ. – М.: Prosveshchenie, 1968. – 557 s.
- 6**. Ushinskiĭ, K. D. Stat'i v «Zhurnale Ministerstva narodnogo prosveshcheniia» / K. D. Ushinskiĭ // Собр. соч. В 11 т. Т. 2. – М.: Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 689 с.
- 7**. Ushinskiĭ, K. D. Metodicheskie stat'i i materialy k «Detskomu miru». / K. D. Ushinskiĭ // Собр. соч. В 11 т. Т. 5.– М.: Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 591 с.
- 8**. Ushinskiĭ, K. D. Chelovek kak predmet vospitaniia: Opyt pedagogicheskoi antropologii / K. D. Ushinskiĭ // Собр. соч.: в 11 т. Т. 8, т. 9. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 628 с.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

* В электронном виде издание доступно в Научной педагогической электронной библиотеке: <http://elibrary.gnpbu.ru>.

** The edition is available in the Scientific Educational Electronic Library: <http://elibrary.gnpbu.ru>.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО В ПРАКТИКЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

BRINGING THE IDEAS OF K.D. USHINSKY INTO LIFE IN THE PRACTICE OF TUTOR ASSISTED
EDUCATION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN

Ткачёва А.Н.

Ведущий научный сотрудник лаборатории
комплексного анализа и научной информации
ФГНУ «Институт семьи и воспитания» РАО,
кандидат педагогических наук

E-mail: av_tkachev@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются взгляды К.Д. Ушинского, касающиеся проблемы воспитания и использования зарубежного опыта в отечественной педагогике, народности воспитания, взгляды на педагогику как науку о воспитании, формировании Человека, его представление о воспитании как социальном явлении. Раскрываются особенности и направления тьюторского сопровождения воспитания и социализации детей и рассматриваются возможные пути использования наследия великого ученого в организации современного воспитательного пространства и практики тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: воспитание, социализация, воспитательная деятельность педагога, гуманно-личностная педагогика, зарубежные модели воспитания, тьюторство, тьюторское сопровождение, тьюторские стратегии.

Tkacheva A.N.

Leading research fellow at the Laboratory of
Complex Analysis and Scientific Information of
the Institute of Family and Upbringing of the
RAE, Candidate of science (Education).

E-mail: av_tkachev@mail.ru

Annotation. The article analyzes the views of K.D. Ushinsky on the problems of education and use of foreign experience in Russian pedagogy, nationality of education, perspectives on pedagogy as a science about education and the formation of Man, the view of education as a social phenomenon. The author also provides characteristics and directions of tutor assisted education and socialization of children and discusses possible ways to use the heritage of the great scientist in organizing modern educational space and the practice of teachers.

Keywords: education, socialization, the educational activities of the teacher, humane personality pedagogy, foreign models of education, mentoring, tutor support, tutor strategy.

В истории отечественной педагогики К.Д. Ушинский занимает особое место, и его наследие является мощным и значимым фактором решения актуальных проблем современного образования, возрождения гуманистических традиций отечественной и мировой педагогической науки и практики в воспитании и социализации растущего человека. В свое время К.Д. Ушинский поднял вопрос о важности мировой педагогической теории для практики воспитания. Он побывал во многих странах мира, изучая системы воспитания разных народов, критиковал необоснованные претензии зарубежных ученых навязать другим народам «всемирный» идеал воспитания под видом воспитания человека вообще, без учета национальных особенностей других стран.

В своих суждениях Ушинский подчеркивал, что зарубежный опыт, с одной стороны, позволяет установить в российском обществе «правильные требования в отношении воспитания», а с другой, «открывает средства для удовлетворения этих требований». В то же время он был уверен, что зарубежная педагогическая теория могла бы в значительной степени оживить воспитательную деятельность, возбудить в российском обществе внимание к делу воспитания, способствовать признанию приоритета национальных и общечеловеческих ценностей. Рассуждая о значении народности и национального характера образования как главного условия духовного здоровья нации он писал: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным... Только народное воспитание является Живым органом в историческом процессе народного воспитания» [7, с. 127].

В настоящее время в системе образования происходят крупные преобразования, расширяется международное сотрудничество в сфере образования и науки, модернизации образовательного пространства, интерпретации и адаптации зарубежных моделей к системе образования России. Научный поиск в воспитании, стратегические идеи и исследования зарубежных и отечественных научных школ в области воспитания, характеристика моделей социально-педагогического сопровождения воспитания и социализации детей могут служить научной базой для системного анализа интеграции вариативных зарубежных моделей в практику отечественной воспитательной деятельности.

В данном контексте, говоря об исследовании зарубежных моделей воспитания, мы вновь обращаемся к научному наследию великого ученого, великого русского педагога, педагога-философа, основоположника научной педагогики в России К.Д. Ушинского, к его научному труду «О народности в общественном воспитании», в котором раскрываются характерные особенности системы общественного воспитания стран Европы и США. Впервые этот труд был опубликован в «Журнале для воспитания» в 1857 г., №7, 8. [6].

Проанализировав педагогический опыт многих народов, К.Д. Ушинский писал: «Общей системы народного воспитания для всех народов нет не только на практике, но и в теории, и немецкая педагогика не более как теория немецкого воспитания. У каждого народа своя особая национальная система воспитания; а потому заимствования одним народом у другого воспитательных систем является невозможным. Опыт других народов в деле воспитания является драгоценным наследием для всех, но как раз в том же смы-

сле, в котором опыт всемирной истории принадлежит всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, каким бы привлекательным ни был этот образец, так нельзя воспитываться чужой педагогической системой, какая бы она ни была стройная и хорошо обдуманная. Каждый народ относительно этого должен испытать свои собственные силы» [2].

Таким образом, К.Д. Ушинский доказывал, что каждый народ имеет свою национальную систему воспитания, которая зависит от его культуры, образа жизни, верований, ценностей. Он называл это народностью образования и делал вывод об ограниченных возможностях заимствования опыта других стран, считая невозможными прямые переносы педагогической практики от одного народа к другому. Вместе с тем Ушинский писал, что наука, педагогическая теория не имеют границ, что есть педагогические законы общие для всех, что искусственные построения системы по чужому образцу невозможны. Однако современная наука считает, что имеется много оснований для взаимного обогащения педагогики разных стран, а, именно: наличие глобальных мировых процессов в экономике, культуре и образовании.

Расширение международного сотрудничества в сфере образования и науки, модернизация образования, интерпретация зарубежных образовательных моделей в системе образования России актуализируют потребность в пересмотре представлений о содержании социально-педагогической деятельности и исполнении педагогами новых ролей и функций педагогов, основанных на активном распространении во всем мире идей развивающего обучения, личностно ориентированного образования, контекстного и модульного обучения, активизации педагогического сопровождения воспитания и социализации детей.

На современном этапе развития общества основной задачей является воспитание социально-активной, функционально-грамотной личности, способной к самостоятельному формированию жизненной и образовательной траектории своего духовно-нравственного развития и гражданского становления, гражданской идентичности, ориентированной на общечеловеческие ценности, на взаимосвязь с миром, на саморазвитие и самосовершенствование. Перманентные системные и скачкообразные изменения, происходящие в окружающем мире, меняют жизненные ориентиры, а психогенное воздействие на человека, возросшее в десятки раз по сравнению со старыми временами, определяет функцию воспитания будущего поколения как одну из важнейших для дальнейшего развития и существования страны.

В связи с этим в «Программе развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях», направленной Минобрнауки России для использования в работе (письмо от 13 мая 2013 г. № ИР-352/09), особо подчеркивается значение воспитательной компоненты как важнейшей составляющей педагогического процесса, направленного на реализацию государственного, общественного и индивидуально-личностного заказа на качественное и доступное образование в современных условиях: «Равноправное участие молодых граждан России в глобальных цивилизационных процессах в качестве свободных носителей этнокультурной, религиозной и национальной традиции призвано способствовать гармонизации интересов личности и общества в их социокультурной вза-

имосвязи, повышает осознание ответственности за принимаемые решения и осуществляемые действия. Сегодня воспитательная компонента деятельности школы должна являться неотъемлемой составляющей общего социокультурного пространства Российской Федерации».

Значительный педагогический опыт К.Д. Ушинского в вопросах воспитания ребенка на основе традиций народной культуры, удачное обоснование системы образования в соответствии с культурно-историческими национальными ценностями актуализируют необходимость объективного и всестороннего изучения наследия К.Д. Ушинского в современных условиях. Он рассматривал воспитание как «создание истории», как общественное, социальное явление и считал, что оно имеет свои объективные законы, познание которых необходимо, чтобы педагог рационально осуществлял свою деятельность. Но, чтобы знать эти законы и соотноситься с ними, надо, прежде всего, изучать самый «предмет воспитания». «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она, прежде всего, должна узнать его тоже во всех отношениях», – подчеркивал К.Д. Ушинский. [8, с. 23].

Классик педагогики считал, что решающим в этом процессе является воспитание, и что развитие ребенка совершается в процессе его воспитания и обучения: человек становится таковым путем воспитания. «Воспитание, – отмечал К.Д. Ушинский, – совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных» Основой воспитания, как отмечал Ушинский, является семейное воспитание, которое конкретизирует цели и задачи общественного, трудового, физического воспитания, основными факторами воспитательного воздействия на ребенка – семью и личность педагога (см. [3, с. 435–442]).

Ведущий историк российского образования и педагогической мысли, академик РАО, первый избранный министр образования РФ (1990–1992 гг.) Э.Д. Днепров охарактеризовал творчество К.Д. Ушинского не только как великое педагогическое наследие, но и как мощный фактор решения актуальных проблем современного образования [1, с. 2]. Он особо подчеркивает, что Ушинский, решительно отрицая путь механических заимствований и отстаивая народные, национальные основы отечественной системы образования, однако, вовсе не отгораживал русскую школу и педагогику от зарубежной педагогической мысли. Более того, он жестко осуждал ревнителей замкнутости и самодостаточности российского образования. Ушинский настойчиво повторял, что нужно стремиться «отовсюду брать полезное», что «опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех». Все его творчество демонстрирует блистательное освоение этого опыта. Но не менее блистательно оно демонстрирует и другое: потребности русского образования, русской школы, русской педагогики были для К.Д. Ушинского ведущей целью в постижении мирового педагогического богатства, и они же становились фильтром в сложном процессе ассимиляции педагогических идей [1, с. 55].

Как отмечал К.Д. Ушинский, «воспитание не имеет целью развития науки, и для него наука не цель, а одно из средств, которыми оно развивает в человеке свой собственный идеал. Воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными

особенностями – его тело, душу и ум, – и, прежде всего, обращается к характеру человека, а характер и есть именно та почва, в которой коренится народность».

Будучи теоретиком воспитания, К.Д. Ушинский стремился выявить закономерности воспитания как средства управления развитием человека, выделить особенности национальной культуры и системы воспитания.

При этом К.Д. Ушинский в своих трудах особо подчеркивал роль и значимость воспитательной деятельности педагога, его личного непосредственного влияния на воспитанника. Личность воспитателя, по мнению Ушинского, обладает такой воспитательной силой, которую не заменят ни учебники, ни наказания, ни поощрения. Так в работе «Три элемента школы» он конкретизировал, что «...без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно», определяя, тем самым, значимость отношения к ребенку как к личности и важность взаимного сотрудничества в становлении личности.

«В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовывать характер» [5, с. 48].

И в связи с этим мы рассматриваем тьюторское сопровождение в воспитательной деятельности как фактор передачи опыта ценностно-позитивного самоопределения, формирования духовно-нравственного потенциала личности. Составление и реализацию индивидуальной образовательной программы в пространстве возрастных ступеней в новой школе обеспечивает тьютор, а посреднические действия, с помощью которых растущий человек строит свой образ, формирует свою личность – тьюторское сопровождение.

По существу история развития понятия «тьютор» берет свое начало с древних времен. Тьюторское сопровождение в России существует сравнительно давно, имеет долгую и запутанную историю, множество вариантов названий, что подтверждается словарями, справочниками, научными исследованиями, построением логической взаимосвязи между дефинициями.

Тьютор, титор [англ. tutor < англ. tuter < лат. tūtor] – 1) защитник, опекун, репетитор, наставник; 2) преподаватель, наставник, помогающий студентам колледжа, университета наиболее оптимально построить учебный процесс; 3) в англосаксонских странах: куратор, опекун, воспитатель в учебном заведении; индивидуальный научный руководитель студента; 4) титор – надзиратель в учебном заведении в России XIX в.; 5) опекун, защитник, попечитель, гувернер, частный учитель, репетитор, лектор; в высших учебных заведениях молодой ученый, помогающий профессору вести практические занятия со студентами; 6) исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования (англ. to tutor – обучать, давать частные уроки, руководить, опекать, курировать; лат. tueor – заботиться, оберегать).

Воспитание и социализация как функция семьи, школы, общества, государства претерпевает в современных условиях существенные изменения: преобразуются субъектные роли детей и взрослых, характер их отношений и взаимодействия. Центр тяжести в социально-педагогической деятельности переносится на функции содействия, сопровождения, консультирования (применительно к деятельности педагога) и самовоспитания, самореализации, самоопределения (применительно к реализации субъектной позиции ребенка).

Сопровождать, согласно толкованию в словаре В. Даля, значит сопутствовать, идти вместе, быть рядом или помогать. Тьюторское сопровождение позволяет определить индивидуальный путь развития и социализации конкретного человека в конкретной ситуации с учетом его способностей, интересов; раскрыть, оценить возможности и условия его становления; не просто говорить о том, что такое хорошо и что такое плохо, а найти более современные способы трансляции ценностей и моральных установок, инновационных технологий вовлечения детей, подростков и молодежи в креативную социально-значимую деятельность.

Тьюторское сопровождение социализации и воспитания детей становится особенно актуальным как инновационная модель социально-педагогического сопровождения индивидуальной образовательной программы ребенка начиная с дошкольного возраста, его личностной учебной и профессиональной ориентации, жизненного самоопределения, активной социальной позиции в окружающем социуме.

Анализ теории и практики позволяет выделить следующие стратегические направления тьюторского сопровождения.

1. Тьюторство и направления его развития в отечественной практике воспитания и социализации детей, в открытом образовательном пространстве.
2. Позиция тьютора в современной системе образования и воспитания.
3. Тьюторское сопровождение как фактор качественной реализации воспитательного компонента ФГОС среднего общего образования.
4. Моделирование тьюторского сопровождения воспитательного процесса в образовательном учреждении.
5. Тьюторское сопровождение воспитания и социализации детей в инклюзивном образовании.
6. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения школьников в системе общего, среднего профессионального и дополнительного образования.
7. Взаимодействие семьи и образовательного учреждения в рамках тьюторского сопровождения.
8. Тьюторское сопровождение как создание условий для взаимодействия мира детей и мира взрослых с целью передачи социального опыта, приобретения опыта самоопределения и осваивания различных социальных ролей.
9. Тьюторское сопровождение как помощь ребенку в понимании и принятии личностно и социально приемлемых способов жизнедеятельности, разрешения проблемных ситуаций. Эмоциональный комфорт, сотрудничество, творчество характеризуют весь процесс тьюторского сопровождения.

Характеризуя психолого-педагогические проблемы в пространственно-временной ситуации XXI в., вице-президент РАО, академик РАО Д.И. Фельдштейн отметил, что «мы живем во время глубоких исторически значимых преобразований. Изменился мир, в котором живет человек, изменился сам человек и его жизненное пространство, что обусловлено экологическим, экономическим, антропологическим кризисом, кризисом нравственности, изменился социум как система во всех своих параметрах». И перед наукой, как подчеркивает Д.И. Фельдштейн, «...стоит сейчас первостепенная задача – осмыслить существующую реальность, понять, что собой представляет современный человек, современное пространство человеческой жизни» [9, с. 53]. При этом он отметил, что тьюторство – это инновационная технология введения детей в пространство знаниевой культуры [9].

В нашем понимании, тьютор – профессиональная должность, связующее звено между учителем и учеником, родителем и ребёнком, личностью и социальной средой, необходимая для поддержки процесса самореализации, самообразования, самовоспитания ребенка. А тьюторское сопровождение – особый тип социально-педагогической, нравственной помощи в реализации индивидуальной траектории развития, формировании ценностно-позитивных индивидуально-личностных качеств, социальных компетенций, основ гражданской идентичности.

Мы представляем идеи великого педагога К.Д. Ушинского о воспитании в контексте становления в отечественной педагогике тьюторства и практики тьюторского сопровождения как важнейшего фактора индивидуализации образования, личностно-ориентированного воспитания ребенка с учетом его возрастных возможностей, особенностей и самоопределения, совершенствования организации воспитания и социализации детей. Тьютор создает условия для формирования воспитательного пространства вокруг ребенка, объединяя усилия всех субъектов воспитания и вовлекая самого ребенка, как субъекта воспитания, в самовоспитание, самообразование, самосовершенствование.

Список литературы:

1. *Днепров, Э. Д.* Ушинский и современность / Э. Д. Днепров. – М., 2008. – 224 с.
2. *Латышина, Д. И.* История педагогики. История образования и педагогической мысли: учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М.: Гардарики, 2006. – 603 с.
3. *Пискунов, А. И.* К.Д. Ушинский – крупнейший педагог XIX в. в России и его последователи / А. И. Пискунов // История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для педагогич. учеб. заведений / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
4. *Ушинский, К. Д.* Избранные труды : в 4 кн. / К. Д. Ушинский ; сост., автор ст. и коммент. Э. Д. Днепров. – М.: Дрофа, 2005.
Кн. 1 : Проблемы педагогики. – 638 с.
Кн. 2 : Русская школа. – 448 с.
Кн. 3 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – 557 с.

- Кн. 4 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – 544 с.
- 5*. Ушинский, К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. Т. 2. – М.-Л., 1948. – С. 42–68.
6. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 416 с.
7. Ушинский, К. Д. Избранные труды Кн. 1. / К. Д. Ушинский // Проблемы педагогики. – М.: Дрофа, 2005. – 638 с.
- 8*. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология. Т. 1 / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. Т. 8. – М. ; Л. : АПН РСФСР, 1950.
9. Фельдштейн, Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (Доклад на общем собрании РАО 18.12.2012) / Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования [Электронный ресурс]. – 2012. – № 6. – С. 48–70. – Режим доступа к журналу: <http://pmedu.ru>, свободный.
-

Spisok literatury:

1. Dneprov, Ė. D. Ushinskiĭ i sovremennost' / Ė. D. Dneprov. – M., 2008. – 224 s.
2. Latyshina, D. I. Istoriia pedagogiki. Istoriia obrazovaniia i pedagogicheskoi mysli: ucheb. posobie / D. I. Latyshina. – M.: Gardariki, 2006. – 603 s.
3. Piskunov, A. I. K.D. Ushinskiĭ – krupneiĭshĭ pedagog XIX v. v Rossii i ego posledovately / A. I. Piskunov // Istoriia pedagogiki i obrazovaniia. Ot zarozhdeniia vospitaniia v pervobytnom obshchestve do kontsa XX v. : ucheb. posobie dlia pedagogich. ucheb. zavedenĭ / pod red. akademika RAO A. I. Piskunova. – 2-e izd., ispr. i dopoln. – M.: Sfera, 2001. – 512 s.
4. Ushinskiĭ, K. D. Izbrannye trudy : v 4 kn. / K. D. Ushinskiĭ ; sost., avtor st. i komment. Ė. D. Dneprov. – M.: Drofa, 2005.
Кн. 1 : Problemy pedagogiki. – 638 s.
Кн. 2 : Russkaia shkola. – 448 s.
Кн. 3 : Chelovek kak predmet vospitaniia. Opyt pedagogicheskoi antropologii. – 557 s.
Кн. 4 : Chelovek kak predmet vospitaniia. Opyt pedagogicheskoi antropologii. – 544 s.
- 5**. Ushinskiĭ, K. D. Tri elementa shkoly / K. D. Ushinskiĭ // Sobr. soch. : v 11 t. Т. 2. – М.-Л., 1948. – С. 42–68.

* В электронном виде издание доступно в Научной педагогической электронной библиотеке: <http://elib.gnpbu.ru>.

** The edition is available in the Scientific Educational Electronic Library: <http://elib.gnpbu.ru>.

6. *Ushinskiĭ, K. D. Pedagogicheskie sochineniia: v 6 t. T. 1 / K. D. Ushinskiĭ ; sost. S. F. Egorov. – M.: Pedagogika, 1990. – 416 s.*
7. *Ushinskiĭ, K. D. Izbrannye trudy Kn. 1. / K. D. Ushinskiĭ // Problemy pedagogiki. – M.: Drofa, 2005. – 638 s.*
- 8*. *Ushinskiĭ, K. D. Chelovek kak predmet vospitaniia. Pedagogicheskaia antropologiya. T. 1 / K. D. Ushinskiĭ // Sobr. soch. : v 11 t. T. 8. – M. ; L. : APN RSFSR, 1950.*
9. *Fel'dshteĭn, D. I. Problemy psikhologo-pedagogicheskikh nauk v prostranstvenno-vremennoi situatsii XXI veka (Doklad na obshchem sobranii RAO 18.12.2012) / D. I. Fel'dshteĭn // Problemy sovremennogo obrazovaniia [Elektronnyĭ resurs]. – 2012. – № 6. – S. 48–70. – Rezhim dostupa k zhurnal: <http://pmedu.ru>, svobodnyĭ.*

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

* The edition is available in the Scientific Educational Electronic Library: <http://elib.gnpbu.ru>.

ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПЕЙСКОМ СОЮЗЕ

EDUCATION IN THE EUROPEAN UNION

Савина А.К.

Заведующая лабораторией изучения образования и педагогики в зарубежных странах ИТИП РАО, доктор педагогических наук

E-mail: alicja@list.ru

Savina A.K.

Head of the Laboratory of the Study of Education and Pedagogics in Foreign Countries at the Institute of Theory and History of Pedagogics of the RAE, Doctor of science (Education).

E-mail: alicja@list.ru

Аннотация. В статье характеризуется деятельность образовательных систем стран Европейского Союза в рамках реализации положений Маастрихтского трактата. Раскрываются основные направления образовательной интеграции, направленной на достижение общей стратегической цели.

Annotation. The author characterizes the work of the educational systems of the EU countries in the context of the implementation of regulations of the Maastricht Treaty. The article discloses the main directions of education integration aimed at achieving general strategic goals.

Ключевые слова: Европейский Союз, Маастрихтский трактат, системы образования, интеграция.

Keywords: European Union, Maastricht Treaty, systems of education, integration.

Образование является одной из тех сфер жизни стран Европейского Союза (далее – страны ЕС), которые не подлежат полной унификации. Никто никому не навязывает определенную модель образования, и каждой стране – члену европейского содружества предоставляется право формировать собственные образовательную и экзаменационную системы в соответствии с национальными потребностями и историческими образовательными традициями.

Вместе с тем открытость стран ЕС предоставляет молодым европейцам возможность получить высшее образование в любой стране европейского содружества. Унифицированные требования, предъявляемые вузами к абитуриентам из любой страны, привели к тому, что каждое государство само стремится привести свою систему образования в соответствие с едиными европейскими требованиями и занять подобающее место в интегрирующемся европейском образовательном пространстве.

В среде организаторов европейского образования существует понимание многих проблем и трудностей, которые сопутствуют сближению образования отдельных европейских стран, отличающихся как по уровню социально-экономического развития, так и педагогическим традициям. Специалистами осознается факт, что формирование основных направлений образовательной политики стран ЕС осуществляется в условиях преобладания глобальных процессов, порождающих устойчивые противоречия между глобальным и локальным, всеобщим и индивидуальным, традициями и современностью, перспективными и ближайшими задачами, конкуренцией и равенством возможностей, неограниченным расширением знаний и ограниченными возможностями человека усваивать их, духовным и материальным. При всем многообразии культур и социальных систем актуальной и общей для всех стран остается проблема формирования демократического идеала, способного генерировать и поддерживать чувство солидарности всех людей.

В соответствии с положениями Маастрихтского трактата, положившего начало Европейскому Союзу (в 1993 г.), образование не подлежит процессам полной унификации, навязывающей необходимость введения одинаковых для всех стран изменений. Организация сферы образования, включающей структуру образовательной системы и содержание образования, остается в компетенции каждой страны. Это положение зафиксировано в статьях 126 и 127 Трактата о Европейском Союзе.

Вместе с тем, из этого вовсе не следует, что в объединенной Европе отсутствует единая образовательная политика. Скорее наоборот, образование воспринимается как ключевой элемент, влияющий на успех подлинной европейской интеграции. Главные направления интеграционной политики в области образования определяют статьи 149 и 150 Маастрихтского трактата, которые внедряют правовые регуляторы, определяющие способы обеспечения равного доступа к образованию на всех уровнях образовательных систем гражданам стран – членов ЕС и применения одинаковых критериев уровня профессиональной квалификации.

Одобрение странами ЕС единых правил потребовало обновления и унификации ряда правовых актов, регулирующих процесс образования в европейских странах, в частности, законов о системах образования, законов о высших профессиональных школах, законов о принципах признания приобретенных в странах ЕС профессиональных квалификаций и др.

Реформы систем образования в европейских странах стали важным аспектом социальной политики этих государств, проявляющейся в формировании единой европейской идентичности. Ключевую функцию в этом процессе в условиях отсутствия социальной сплоченности европейских обществ призвана выполнять интеграция образовательных систем, основывающаяся на образовательном диалоге и международной мобильности, реализующая стратегии открытого образования на базе мультилингвизма и поликультурализма.

Наиболее значимые изменения в образовательной сфере, требующей создания открытого образования, способного отвечать на изменения в общественном развитии и интегрировать культурные, научные и педагогические достижения других стран, происхо-

дят на территории западноевропейских государств, сыгравших важную роль в истории человечества. Проводя политику интеграции, страны – члены содружества, с одной стороны, способствуют идентификации граждан ЕС с вновь создаваемыми в условиях европейского объединения государственными институтами, разработке и внедрению идеала и статуса «европейского гражданина», воспитанного в духе общеевропейских ценностей, диалога, открытости для других и восприятия многообразия культур, а с другой – решают проблему политического и экономического единения Европы.

Значение единой европейской идентичности существенно возросло в связи с присоединением в 2000-е гг. к европейскому содружеству ряда стран Центральной и Восточной Европы (ЦВЕ), бывших членов Совета Экономической Взаимопомощи (СЭВ), характеризующихся разным уровнем социально-экономического развития и разнообразием образовательных систем, сформировавшихся в принципиально иных исторических условиях. С усилением гетерогенности европейского содружества увеличилось значение образовательной интеграции, которая ориентирована на поиск способов включения отдельных стран в мировое образовательное пространство. Она проявляется в сближении, взаимоприспособлении, взаимопроникновении и переплетении образовательных систем, структурных изменениях внутри этих систем на основе согласованной межгосударственной образовательной политики.

Политика Евросоюза в рамках европейской образовательной интеграции не находит полной поддержки в научной и общественной среде западноевропейских стран. Несмотря на положительное отношение большинства европейских политиков и исследователей к идее создания интегрированных образовательных систем, взаимосвязанного и открытого европейского образовательного пространства, определяющего будущее Европы и ее граждан, противники этого процесса считают, что он ведет к снижению уровня образования и его подчинению приоритетам рынка.

Вместе с тем в условиях поликультурализма и мультилингвизма реформирование европейских образовательных систем, открытых для международного сотрудничества и ориентированных на выравнивание уровня образования стран – членов Евросоюза, не ставит перед собой задачу создания единой для всей Европы образовательной системы. ЕС не вмешивается в образовательную деятельность своих членов. Основная функция ЕС в области образовательной политики – способствовать достижению высокого качества образования через организацию сотрудничества между странами – участницами содружества, оказывать им поддержку в их образовательной деятельности в условиях культурного и языкового разнообразия, а также содействовать обмену международным опытом в рамках Европейского союза.

Все европейские государства высоко ценят сложившееся разнообразие, гарантией которого является принцип субсидиарности, зафиксированный в Маастрихтском трактате. В соответствии с этим принципом к образованию, которое остается сферой национальной политики стран европейского содружества и развивается с учетом специфики национальных ценностей, проявляется уважение, сочетающееся с соблюдением образовательных приоритетов, разработанных европейским содружеством.

С 90-х гг. XX столетия зарубежные системы образования, функционирующие в условиях демократии и европейской интеграции, перестраиваются на основе гуманистиче-

ских принципов, концентрирующих внимание на человеке, его автономии, свободе, праве на целостное развитие в гармонии с мышлением, волей и чувствами. Перед образованием, рассматриваемом как «последняя надежда на спасение находящейся в опасности цивилизации» поставлена задача выполнять функцию фактора формирования европейского сознания, а отнюдь не инструмента индоктринации, способствовать сохранению и развитию нравственных и эстетических ценностей, высоких общественных идеалов, навыков и привычек, а также убеждений и способов поведения людей, соответствующих новому этапу общественного развития. Школе вменяется в обязанность вооружить молодое поколение соответствующим объемом знаний и подготовить к профессиональной деятельности в условиях международных структур унифицированного европейского рынка труда, осознанному выбору «идей, культур и стилей жизни», функционированию в новых правовых условиях; привить умение слушать, вести дискуссию, аргументированно отстаивать свою позицию, защищать основные гуманистические и нравственные ценности.

Наблюдающееся развитие интеграционных процессов в европейском образовании, дает основание судить о тенденции к его полной европеизации. При отсутствии непосредственного влияния руководства ЕС на формирование образовательных систем стран содружества Европейский Союз через нормативные акты опосредованно влияет на формирование единой образовательной политики государств, регулируемой соответствующими статьями Маастрихтского трактата. Эти статьи предусматривают присутствие европейской идеи в образовании; сотрудничество в области образования; оказание поддержки государствам – членам содружества в деле организации систем образования с учетом их языкового и культурного разнообразия; продвижение изучения иностранных языков; достижение «европейского измерения» в образовании; продвижение обмена учащимися и учителями; признание сроков обучения и дипломов, выдаваемых другими странами; подготовку молодых людей к плавному переходу от школьной жизни к профессиональной; обучение детей с особыми образовательными потребностями; реализацию важнейшей функции школы – обучение чтению и письму; введение новых информационных технологий и развитие непрерывного образования.

В настоящее время образовательные системы европейских стран содружества перестраиваются на основе европейской модели образования, имеющей целью подготовить молодежь к эффективной реализации идеалов и задач интеграции. Эта модель базируется на четырех фундаментальных принципах, сформулированных в докладе, подготовленном для ЮНЕСКО независимой Международной комиссией по образованию для XXI века во главе с бывшим Председателем Европейской комиссии Ж. Делором «Образование: сокровище внутри» (*The Treasure Within*): *учиться познавать; учиться делать; учиться сосуществовать и учиться жить.*

Европейское образование, реализуемое на основе этих принципов, рассматривается с позиции вооружения молодого поколения *знаниями о Европе* с учетом глобальной и локальной политики; *обучения в Европе*, предусматривающего формирование отношений и умений, необходимых для молодых европейцев, ознакомление с европейской действительностью, обеспечивающей приобретение международного опыта, и *обучения для Европы*, включающего подготовку молодежи к постоянным контактам, к совместному труду

с представителями других европейских стран. По мнению Комиссии, реализация заявленных принципов будет способствовать востребованию всех талантов личности, скрытых в ней, как драгоценный клад.

В докладе предлагается новый подход к ступеням обучения и связям между ними, в рамках которого возможности получения образования становятся более разнообразными, а ценность любого образования возрастает. При сохранении обязательности всеобщего базового образования, среднее образование, по мнению авторов доклада, должно играть ведущую роль в приобретении знаний каждым молодым человеком и в развитии общества. Нужны самые разные высшие учебные заведения для того, чтобы они могли выполнять функции центров знаний, профессиональной подготовки и обучения на протяжении всей жизни, а также партнеров в рамках международного сотрудничества.

В докладе подчеркнута основополагающая роль преподавателей, необходимость совершенствовать их подготовку, повышать социальный статус и улучшать условия труда. Большое внимание предлагается уделить использованию современной техники в процессе их работы, а также в повседневной жизни.

Реализация заявленных ЕС направлений в сфере образовательной деятельности связана с глубокой трансформацией систем образования европейских стран. В 2001 году Совет Европы одобрил доклад «Конкретные будущие цели систем образования и обучения» (The concrete future objectives of education and training systems), в котором с учетом экономических направлений развития Европы сформулированы общие стратегические образовательные цели; приоритеты, раскрывающие и конкретизирующие эти цели, а также ключевые проблемы или виды деятельности, необходимые для достижения стратегических целей и реализации образовательных приоритетов. Доклад определил направления развития формального и неформального образования, комплексно решающего проблему приведения европейских образовательных систем в соответствие с требованиями современных европейских обществ.

Цели, указанные в вышеупомянутом докладе, следующие.

Стратегическая цель №1 предусматривает повышение эффективности и качества образования в странах ЕС за счет реализации следующих приоритетов: повышение качества образования и профессионального совершенствования учителей; развитие квалификаций и компетенций, необходимых для успешного формирования «общества знания»; обеспечение доступа к информационно-коммуникационным технологиям; увеличение набора студентов на технические и естественнонаучные направления; увеличение расходов на образование.

Стратегическая цель №2 предполагает расширение доступа к системам образования, за счет создания открытого образовательного пространства, обновления и совершенствования процесса образования, обеспечения равенства образовательных возможностей.

Стратегическая цель №3 рассматривает интеграцию систем образования в единую европейскую систему в качестве важнейшего фактора укрепления связи с миром труда, исследовательскими институтами, работодателями и сотрудниками, развития предпринимательства, продвижения изучения иностранных языков, увеличения мобильности и обмена учащимися, студентами и учителями, укрепления европейского сотрудничества [6].

Реформаторская деятельность европейских национальных ведомств образования, ориентированная на преодоление барьеров, разделяющих образовательные системы разных стран, дает основание выделить главные направления, по которым осуществляется организационное и содержательное сближение этих систем.

В глоболизирующихся обществах XXI века под влиянием интеграционных процессов, происходящих в объединенной Европе, формируются взаимосвязанные, сравнимые, близкие по структуре и содержанию образовательные системы, гибкие, открытые переменам, способные адекватно на них реагировать, и вместе с тем сохраняющие свою идентичность и национальную специфику. Есть все основания говорить о формировании европейских систем образования, обладающих многими общими признаками и ориентированных на реализацию стратегических задач, сформулированных в Лиссабонской стратегии и скорректированных стратегией «Европа – 2020».

Сближение европейских образовательных систем начинается на уровне первого школьного звена – дошкольного образования, которое преобразовывается в исходную неотъемлемую полноценную ступень образовательной системы. Необязательность дошкольного образования в большинстве европейских стран не освобождает детей дошкольного возраста от обязательного посещения за год до поступления в школу дошкольного учреждения, задачами которого являются: социальная адаптация детей к новым условиям их жизни, стимулирование развития в соответствии с их потенциальными возможностями, развитие коммуникативных навыков, моторной активности, формирование нравственных ценностных ориентаций, корректировка некоторых недостатков в развитии ребенка, связанных с социально-культурными условиями его жизни и чертами характера.

Во многих европейских странах процент детей, посещающих дошкольные учреждения, приближается к 100. Дети от 0 до 3 лет в Австрии, Бельгии, Болгарии, Венгрии, Германии, Голландии, Дании, Италии, Испании, Польше, Португалии, Румынии, Франции, Чехии и ряде других европейских стран посещают ясли. Дети в возрасте от 3 до 6 лет – детские сады. В некоторых европейских странах таких, как Литва, Латвия, Исландия, Словения, Норвегия, Швеция и Финляндия существуют интегрированные дошкольные учреждения, объединяющие ясли и детские сады [7].

В объединенной Европе происходит также трансформация образовательных систем и устанавливается преемственная связь между отдельными этапами образования, которая нацелена на разрушение сформировавшихся барьеров, ограничение возрастных кризисов, возникающих при переходе с одной школьной ступени на другую, стимулирование развития детей в соответствии с их индивидуальными потенциальными возможностями и с учетом особенностей их культурной и социальной среды. Во всех развитых европейских странах дошкольное образование занимает приоритетное место в национальной образовательной политике, становится неотъемлемой характеристикой зарубежных образовательных систем и рассматривается как особая сфера национальной жизни, способствующая решению сложных социально-экономических проблем.

Успешно развивается одно из важнейших направлений образовательной интеграции – формирование единого образовательного пространства, объединяющего дошкольное и начальное образование в единую ступень образовательной системы. Формирование

преемственности дошкольных учреждений и начальных классов происходит на уровне определения целей и задач дошкольного и начального образования, отбора и структурирования содержания образования, применения методов и средств работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, организации коррекционной деятельности, направленной на выравнивание образовательных возможностей дошкольников и младших школьников, индивидуальной работы с детьми, нуждающимися в педагогической и психологической помощи и поддержке. Начальное образование становится логическим продолжением учебно-воспитательного процесса, начатого в дошкольных учреждениях. Усиление преемственности между звеньями систем образования отражает поиск зарубежными специалистами оптимальных путей реализации принципа непрерывного образования и повышения его качества.

В рамках трансформации европейских образовательных систем происходит сближение их структур. Некоторые европейские страны (Испания, Польша), руководствуясь возрастными особенностями детей, пошли по пути отделения начального или основного образования от низшей средней школы, приближаясь таким образом к европейским моделям школьных систем. Среди специалистов существует мнение, что переход на трехступенчатую структуру образования влечет за собой изменения в способах преподавания в старших классах, возрастает свобода учащихся старших классов в выборе изучаемых дисциплин, соответствующих их интересам или требованиям высших школ.

Наиболее распространенной является структура образования, включающая:

- начальное или основное образование (в разных странах эта школьная ступень называется по-разному, что мешает ее идентификации), длительностью от 5 до 6 лет;
- ступень низшего среднего образования продолжительностью от 3 до 5 лет;
- старшую ступень среднего образования от 2 до 3 лет.

Таким образом, продолжительность школьного обучения в странах ЕС складывается по одной из следующих схем (в годах): $6 + 3 + 3 = 12$ (наиболее распространенная схема); $5 + 4 + 3 = 12$ или $6 + 5 + 2 = 13$. В ряде стран Евросоюза (Дания, Швеция, Финляндия) начальное или основное образование не выделяется в виде самостоятельной ступени. Первый уровень школьного образования продолжительностью 8–9 лет характеризуется как базовое (основное образование).

Важной тенденцией, наметившейся в направлении сближения европейских образовательных систем является снижение возраста начала обучения (с 7 до 6 и менее лет) и увеличение продолжительности обучения. В большинстве стран (Австрии, Бельгии, Германии, Ирландии, Италии, Исландии, Норвегии, Португалии, Румынии, Словакии, Чехии, Эстонии и многих других) в школу поступают дети в возрасте 6 лет. В возрасте 5 лет идут в школу дети в Голландии и странах Соединенного Королевства – Англии, Шотландии и Уэльсе. В Северной Ирландии обучение начинается с 4 лет. В возрасте 7 лет идут в школу дети Болгарии, Латвии, Литвы, Швеции, Финляндии и Эстонии.

Обязательной предшкольной подготовкой охвачены дети 5-летнего возраста в Венгрии, Голландии, Дании, Латвии, Польше и других европейских странах.

В 2009 году почти 90 процентов 17-летних европейцев продолжало обучаться в школе. Суммарная продолжительность общего среднего образования в Европе составляет от 11

до 13 лет, при этом более чем в 80 процентах стран, она составляет 12 лет. Тринадцатилетний срок обучения введен в Великобритании, Германии, Италии, Чехии и Румынии.

Особенно сильно процесс трансформации школьных систем затронул этап среднего образования. В настоящее время оно преодолевает инерцию национальных традиций, культурно-цивилизационные барьеры, вызванные неравномерностью социально-экономического развития стран – членов ЕС, спецификой национальных ценностных систем, недостаточной согласованностью образовательных стандартов, отсутствием необходимой гибкости и открытости для окружающей среды.

Традиционная средняя школа ряда европейских стран освобождается от наиболее очевидных пороков старой иерархической структуры, ограничивающей многим школьникам получение полноценного среднего образования. В первом десятилетии XXI века 20 процентов молодых людей в возрастной группе от 18 до 24 лет ежегодно отсеивались из школы, не завершив полный курс обучения. Предполагается, что в третьем десятилетии XXI века 85 процентов молодых европейцев в возрасте 22 лет станут обладателями свидетельств об окончании средней школы, по сравнению с 76 процентами в 2002 г.

Новый тип среднего учебного заведения формируется на основе сближения исторически сложившихся различных неполных средних школ практического и теоретического профиля. Появление заведений такого типа способствует демократизации образования, ликвидации традиционной для многих стран кастовости и обособленности разных направлений образования, разрушению разрыва между учебными программами, барьеров на пути преемственной связи между ступенями школьной системы.

Проявлением интеграционных тенденций в европейском образовании становится процесс стандартизации содержания общего образования как способа повышения его качества, удовлетворения потребностей и учета склонностей учащихся. На рубеже двух тысячелетий процесс стандартизации стал одним из важных признаков активно проводимых образовательных реформ. Введение в научный оборот и образовательную практику термина «европейское измерение в образовании» имело исключительное значение для стран с децентрализованными системами управления. Если в централизованных системах национальные стандарты практически всегда существовали в виде учебных планов и программ, утвержденных государственными ведомствами, обязательных для школ всей страны, то для децентрализованных систем образовательные стандарты явление новое.

Разработка образовательных стандартов как способа повышения качества образования и вхождения в мировую культуру, повлияла на решение следующих проблем:

- взаимодействие в образовании обязательного для всех и индивидуального содержания образования;
- установление баланса между передачей знаний и процессом формирования навыков и компетенций, которые в современных образовательных стандартах приобретают ключевое значение;
- установление соотношения между гуманитарными и естественнонаучными циклами учебных дисциплин;
- достижение гармонии между повышением качества образования и удовлетворением потребностей, учета склонностей учащихся.

В современных европейских стандартах содержания общего образования происходит смещение акцентов с детального раскрытия содержания образования (описания тематики, подлежащей изучению) на прогнозируемые результаты обучения, на уровень знаний и компетенций, которыми должен владеть учащийся на отдельных этапах школьной системы. Поскольку национальные стандарты содержания общего образования реализуются через систему требований, отраженных в документах, нормативных актах и учебных программах, то в сознании широкой педагогической общественности формируется о них представление как о совокупности требований к системе образования в целом, приоритете национальной политики государства, ведущем средстве повышения качества образования.

Практически во всех странах содружества содержание общего образования стандартизировано. Различия касаются в основном формы и степени стандартизации, которые являются более жесткими и всеобъемлющими для обязательного этапа образования и постепенно ослабевающими по мере продвижения к завершающему этапу среднего образования.

Сближение образовательных систем стран европейского содружества осуществляется также в процессе формирования оптимальной модели управления образованием, при которой распределяются и согласовываются компетенции, полномочия, функции и ответственность всех субъектов образовательной политики, прежде всего, образовательных учреждений, органов местного самоуправления, региональных и центральных образовательных структур.

Системы управления образованием освобождаются от формализма, директивности, многоступенчатости, преобладания бюрократических и административных методов управления, догматического толкования сущности управления. Максимум прав и свобод предоставляется местным органам самоуправления, школам, учителям, родителям, общественности и самим учащимся. В деятельности управленческих структур всех уровней образования смещены акценты с административно-организационных вопросов на проблемы качества образования, переориентированы на личностно-субъектный способ управления. В школу вводятся механизмы саморегуляции, внедряются современные технологии управленческой деятельности и применяются объективные критерии отбора руководящих кадров.

В рамках адаптации образовательных систем к потребностям общества знаний в интегрирующейся Европе происходит процесс обновления образования и профессиональной подготовки педагогических кадров в соответствии с вызовами времени. В странах содружества национальные системы подготовки учителей перестраиваются с учетом специфики экономических и политических условий отдельных стран, историко-общественных отношений и традиций образования.

Сближение национальных систем осуществляется в рамках разработанного Европейской комиссией в 2005 году набора ключевых компетенций для профессии и квалификации европейского учителя, которые подразделяются на две группы:

- компетенции, связанные с процессом учения/обучения;
- компетенции, ориентированные на формирование отношений учащихся.

Документ Европейской комиссии определил также общие принципы, на которых строится процесс подготовки учителей: учителей должны готовить высшие учебные заведения; у учителя должно быть понимание, что его профессия связана с учением в течение всей жизни; учитель должен быть мобильным и, наконец, работа учителя должна строиться на партнерских отношениях с учащимися, школой, промышленностью и институтами, обеспечивающими прохождение практики.

Изменение в Европе отношения к детям с особыми образовательными возможностями привело к возникновению так называемого инклюзивного образования, которое является не только альтернативой специальному образованию, но и становится детерминантом европейского образования. Идея совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями развивается в мире под влиянием гуманистической педагогики и психологии, которые признают ценность человека, его право на гармоническое развитие с учетом индивидуально-личностных интересов и возможностей. Представители этого направления полностью отказались от доминировавшего до недавних пор в образовании принципа *«Для всех одно и то же и в то же самое время»* и заменили положением, которое гласит: *«Для каждого то, в чем он нуждается в настоящее время для удовлетворения своих индивидуальных возможностей и потребностей»*.

В современной зарубежной педагогической науке и практике интеграция в образовании здоровых детей и детей с особыми потребностями, предполагает создание нового типа образовательной среды, в которой для полноценного развития детей создаются наиболее благоприятные условия. В работу массовых школ, участвующих в инклюзивном образовании, вводятся глубокие программно-организационные изменения, в частности, применяются индивидуальные учебные планы, устанавливаются многоуровневая система обучения и индивидуальные образовательные модули, описательно-цифровая система оценивания, в школах увеличивается педагогический штат за счет привлечения специалистов из области специальной педагогики.

В достижении целей, поставленных перед инклюзивным образованием, решающую роль играет учитель, который реализует принятый государством стратегический курс на гуманизацию человеческих отношений. Специфика подготовки специалистов к работе в интегрированных учебных заведениях в отдельных странах обусловлена историческими педагогическими традициями и особенностями современных систем педагогического образования.

Инклюзивное образование представляет собой важное звено в модернизируемых системах образования, которые работают на основе принципов, соответствующих международным стандартам: ранней диагностики, партнерских отношений, автономии воспитанников, мотивации и активизации учащихся.

Существенным элементом функционирования образовательной системы любой страны является проблема финансирования, в основе которого лежит национальный доход. Как правило, в западных странах образование финансируется из средств центрального бюджета, которые передаются в распоряжение министерства образования, а также из локальных бюджетов.

По-другому финансируется образование в Швейцарии, так как в этой стране отсутствует единый орган по управлению образованием. Все решения, касающиеся

структуры, содержания и экономики образования принимаются на уровне отдельных кантонов.

Франция, принадлежащая к группе промышленно развитых стран, отличается особенностями в области финансирования образования. Значительную часть своего валового национального продукта, она тратит на развитие образования, хотя распределение этих средств у нее сильно отличается от других стран. Большие средства направляются на развитие дорогостоящего среднего образования, в то время как затраты на начальное или основное образование находятся на уровне средних показателей стран – членов Организации экономического сотрудничества и развития (далее – ОЭСР) и значительно ниже, чем в других развитых странах мира. Во Франции доля расходов на образование составляет 11 процентов всех государственных расходов, а средний показатель среди стран ОЭСР находится на уровне 12,9 процента. Францию обогнали США, Австралия, Великобритания и Скандинавские страны. Отмечается, что высокая стоимость среднего образования во Франции связана с уровнем зарплаты учителей средней школы, хотя, как утверждают специалисты, она чуть ниже среднего по ОЭСР уровня. В странах с высоким уровнем финансирования образования значительная часть расходов приходится на развитие материальной базы школ.

По-разному решается в странах европейского содружества проблема успеваемости учащихся. В некоторых из них ученики, которые не овладели на соответствующем уровне учебным материалом или не достигли необходимой готовности к обучению в школе, остаются в том же классе на второй год, что, как показывает статистика, не является массовым явлением. В Италии, например, эта группа составляет 0,6 процента, а в Финляндии – 0,5 процента учащихся. Многие страны в течение всего периода обязательного обучения автоматически переводят учащихся из класса в класс независимо от их успеваемости. Школьникам, испытывающим трудности в обучении, оказывается специальная помощь. Эта система, как показывает зарубежный опыт, практически исключает явление школьного стресса, особенно у детей младшего школьного возраста, но вместе с тем увеличивает финансовые расходы на поддержку отстающих в учебе.

Список литературы:

1. Зубченко, Л. А. Лиссабонская стратегия Евросоюза – разочарования и надежды / Л. А. Зубченко // Фонд исторической перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.perspektivy.info/oykumena/europe/lissabonskaja_strategija_jevrosojuza_razocharovanija_i_nadezhdy_2007-09-26.htm.
2. Europe 2020-Europes growth strategy http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.
3. Banach, Cz. Strategia i zadania edukacji w integracji Polski z Europa / Cz. Banach // Nowe w szkole. – 1998/99. – № 1.
4. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной Комиссии по образованию для XXI века / МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». – М., 2007.
5. Edukacja tradycje, rzeczywistosc, przyszłosc [Electronic resource]. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego. Praca zbiorowa pod

- red. Czesława Plewki. Szczecin 2005 – Mode of access: http://zbc.ksiaznica.szczecin.pl/Content/1936/161513_C.pdf
6. Komisja Europejska. Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012. <http://www.eurydice.org.pl>
 7. *Sielatycki, M.* Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej / *M. Sielatycki // K. Sujak – Lesz (red.).* Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia. – Wrocław, 2008.
 8. *Cytermann, J.-R.* Les spécificités du financement de l'éducation en France / *J.-R. Cytermann // La revue de l'inspection générale.* – 2006. – № 3.
-

Spisok literatury:

1. *Zubchenko, L. A.* Lissabonskaia strategiiia Evrosoiuza – razocharovaniia i nadezhdy / *L. A. Zubchenko // Fond istoricheskoï perspektivy [Elektronnyĭ resurs].* – Rezhim dostupa: http://www.perspektivy.info/oykumena/europe/lissabonskaja_strategija_jevrosojuza_razocharovaniia_i_nadezhdy_2007-09-26.htm.
2. Europe 2020-Europes growth strategy http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.
3. *Banach, Cz.* Strategia I zadania edukacji w integracji Polski z Europa / *Cz. Banach // Nowe w szkole.* – 1998/99. – № 1.
4. *Образование: сокровища и надежды. Основное положение Доклада Международной Комиссии по образованию для XXI века / МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех».* – М., 2007.
5. Edukacja tradycje, rzeczywistosc, przyszłosc [Electronic resource]. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego. Praca zbiorowa pod red. Czesława Plewki. Szczecin 2005 – Mode of access: http://zbc.ksiaznica.szczecin.pl/Content/1936/161513_C.pdf
6. Komisja Europejska. Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012. <http://www.eurydice.org.pl>
7. *Sielatycki, M.* Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej / *M. Sielatycki // K. Sujak – Lesz (red.).* Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia. – Wrocław, 2008.
8. *Cytermann, J.-R.* Les spécificités du financement de l'éducation en France / *J.-R. Cytermann // La revue de l'inspection générale.* – 2006. – № 3.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ И ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ЛОГИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

CULTUROLOGICAL AND HUMANISTIC MODELS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT:
LOGIC OF INTERACTION

Коростелева А.А.

Старший научный сотрудник лаборатории
дидактики обществознания ФГНУ ИСМО РАО,
кандидат педагогических наук

E-mail: talina219@mail.ru

Korosteleva A. A.

Senior research fellow of the Laboratory of
Social Studies Didactics of the Institute for
Content and Methods of Education of the
Russian Academy of Education, Candidate of
science (Education).

E-mail: talina219@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы
развития современной образовательной
парадигмы, призванной стать элементом
культуры.

Annotation. The article examines the questions
of development of the modern educational
paradigm, called to become a cultural element.

Ключевые слова: образовательная модель,
гуманистическая модель образования,
культурологическая модель образования,
образовательная парадигма, интеграция,
гуманизация, самоактуализация.

Keywords: educational model, humanistic
educational model, culturological educational
model, educational paradigm, integration,
humanization, self-actualization.

Современная (гуманистическая) модель образования основывается на идее создания таких образовательных условий, которые бы всемерно содействовали формированию целостной личности, гармонично развивающейся во всей своей многомерности: интеллектуально, духовно-нравственно, культурно и социально.

Гуманистическая модель образования, как и иные модели, является «категорией, носящей исторический характер» [5, с. 10]. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что ее истоки можно обнаружить в педагогике античного времени, ведь именно древнег-

реческий философ и мыслитель Аристотель впервые ввел понятие «гармоничное воспитание», столь прочно вошедшее в педагогическую терминологию нашей цивилизации. О гармоничном воспитании порой забывали (Средние века: V–XII вв.), вспоминали (эпоха Возрождения и Новое время). Особенно активно эти идеи развивали начиная с рубежа XIX–XX вв. до нашего времени.

Существует множество подходов к определению понятия «образовательная модель» [5]. Однако при всем многообразии трактовок исследователи сходятся в одном: в основе образовательной модели лежат концептуальные идеи, она включает в себя четко определяемые элементы (цели, технологии, этапы реализации и т.п.). Вот какую формулировку предлагает исследователь А.Н. Дахин: «Под образовательной моделью мы понимаем логически последовательную систему элементов, включающую цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [4, с. 6].

В гуманистической образовательной модели главной целью становится **развитие личности ребенка**. В основу современной образовательной концепции положена идея гуманизации образования, которая возникла из теории свободного (гармоничного) развития ребенка. По определению Е.Е. Бабошиной, «гуманистическая образовательная среда – совокупность условий целенаправленного формирования личности на основе принципа гуманизма как ведущей общечеловеческой ценности» [2, с. 22].

Гуманизация современного образования, в первую очередь, базируется на идее создания благоприятных образовательных условий, активно содействующих формированию личности ребенка, ее индивидуальной неповторимости, развитию талантов и способностей (от идей вальдорфской педагогики до концепции Ш.А. Амонашвили в пространстве отечественной педагогики). Система взаимоотношений учитель – ученик становится одним из фундаментальных оснований данной образовательной модели. Можно даже утверждать, что она главенствует во всей образовательной парадигме гуманистической модели образования. Такие элементы системы, как образовательные подходы, программы и технологии, достаточно вариативны и носят черты авторской неповторимости и своеобразие (от занятий архитектурой и ритмикой в вальдорфской школе до доминирующего слова в системе гуманитарного образования, доверительных взаимоотношений учитель – ученик в технологии Ш.А. Амонашвили).

В современной гуманистической образовательной модели первостепенное значение имеют проблемы духовного развития человека, формирования его личности, овладения индивидуальными методами познания и самосовершенствования, осознания связи человека с природой. Образование в данном контексте не просто ключ к знанию, но к самопознанию и самосовершенствованию, раскрытию духовно-нравственного диапазона личности.

Такая образовательная модель достаточно идеалистична по своей сути, что характерно для всех гуманистических моделей априори, хотя бы уже в силу доминирующей знаниевой востребованности современного образования, достаточно жесткой социальной прагматичности его требований к ученику, ограниченности (временной, групповой) классно-урочной системы обучения. Культура, выступающая и как доминирующая социаль-

ная ценность, и как инструмент познания, и как медиатор развития личности, и как самостоятельный феномен познания оказывается полноправным основанием развития гуманистической парадигмы образования в современный период.

Культурологическая модель гуманистической образовательной среды становится новой образовательной парадигмой, определяющей культурные и ценностные смыслы образования как социокультурного явления. Такая образовательная парадигма (понимаемая как своего рода «принцип», «методология») призвана сама стать элементом культуры, выполняющим нормативные и интегративные ее функции.

Гуманизм как проверенный образовательный ориентир, инструмент демократии в целом, демократизации системы школьных взаимоотношений на всех уровнях (учитель – ученик, ученик – школьная группа (коллектив), дирекция – учитель, учитель – учитель, учитель – родитель, школа – социальная среда в целом) в частности становится платформой для развития культурологической модели образования. Данная модель призвана содействовать формированию целостного мировоззрения учащихся в эпоху определенной эклектичности, фрагментарности знаний, представленных в различных дисциплинах. Этому также призвана содействовать интеграция образования, становящаяся инструментом развития социокультурной образовательной парадигмы.

Ряд современных исследователей полагают, что современную российскую парадигму образования можно определить как социально-адаптивную, призванную адаптировать человека к системе объективно существующих явлений, социальных требований, нормативов, ценностей [6]. Такая модель определяется рамками социализации личности, действующей по принципу: «Кто не успел, тот опоздал». Адаптивная модель стирает все индивидуальные «нестандартности» личности, приспособляя ее к системе нормативных социальных требований. Вспомним принцип японской детской педагогики, которая многое позволяет детям и подросткам, и жестко вводит старшеклассников в мир взрослых социальных требований и стандартов.

Стандарты знаний, стандарты представлений о комфорте, стандарты офисной одежды, стандарты взаимоотношений начальника и подчиненного – этим содержанием наполнена социально-адаптивная модель развития общества, в частности образовательная парадигма. Однако вся стереотипность этих жизненных установлений разбивается при столкновении с идеей культурного разнообразия, которая становится все более мощным современным явлением: от свободы самовыражения личности, культурных предпочтений до многонациональной полифоничности культурного наследия народов, исконно населяющих территорию Российского государства. В этих условиях новое поколение призвано осуществить свой личный выбор, определяющий всю стратегию их дальнейшего жизненного развития.

Безусловно, этот выбор должен осуществляться в рамках культуры, во имя культуры и в целях ее развития. При таком подходе образование призвано «раскрыть перед учащимися всю палитру возможных вариантов социокультурных путей развития, направлений и хронотипов движения, способов достижений поставленных целей, среди которых человек должен выбрать то, что ему ближе, нравственно более комфортно. И этот выбор будет осуществляться им самостоятельно и добровольно» [6, с. 4].

Культура становится способом развития личности, раскрытия его талантов и способностей; интеграция образовательных предметов – инструментом ознакомления учащегося с культурными пластами современного знания, а гуманизация школьной среды – некой общей платформой развития системы взаимоотношений, позволяющих реализоваться идеям социокультурного образования. В этих новых образовательных условиях культура призвана стать инструментом обучения, воспитания, развития и социализации учащихся общеобразовательных школ.

Полагаем, что ФГОС создает определенные условия для формирования такой образовательной парадигмы, которая предоставляет учащимся образовательный выбор, учит самостоятельности и ответственности, развивает креативность и аналитические способности учащихся через систему *личностных* и *метапредметных* результатов, которые наравне с предметными определяют парадигму развития личности учащегося.

Гуманистическая образовательная среда, ориентированная на познание, воспитание и саморазвитие личности ребенка, по мнению Е.Б. Бабошиной, отличается следующими чертами:

- уважение и доверие к личности ребенка со стороны учительского и детского коллектива;
- эмпатия к ребенку со стороны учителя, принятие особенностей его личностного развития и социально-культурных условий, в которых он формируется вне школьной среды;
- преобладание субъект-субъектных отношений при всем многообразии иных взаимоотношений в школе, предполагающих создание уровня доверия ученика своему учителю;
- всемерная педагогическая поддержка ребенка со стороны учительского коллектива;
- вариативность в оценках и подходах к интерпретации результатов в процессе обучения как культурная основа развития личности, предполагающая толерантное отношение к инакомыслию и системе чужих личностных ценностей;
- эмоциональная оценка деятельности ученика со стороны учителя и деятельности самого учителя со стороны педагогического и ученического коллектива как основа развития гуманистических взаимоотношений в образовательной среде (данное установление является одним из важнейших в гуманистической системе Ш.А. Амонашвили);
- культурность самой образовательной среды (образовательные цели, программы, содержание, воспитанность участников учебного процесса) [2, с. 26].

Полагаем, что в этот список необходимо дополнительно включить:

- расширение культурных связей школы и социальной среды в целом, которое позволяет активно приобщать ребенка к культурной жизни общества (музеи, театры, творческие студии);
- закрепление за каждым учеником «советника» как из числа педагогического коллектива, так и из среды учеников старшей школы, к которым ученик может обратиться за советом (черты вальдорфской педагогики).

Известный немецкий педагог XIX в. Адольф Дистервег разработал три основных принципа развивающего обучения:

- *самостоятельность*, основывающаяся на идее всестороннего гармоничного развития личности ребенка;
- *природосообразность*, предполагающая учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка;
- *культуросообразность*, согласно которой преподавание строится на основе достижений науки и культуры, а развитие ребенка – в соответствии с его природными особенностями и склонностями.

Дистервег полагал, что принцип культуросообразности призван:

- согласовываться с природой ребенка и формировать его с опорой на его индивидуальные особенности;
- способствовать развитию ребенка с учетом своеобразия той нации, к которой он принадлежит;
- воспитывать ребенка согласно общечеловеческим ценностям и целям.

Полагаем, что культурологическая образовательная модель гуманистической образовательной среды, в первую очередь, должна быть построена на этих принципах, а не просто предполагать введение предметов «Культурология», «МХК» в сетку учебных общешкольных предметов, как это представляется иногда при упрощенном ее толковании.

Понятие «культурологическая модель образования» гораздо шире такой трактовки, поскольку предполагает:

- создание гуманистической системы взаимоотношений в учебном заведении во всей многомерности функционирования школьной образовательной среды с тем, чтобы, по образному выражению Б.М. Бим-Бада, «воспитание было действующей моделью культуры» [3, с. 14];
- широкий интеграционный процесс школьных дисциплин как один из способов формирования целостности образовательного процесса, включающего в себя и обучающие, и воспитательные элементы; при этом понятие «человек» становится центральным в культурологической модели, объединяет всю систему межпредметных знаний;
- формирование культурной среды школы (студии, школьный театр, самостоятельные кружки, изостудии и т.п.), всемерное развитие системы взаимоотношений школы и социальной среды в целом как основы гармоничной социализации личности;
- создание условий для самоактуализации личности ученика, основанной на свободе выбора между желаемым и должным, добром и злом, эгоизмом и альтруизмом, саморазвитием и саморазрушением;
- экологизацию культурологического вектора «человек – общество – природа» как через систему межпредметных связей (интеграция), так и через всю «ткань» школьной среды (от озеленения и уборки пришкольного участка до «экологии души» школьников).

При определении концептуальных основ культурологической модели образования необходимо учитывать тот факт, что в современной педагогической практике существует три основных подхода как к пониманию самой культуры, так и к трактовке направлений развития данной образовательной модели.

Первый подход (*традиционный: ЗУН*) предполагает учет эстетических основ культуры, персонифицирует систему знаний о культуре и специфике ее развития. Это ведет к приоритету знаниевого компонента над нравственным, что выхолащивает суть всего образовательного процесса.

Второй подход (*аксиологический*) переносит акцент в сторону духовно-нравственных ценностей, сосредотачиваясь на аксиологической составляющей сферы духовного производства и потребления культурных ценностей.

Третий подход (*организационно-деятельностный*) сосредотачивается на деятельностной стороне культуры, предлагая учащимся широкую палитру клубов, факультативов, кружков, клубов и секций. При всем позитиве такая деятельность иногда превращается в «погоню за мероприятиями», когда вместе с отчетностью об их количестве забывается сам ученик с его личной инициативой, стремлениями, интересом, тем самым «золотым совпадением» самостоятельных стремлений личности ребенка и воздействия образовательной среды на него [3, с. 12].

Итак, во избежание повторения этих ошибок культурологическая модель образования должна вбирать в себя общечеловеческие ценности (духовно-нравственный аспект культуры), научные знания (терминологическая база), мировое и национальное культурное наследие. В центре таких усилий должен находиться человек со всей палитрой его интересов, стремлений и возможностей. **Культурологическая модель в образовании предполагает, что сам человек становится носителем и мерой культуры.** О великом Леонардо, Бахе и Гете должны знать все ученики, но станут ли полученные знания трамплином к развитию их личности – вот коренной вопрос педагогики, который всегда остается открытым в силу неповторимости личностного развития каждого ученика, наличия талантов, способностей. Следовательно, вопрос о самоактуализации личности ребенка является одним из основных в культурологической образовательной парадигме.

Современный процесс *учения* в контексте реализации культурологической образовательной модели сам должен стать *элементом культуры*. Для этого необходимо учитывать и развивать такие его стороны, как:

- *культуроемкость* (ценностно-смысловая наполненность учения), позволяющая «преодолеть узкое понимание учения как отработки приемов, учебных навыков и умений» [1, с. 57];
- *культурно-смысловая контекстная релевантность* (резонансность) учения, учитывающая ситуационный, культурный контекст знаний и деятельности;
- *интегральность*, определяемая как некая синкретичность феноменов культуры в контексте современного образовательного контекста [1, с. 57].

При подобном подходе к организации учебной деятельности акцент на запоминание и воспроизведение учеником полученных знаний должен уступить место саморазвитию и самоактуализации ребенка в рамках культурной самоидентификации личности.

Безусловно, на пути внедрения данного подхода будут возникать ситуационные и организационные препятствия в силу особенностей развития современной массовой школы. И это закономерно, ведь культурология образования видит целью обучения не набор ЗУН, а усвоение учащимися культурной идентичности, позволяющей осмысленно формировать субъективное пространство отношения к эмоционально-ценностным сферам личности (идеалы, мотивы, ценности). При подобном подходе в системе обучения доминируют такие средства обучения как личность учителя, его речь, созданная система отношений «учитель – ученик», а источниками обучения являются произведения искусства, литературные тексты, памятники культуры, что, безусловно, свидетельствует о перевесе гуманитарной модели обучения над технократической.

Культурологическая модель образования основывается на диалогичности, проблемности, критическом осмыслении действительности, вариативности представленных образовательных идей, толерантности по отношению к инакомыслию. В связи с этим можно сделать вывод, что современные образовательные стандарты медленно, но верно приближаются к созданию данной образовательной парадигмы, однако перевес социально-адаптивных идей в них пока существенно тормозит данный процесс. Культурологическая модель стремится вернуть в педагогику индивидуальность и призывает отказаться от социотризма, присущего современной педагогической системе. Ведь для того, чтобы стать творцом культуры, человек должен обрести личностные смыслы бытия, ценности и идеалы.

Список литературы:

1. Андрюхина, Л. М. Культура учения в новом контексте культурологии образования / Л. М. Андрюхина, И. М. Коростель // Культурная парадигма. – М.: Народное образование, 2007. – С. 54–58.
2. Бабошина, Е. Б. Культурологическая модель гуманистической образовательной среды / Е. Б. Бабошина // Школа. – 2002. – № 6. – С. 22–26.
3. Бим-Бад, Б. М. К вопросу о культуросообразности образования / Б. М. Бим-Бад // Культурная парадигма. – М.: Народное образование, 2007. – С. 11–14.
4. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование и компетентность участников образования / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 6–12.
5. Модели и структуры содержания общего среднего образования: отечественный и зарубежный опыт : монография / под ред. М. В. Рыжакова, А. А. Журина. – М. ; Спб.: Нестор-История, 2012. – 256 с.
6. Флиер, А. Я. Культурологическая парадигма образования (к определению понятия) / А. Я. Флиер // Российская культурология : сетевое сообщество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.culturalnet.ru/main/person/626>.

Spisok literatury:

1. Andriukhina, L. M. Kul'tura ucheniia v novom kontekste kul'turologii obrazovaniia / L. M. Andriukhina, I. M. Korostel' // Kul'turnaia paradigma. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2007. – S. 54–58.

2. Baboshina, E. B. Kul'turologicheskaja model' gumanisticheskoj obrazovatel'noj sredy / E. B. Baboshina // Shkola. – 2002. – № 6. – S. 22-26.
3. Bim-Bad, B. M. K voprosu o kul'turosoobraznosti obrazovaniia / B. M. Bim-Bad // Kul'turnaia paradigma. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2007. – S. 11-14.
4. Dakhin, A. N. Pedagogicheskoe modelirovanie i kompetentnost' uchastnikov obrazovaniia / A. N. Dakhin // Shkol'nye tekhnologii. – 2007. – № 6. – S. 6-12.
5. Modeli i struktury sodержaniia obshchego srednego obrazovaniia: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt : monografiia / pod red. M. V. Ryzhakova, A. A. Zhurina. – M. ; Spb.: Nestor-Istoriia, 2012. – 256 s.
6. Flier, A. Ia. Kul'turologicheskaja paradigma obrazovaniia (k opredeleniiu poniatia) / A. Ia. Flier // Rossijskaia kul'turologiia : setevoe soobshchestvo [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.culturalnet.ru/main/person/626>.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ТРОП НА МЕСТНОСТИ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

USING DIDACTIC TRAILS IN SCHOOL EDUCATION

Мареш Т.

Адъюнкт кафедры дидактики истории и европейского образования Института истории и международных отношений Университета Казимира Великого, г. Быдгощ, Польша
E-mail: tmaresz@wp.pl

Аннотация. В статье характеризуются «дидактические тропы» – особая форма специально организованных экскурсий для школьников в польской школе.

Ключевые слова: региональный подход в обучении, региональное образование, дидактические тропы.

Maresz T.

Aide-de-camp at the History and European Education Didactics Department of the Institute of History and International Relations of the Casimir the Great University, Bydgoszcz, Poland.
E-mail: tmaresz@wp.pl

Annotation. The article characterizes the “didactic trails” – a unique form of special school trips for students.

Keywords: regional approach in education, regional education, didactic trails.

Введение

В 30-х годах XX века польские педагоги подчеркивали, что «история обучает разум, сердце, волю, воображение, память» [12]. В последние годы особое место в ряду перечисленных интеллектуальных и эмоциональных способностей отводят памяти. Основной акцент в практике послевоенного польского школьного образования был сделан на познавательной деятельности учащегося. Ученик подвергался информационному давлению. Множество событий и дат перегружали память молодого человека, познающего историю, отбивая тем самым у него желание погружаться в дисциплину. С течением времени, особенно после реформы 1999–2000 гг., не только в учреждениях, но и в самой системе в обучения в области исторического образования произошло смещение акцента в сторону развития навыков и умений.

Однако не стоит забывать, что любое умение формируется только на основе полученных знаний. Рассматривая исторические факты, ученик соотносит их друг с другом,

изучает их взаимное влияние – развивает свои способности к анализу и синтезу. Молодой человек учится замечать генезис окружающего его мира, что способствует развитию первого из перечисленных выше «объектов обучения» – разума, который составляет основу для развития воображения.

Воображение развивается при наличии внешних раздражителей таких, как, например, картины в галерее или музыка, которые воспринимаются органами чувств и порождают впечатления. Обращаясь к научной литературе и изучая исторические источники, ученик формирует в своем воображении представления о событиях прошлого. При этом важно помнить, что наилучшие результаты в развитии исторического мышления дает активный творческий подход со стороны ученика в процессе обучения. Здесь мы переходим к следующим объектам обучения – воле и сердцу. С одной стороны, мы должны вдохновлять ученика на изучение и усвоение знаний, с другой – подводить его к активному переживанию открывающейся ему исторической действительности [2]. Именно эти два направления в обучении будут рассмотрены в данной статье более подробно.

В своей практике автор статьи неоднократно поощряла учителей за стремление вести обучение истории не только за школьной партой [4–8], используя введение в программы обучения региональной составляющей. Региональный подход в обучении связывает молодежь с близкой ей малой родиной. Добавляя в обучение региональное содержание, мы побуждаем учащегося к поиску, вызываем интерес, развиваем умение соотносить события регионального масштаба с историей Польши в целом – проходим с учеником путь от событий, касающихся его самого, к событиям польской и мировой истории. Другими словами, мы переходим от частного к общему, то есть от конкретного материала к более абстрактному. Учащийся на примере своей области (города или деревни) лучше воспринимает процессы, происходящие в масштабе страны или мира.

Региональное образование выполняет три функции [13]:

- общественную (формирует чувства регионального единства, которое вызывает у учащихся общественную, а в будущем – социально-экономическую активность);
- культурную (сохраняет от забвения, побуждает к действиям по спасению погибающих элементов культуры региона);
- воспитательную (пробуждает интерес к истории и современному состоянию малой родины, тем самым воспитывая чувство любви к своему краю).

Выходя с учениками за пределы школьных стен, мы направляемся к сокровищнице национального богатства области. При этом недостаточно организовать школьную экскурсию, включающую прогулку и осмотр исторических объектов в их естественной среде. Максимальный эффект получаем, если во время похода удастся вызвать в учащихся желание активной самостоятельной познавательной деятельности. В XXI веке путешествие по окрестностям различной удаленности от школы должно отвечать современным подходам в историческом обучении. Мы убеждены, что вблизи любой школы большого или маленького города или деревни сохранились следы прошлого, и только от учителя зависит то, насколько удачно он сможет использовать их в педагогическом процессе.

Дидактические тропы на местности

Говоря о дидактической тропе на местности (*przyrodnicza ścieżka dydaktyczna*), мы имеем в виду соединение определенного содержания обучения (знаний, умений и компетенций) с элементами краеведческого и экологического туризма. К дидактической тропе мы подходим как к совокупности организационных элементов, определяющих процесс обучения, среди которых содержание обучения, методы обучения и дидактические разработки. Мы пользуемся термином «дидактическая тропа»¹, имея в виду его связи, как с образованием, так и с краеведением и туризмом. У этого термина есть большие шансы для того, чтобы закрепиться в польском языке и войти в лексический обиход школьного образования.

Дидактические тропы на местности (на основе пеших или велосипедных маршрутов) разрабатываются таким образом, чтобы на них встретилось много интересных краеведческих или исторических объектов (в частности, архитектурных памятников). В данной статье мы не будем рассматривать типичные туристические маршруты, а остановимся на тропах, специально предназначенных для воспитательных целей. Задачей прохода по ним является создание условий для наблюдения объектов в их естественной среде, что не представляется возможным в учебном классе. В процессе прогулки возможно приобретение учениками знаний и умений самостоятельно или под руководством учителя. Дидактические тропы служат не только школьникам и молодёжи, но и всему обществу, в том числе взрослым людям, гуляющим по проложенным трассам на лоне природы.

Дидактические тропы намечаются таким образом, чтобы они не наносили ущерба окружающей среде. Их обучающую и воспитательную базу составляют информационные щиты (см. рис. 1) или пункты для изучения пейзажа; для этого иногда используются навесы с крышей и специальные рекреационные места. Основное достоинство дидактических троп на местности для обучающихся состоит в соединении отдыха на лоне природы и образования. Дидактические тропы часто носят междисциплинарный характер, так как облегчают получение знаний по биологии, географии, экологии, химии и особенно нас интересны для нас предметы: истории, обществоведения и художественного творчества².

Дидактические тропы способствуют познанию природных богатств и культурных достижений конкретной местности, а также интегрируют знания, полученные ранее в школе или из средств массовой информации (книг, газет, телевидения, Интернета).



Рис. 1. Информационный щит

¹ Польск.: *przyrodnicza ścieżka dydaktyczna*.

² В польской школе изучается предмет «художественное творчество», на котором ученики занимаются живописью, рисунком, графикой, лепкой, фотографией, знакомятся с основами архитектуры.

Цели создания дидактических троп

Дидактические тропинки играют в образовании большую роль. Они дают учащимся возможность изучения самых интересных исторических, культурных и краеведческих объектов в определенной местности. Они воспитывают чуткость к красоте природы, развивают и обогащают культуру учащихся.

Дидактические тропы представляют собой современное пространство для практического обучения, являются своеобразной естественной лабораторией практических знаний. Дети часто не замечают и не понимают окружающую их действительность, а дидактические тропы помогают выработать умение и привычку наблюдать и видеть изменения, происходящие в результате деятельности человека или воздействия природных (атмосферных) факторов.

Характерные черты дидактических троп:

1. *Субъективность.* Дидактические тропы не навязывают учителю определенного способа ведения занятия или тему. Руководитель сам осуществляет отбор материала, распределяет акценты, определяет и задает максимальное время и темп предоставления учебного материала.

2. *Деятельностный характер.* Работа учителя и ученика на маршруте выражается главным образом в действии. Учитель направляет деятельность учеников и следит за выполнением работы. Ученик творчески и осознанно прилагает усилия для её выполнения с целью получения и расширения собственных знаний, совершенствования своих практических умения.

3. *Ценностный характер.* Содержание обучения и способ его реализации ведет к развитию таких навыков, как поиск, распознавание и оценка объектов культурного наследия области. Соприкосновение к культурными ценностями формирует в учащемся активную позицию по отношению к исследуемому месту, соотносит его естественное состояние в настоящий момент с прошлым, настоящим и будущим. Все это развивает в учащихся стремление сохранить наследие и традиции области для следующих поколений.

4. *Цикличность.* Дидактические тропы допускают многократное возвращение к вопросам, затрагиваемым на уроках. Дидактические и учебные материалы, разработанные для одной тропы, заставляют учащегося вспомнить о различных знаниях и умениях, приобретенным в школе.

Воспитательные цели, реализуемые во время путешествий по дидактическим тропам

Непосредственный контакт ученика с окружающим миром развивает память; приобретаемые им знания связываются между собой на эмоциональном уровне под влиянием личных впечатлений, возникающих в процессе активного самостоятельного действия, и более прочно усваиваются. Объекты исследования в естественной среде становятся основой для сопоставлений, умозаключений и классификации наблюдаемых явлений. «Местные»

занятия – форма самостоятельных исследований, порождаемых активностью и увлеченностью, возникающими в процессе выполнения заданий. Все это усиливает заинтересованность ученика в занятии историей, благотворно влияет на развитие его мышления.

Работа ученика вне школы приучает его к сотрудничеству с коллегами в команде. Совместные действия заставляют работать оперативно, развивают способность преодолевать различные препятствия. Занятия на местности позволяют учителю лучше узнать своих учеников и оценить их умение связывать теорию с практикой. «Местное» образование в настоящее время – новаторская форма работы учителя. Создавая современную «мастерскую» практических навыков, учитель располагает дидактической поддержкой, которой в этом случае служит сама естественная среда. Здесь очень важно отклонение от сухой передачи вербального энциклопедического знания в сторону приобретения знаний в процессе собственных действий ученика.

Работа на дидактической тропе предполагает:

- получение и расширение знаний о ближайших окрестностях;
- выявление, определение и описание выбранных памятников культурного наследия в их естественном состоянии;
- установление взаимосвязи между культурным наследием отдельной области и национальными богатствами;
- выявление и понимание взаимосвязи результатов деятельности человека в прошлом и настоящем;
- развитие увлечения культурными явлениями у учащихся через демонстрацию памятников культуры данной области в их взаимосвязи с культурой нации;
- пробуждение интереса к сохранившимся в регионе традициям, народным обрядам, обычаям (их прошлое и настоящее), воспитание бережного отношения к ним;
- формирование региональной тождественности в контексте национальных и европейских ценностей;
- подготовку сознательного участия в создании культурных ценностей – открытости местным культурным явлениям, людям, обычаям;
- формирование понимания необходимости охраны и сохранения памятников культуры для следующих поколений.

Принципы использования дидактических троп

Как любые занятия, связанные с воспитательным процессом, занятия на местности предполагают тщательную подготовку. Первый шаг к использованию дидактической тропы в процессе усвоения учениками новой информации состоит в том, чтобы узнать, какие тропы в окрестностях школы уже существуют и возможно ли их содержание привязать тематически к запланированному занятию на местности. При выборе тропы следует рассмотреть существующие маршруты не только в районе школы, но и маршруты, находящиеся в значительном отдалении от нее. Просматривая указатели и перечни таких троп, с сожалением приходится заключить, что в преобладающем большинстве это краеведческие тро-

пы, исторические встречаются значительно реже. Однако есть и такие тропы, на которых можно параллельно осуществить занятия по биологии, химии, экологии и гуманитарным предметам (истории, обществоведения, художественного творчества).

Выходя с учениками на местность, следует помнить, что хорошего результата от прохождения тропы можно ожидать только в случае, когда занятие на ней тщательно продумано и подготовлено. Отсюда следующий шаг – анализ имеющихся дидактических материалов на предмет возможной реализации воспитательных целей, заложенных в них, на местности, а также построение собственного дидактического плана. Тщательно подготовленное и успешно проведенное занятие принесет желаемые результаты, если после окончания будет хорошо проанализировано.

Приступая к разработке занятия на конкретной тропе, учитель должен познакомиться с дидактическими материалами, разработанными для нее, и проверить, соответствует ли выбранная тропа дидактическим целям запланированного занятия. Существующие материалы учителю следует дополнить собственными разработками, запланировав снаряжение, подходящее для выполнения работы. До выхода учителя с учениками на тропу необходимо:

- подобрать тематику урока в соответствии с выбранной тропой или местом, в котором пройдет занятие;
- изучить местность, планируемую для проведения занятия, выбрать оптимальный способ подхода (подъезда) к началу тропы;
- определить время, необходимое для прохождения выбранного маршрута с учетом физической подготовки учащихся, запланировав места остановок для отдыха;
- пройти маршрут по всей его длине, осмотреть информационные щиты на остановках, собрав дополнительные сведения, касающиеся тропы и наметив объекты для постановки учебных задач;
- подобрать соответствующих возрасту и физической подготовке учащихся методы и формы работы;
- определить, какие задания будут выполнены на местности, а какие из них станут частью домашней работы;
- разработать карты заданий и инструкции по их выполнению;
- запланировать необходимое количество упражнений и определить время, необходимое для их выполнения;
- заготовить заранее или попросить учеников взять с собой планшеты для удобства письма при фиксации заметок и оформлении заданий в картах работ;
- до выхода рассказать ученикам о правилах безопасности во время прохождения маршрута, перемещения на общественном транспорте, пешего перемещения по большим дорогам и тропинкам в лесу [11].

Во время «местных» занятий необходимо разделить учеников на группы, уточнить индивидуальные и коллективные задания, поручить учащимся их выполнение, а также организовать заполнение карт работы учеников. (Подробно о картах работы будет рассказано далее.) Наконец, необходимо подвести итоги проведенных исследований и наблюдений.

Кроме достижения выше перечисленных целей использование дидактических троп может быть полезно в научной работе в рамках школьных кружков, в процессе подготовки учеников к предметным олимпиадам, а также для организации полезного отдыха на свежем воздухе, положительно влияющего на здоровье учащихся.

Выполнение заданий на местности

Направления и способы передвижения на намеченных дидактических тропах могут быть различными: можно пройти их пешком, проехать на велосипеде по всей их длине или сконцентрировать внимание только на одной из остановок трассы. Можно переходить от одного пункта к другому, изучая информацию, помещенную на информационных щитах на каждой из остановок. Однако мы предлагаем подходить к тропам более творчески, специально разрабатывать и организовывать на остановках короткие занятия.

Можно подготовить занятия исключительно исторической направленности, опираясь на современные подходы в обучении, предполагающие совместную работу учителей разных предметов. Так, можно подключить к процессу подготовки занятия учителя родного языка, художественного творчества, биологии или географии. Географ определит рельеф местности, историк охарактеризует черты объекта архитектуры, преподаватель художественного творчества укажет на игру света и эффект светотени, а учитель родного языка поможет ученикам описать увиденное на данной остановке трассы, выражая его на письме в точных и образных предложениях. Все упражнения должны соответствовать возрасту учеников и их познавательным возможностям.

Занятия на местности идеально подходят для повторения и систематизации существующих знаний, приобретенных учащимся в стенах школы. Важно, чтобы учащийся мог самостоятельно анализировать замеченные явления. То, что на уроке в школе казалось трудным, на занятиях на местности становится интересным и доступным для понимания. Учитель доносит информацию через вещь, через объект, восприятие которого в естественной среде происходит значительно легче и даёт лучшие результаты.

При разработке упражнений учитель должен стремиться к тому, чтобы ученик, выполняя его, смог применить свои знания на практике. Во время занятий, решая поставленные перед ним задачи и проводя самостоятельные исследования, ученик открывает для себя новые знания, оттачивает навыки, закрепляет умения – реализует педагогические цели учителя. Задачи должны быть сформулированы так, чтобы подтолкнуть ребенка к самостоятельному (под контролем учителя) приобретению, знаний, их оценки, за которыми будет следовать обобщающий вывод, касающийся данного объекта культурного наследия. Таким образом, в этот момент работают два принципа: наглядности и соотнесения теории с практикой. Осязательный эффект, достижимый при занятиях на местности, – это выработка навыка получения информации из ближайшего предметного окружения.

После занятия, вернувшись в школу, следует основательно проанализировать состоявшееся мероприятие, провести обзор собранного материала, возможно, посвятив этому

урок. Подведение итогов должно сопровождаться дискуссией по выявленным проблемам, размышлениями о ходе самого занятия и выводами, сделанными учениками. Необходимо оценить степень активности и вовлеченности учащихся в процесс работы на местности, а также качество и количество появившихся в результате заметок и очерков, правильность заполнения учебной карты. Совместное с учителем подведение итогов корректирует самостоятельное оценивание своих результатов учениками. Учитель также должен оценить прошедшее занятия для совершенствования собственного мастерства.

Активизация учеников во время занятий на местности

С активностью учащихся напрямую связано развитие их познавательных способностей. Активная познавательная деятельность – наблюдения, эксперименты, в ходе которых ученики приобретают и применяют различные интеллектуальные и мануальные умения; последующие умозаключения приводят их к собственным обобщающим выводам. Активность в работе способствует углублению и закреплению знаний, полученных на занятиях в школе. Кроме того, во время занятий на местности учащийся развивает навыки логического мышления, сопоставляя различные наблюдаемые факты и процессы, распознавая их в окружающей среде.

Ученики могут выполнять упражнения индивидуально или в группе. В любом случае работа должна быть организована так, чтобы у каждого ученика было четко сформулированное задание для выполнения. Таким образом, школьники учатся самостоятельности, личной ответственности за коллективный труд, выстраиванию отношений в коллективе, проявлению понимания и терпимости по отношению к другим.

В данной статье не ставится задача рассмотреть и дать характеристику существующих методов активизации работы учащихся. За развернутыми описаниями по этому вопросу можно обратиться к соответствующей литературе (см., например, [10]).

Контроль и оценка достижений учеников

До начала занятий на местности ученики должны быть проинформированы о правилах участия в них. Задача учителя заключается в четком описании цели экспедиции и объектов (явлений), на которые следует обратить внимание в процессе занятия. Четкое понимание целей даст учащимся уверенность в справедливой оценке их работы учителем в случае, если они будут прикладывать достаточно усилий для ее выполнения.

Как и что оценивать? Во время местных занятий, а также после их проведения пользуются методами оценки из обычной повседневной школьной практики. Предметом оценки может быть фактический материал, собранный в ходе занятия и представленный в виде очерков, фотографий, заметок, выполненных в процессе исследований и наблюдений, заполнения карт работ, письменного отчета о ходе занятий, а также активность, увлеченность школьников и качество выполненных ими упражнений. В основе оценивания –

работа, выполненная самостоятельно и в группах. Важным критерием оценки учащегося является заполненная им **карта работы ученика**³.

Инструкция по заполнению такой карты должна содержать:

- ясные требования, предъявляемые к выполнению заданий (в устной или письменной форме);
- информацию о предполагаемом времени выполнения заданий;
- критерии оценки.

Время и критерии оценки должны соответствовать возможностям класса.

Задачи в карте должны нацеливать учащихся на выполнение заданий на местности, активизировать и мобилизовать их стремление старательно выполнять индивидуальную и коллективную работу. Карта работ должна быть составлена так, чтобы ученик оказывался в роли первооткрывателя и исследователя, чтобы у него оставалось поле для проявления инициативы. В приложении к настоящей статье приводится пример **Карты работ учащегося** на тему «**Искусство и архитектура Варварки**», предназначенной для работы на «Краеведческой дидактической тропе в окрестностях г. Торунь». (Карта разработана при участии автора статьи.)

Заключение

Человек XXI века всё больше интересуется экологией и охраной окружающей среды. Он ощущает необходимость отдыха в контакте с природой, в отдалении от шума городов. Именно таким ощущением руководствуются создатели и организаторы краеведческих дидактических троп. Они стремятся соединить отдых с просвещением и находят свое место в школьном и общественном образовании.

В школьных условиях дидактические тропинки дают возможность ученикам познавать интересные исторические, естественноведческие и культурные объекты, находящиеся рядом с ним.

Воспитательные занятия, проводимые на местности, способствуют познанию пейзажа, природы и культуры области. Такие занятия эмоционально связывают ученика с местом жительства и развивают в нем чувство ответственности за самое близкое окружение, а также развивают интересы и увлечения, выходящие за пределы книжного знания. Описанный целостный подход к построению содержания обучения будет способствовать воспитанию таких молодых людей, которые в будущем проявят заботу о своей малой родине и будут популяризировать ее достоинства в широких кругах общества.

³ Карта работы ученика – это набор упражнений к занятию, например, на лоне природы. Там находятся упражнения и задания-поручения. Карта может содержать рисунки и фотографии предметов, которые ученик должен узнать или отыскать на местности; фрагменты текстов первоисточников для анализа; вопросы по этим фрагментам, а также кроссворды, викторины, схемы и классификации, перечни важных терминов и др. Карта работы ученика предназначена для записывания им новых сведений, полученных во время урока, и одновременно является формой проверки умений учеников, приобретенных во время занятия.

Приложение

Карта работ учащегося для проведения занятия на местности на тему «Искусство и архитектура Варварки»

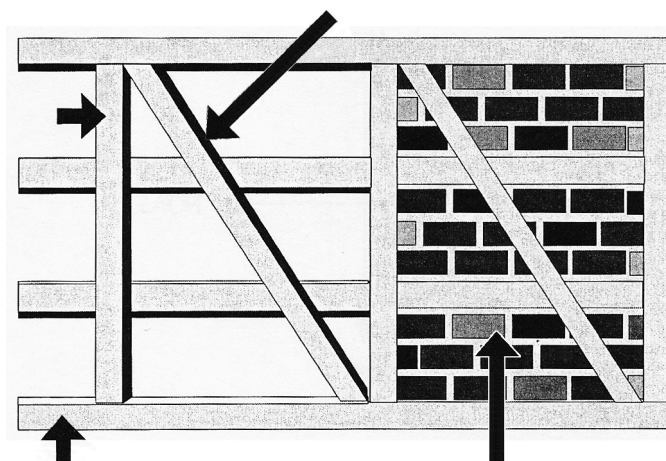
Искусство и архитектура Варварки	Имя и фамилия
	Школа, класс
	Дата

1. Кладбище возле часовни св. Варвары имеет ограждение, выполненное из железных прутьев. Перерисуй узор этого ограждения.



2. *Прусская стена*. Что это такое? Проверь по учебнику.

3. Подпиши на рисунке соответствующие элементы конструкции *прусской стены*:



4. В часовне св. Варвары отыщи черты прусской стены и обозначь их на фотографии:



5. В часовне в Варварке находится алтарь. Определи, в каком стиле он был выполнен:

6. Элемент алтаря – скульптура св. Варвары с сохранившейся оригинальной полихромией. Выясни значение термина *полихромия* по словарю **иностранных слов**:

7. На стене в часовне висит картина. Что на ней изображено? В каком художественном стиле она написана?

8. Впиши в таблицу, по каким признакам ты узнал эти стили:

Алтарь в стиле _____	Картина в стиле _____

После выполнения ты сумеешь:

- Узнавать черты готической скульптуры.
- Называть элементы прусской стены.
- Различать стили (барокко/рококо) в искусстве и называть их характерные признаки.
- Пользоваться словарем польского языка и словарем иностранных слов.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

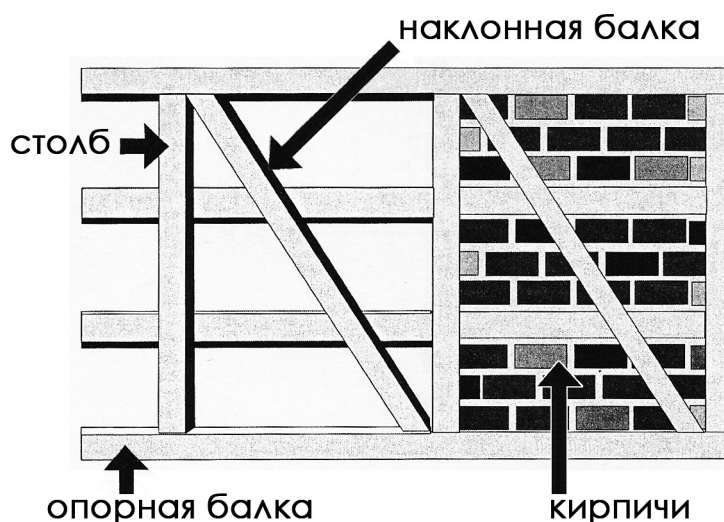
Материал второй части учебной тетради предназначен для учителя. Это ключи к ответам и вспомогательный материал по выполнению упражнений на конкретной остановке.

Задание 1. Практическое задание.

Задание 2.

- перегородка деревянной конструкции, заполненная кирпичной стеной; столбово-рамочная конструкция; так называемая *прусская стена*;
- эта строительная конструкция была принесена на польские земли из Пруссии немецкими поселенцами, а после раздела Польши была распространена прусскими захватчиками;
- основные черты: скрещающаяся рамочная конструкция; состоит из столбов, уставленных на камнях или другой твердой основе и лежащих на них балках; образована жёсткими балками; пространство стены заполнено кирпичом; стены дома, построенного по принципу этой конструкции, оказываются поделенными столбами и балками на прямоугольники.

Задание 3.



Задание 4. Смотрите рисунок-ответ из задания 3.

Задание 5. Рококо.

Задание 6.

Полихромия (от греч. *полихромос*) – многоцветный; многоцветное украшение скульптур; многоцветные картины украшающие стены постройки, свода;

Задание 7.

Картина представляет сцену распятия Христа; стиль – барокко.

Задание 8.

- алтарь: **рококо** (от франц. *рококо*) – лёгкость и декоративность форм; свободная композиция; асимметрия и плавность линии; экзотические мотивы (напр. китайские); пастельные цвета.
- картина: **барокко** (от итал. *бароццо*) – преувеличенный, странный; в живописи – цветистость и динамичность, цвета отвечали друг другу; освещение и контрасты; глубина теней; экспрессия форм; не закрытая композиция; множество декоративных подробностей; «рыхлость, пушистость» представляемого вида;

Ожидаемые достижения и компетенции учеников:

- отыскивание информации в разных объектах культуры – произведениях искусства;
- оформление мыслей в виде описаний, заметок и таблиц;
- знакомство с категориями и терминами гуманитарных предметов;
- знакомство с чертами архитектуры, скульптуры и картины и соотнесение их с наблюдаемыми объектами;
- формирование понимания связей между региональной, польской и европейской культурой.

Значение культурного наследия местности для регионального образования:

- контакт с местной и региональной средой способствует пониманию и принятию различных особенностей, связанных с историческим происхождением разных людей;
- расширение контактов с людьми и учреждениями, занимающимися охраной и приумножением культурного наследия в данной местности;
- знакомство с памятниками архитектуры данной местности;
- выявление достоинств данной местности и их связей их с другими областями Польши.

Список литературы:

1. Przyrodnicza ścieżka dydaktyczna okolic Torunia: Bielany – Barbarka – Przysiek – Bydgoskie Przedmieście = Естественная (Природная) дидактическая тропа в окрестностях г. Торунь: Беяны - Варварка - Пписек - Быдгоское Предместье / K. Becmer, S. Burak, T. Chrzanowski, T. Maresz, W. Puchacz, T. Załuski. – Przysiek, 1996.
2. Majorek, C. Teoria wielostronnego kształcenia a nauczanie-uczenie się historii = Теория многостороннего преподавания и обучения истории / C. Majorek // Dydaktyka historii = Дидактика истории / J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński. – Warszawa, 1994.
3. Maresz, T. Edukacja historyczna we współczesnej szkole polskiej a kształtowanie tożsamości narodowej i regionalnej / T. Maresz = Историческое образование в современной польской школе а формирование национальной и региональ-

- ной тождественности / Т. Мареш // *Kreowanie tożsamości szkoły. T. 2. Konteksty historyczne, społeczno-kulturalne, edukacyjne* = Создание тождественности в школе. Т. 2. Исторические, социально-культурные, воспитательные контексты / red. K. Chałas, B. Komorowska. – Lublin, 2009. – С. 99–105.
4. *Maresz, T. Regionalizm na lekcjach historii – o tym, jak można uczyć historii regionu nie tylko w ławce szkolnej* / Т. Maresz = Регионализм на уроках истории – о том, как можно учить историю области не только в школьной скамье / Т. Мареш // *Demokracja i samorządność na Kujawach i Pomorzu w dobie nowożytnej* = Демократия и автономность на Куявах и Приморью в современных условиях / red. Z. Biegański, W. Jastrzębski, Prace Komisji Historii BTN. т. XVIII. – Bydgoszcz, 2004. – С. 313–317.
 5. *Мареш, Т. Локальная история в системе глобально ориентированного образования: польский опыт* / Т. Мареш // *Регіональна історія України : збірник наукових статей. Т. 5* / ред. В. Смолій, Я. Верменич, Інститут історії України НАН України. – Київ, 2011. – С. 135–148.
 6. *Мареш, Т. Местное и региональное образование на уроках истории – на примере города Торунь* // *Новая локальная история : сб. науч. ст.* / ред. Т. А. Булыгина, С. И. Маловичко, М. П. Мохначева. Вып. 5. – М., 2009. – С. 154–161.
 7. *Мареш, Т. «Микроистория» – возрождение региональной истории на польской почве* / Т. Мареш // *Регіональна історія України : збірник наукових статей. Вып. 2* / ред. В. Смолій, Я. Верменич. – Київ, 2008. – С. 67–78.
 8. *Мареш, Т. Региональная и местная история: опыт развития в Польше* / Т. Мареш // *Единство гуманитарного знания: новый синтез* / ред. Д. А. Добровольский, Н. Н. Иванова, Р. Б. Казаков, В. А. Муравьев [и др.]. – М., 2007. – С. 217–221.
 9. *Maresz, T. Terenowa edukacja środowiskowa na trasie ścieżki przyrodniczej* / T. Maresz, B. Tarnowska // *Blok humanistyczny (шесть тетрадей)* = Местное средовое образование на трассе естествоведческой тропинки // *Гуманистический корпус (шесть тетрадей)*. – Przysiek, 2001.
 10. *Maternicki, J. Metody, techniki i strategie dydaktyczne w nauczaniu historii, [w:] Dydaktyka historii* = Методы, техники и дидактические стратегии в обучении истории // *Дидактика истории* / J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński. – Warszawa, 1994. – С. 224–327.
 11. *Mazurek, E. Jak przeprowadzać lekcje w terenie? Pigułka informacyjna z przykładami dla nauczycieli, którym bliska jest edukacja ekologiczna* = Как проводить уроки в местности? Информационное руководство с примерами для учителей, которым близко экологическое образование / E. Mazurek, W. Silezin. – Kraków, 2008.
 12. *Pohoska, H. Dydaktyka historii* = Дидактика истории / H. Pohoska. Wyd. 2. = Warszawa, 1937.
 13. *Sopot-Zembok, B. Edukacja regionalna, „Edukacja i Dialog” 1998* = Региональное образование / B. Sopot-Zembok, N. Nocoń // *Образование и Диалог*. – 1998. – № 7. – С. 59–62.
 14. *Zielecki, A. Wprowadzenie do dydaktyki historii* = Введение в дидактику истории / A. Zielecki. – Kraków, 2007.

Spisok literatury:

1. Przyrodnicza ścieżka dydaktyczna okolic Torunia: Bielany – Barbarka – Przysiek – Bydgoskie Przedmieście = Estestvovedcheskaia (Prirodnaia) didakticheskaia tropa v okrestnostiakh g. Torun': Beliany - Varvarka - Pshisek - Bydgoskoe Predmest'e / K. Becmer, S. Burak, T. Chrzanowski, T. Maresz, W. Puchacz, T. Załuski. – Przysiek, 1996.
2. Majorek, C. Teoria wielostronnego kształcenia a nauczanie-uczenie się historii = Teoriia mnogostoronnego prepodavaniia i obuchenii istorii / C. Majorek // Dydaktyka historii = Didaktika istorii / J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński. – Warszawa, 1994.
3. Maresz, T. Edukacja historyczna we współczesnej szkole polskiej a kształtowanie tożsamości narodowej i regionalnej / T. Maresz = Istoricheskoe obrazovanie v sovremennoi pol'skoj shkole a formirovanie natsional'noi i regional'noi tozhdestvennosti / T. Maresh // Kreowanie tożsamości szkoły. T. 2. Konteksty historyczne, społeczno-kulturalne, edukacyjne = Sozdanie tozhdestvennosti v shkole. T. 2. Istoricheskoe, sotsial'no-kul'turnye, vospitatel'nye konteksty / red. K. Chałas, B. Komorowska. – Lublin, 2009. – S. 99–105.
4. Maresz, T. Regionalizm na lekcjach historii – o tym, jak można uczyć historii regionu nie tylko w ławce szkolnej / T. Maresz = Regionalizm na uroках istorii – o tom, kak mozhno učit' istoriiu oblasti ne tol'ko v shkol'noi skam'e / T. Maresh // Demokracja i samorządność na Kujawach i Pomorzu w dobie nowożytniej = Demokratii i avtonomnost' na Kuiavakh i Primor'iu v sovremennykh usloviakh / red. Z. Biegański, W. Jastrzębski, Prace Komisji Historii BTN. t. XVIII. – Bydgoszcz, 2004. – S. 313–317.
5. Maresh, T. Lokal'naia istoriia v sisteme global'no orientoivannogo obrazovaniia: pol'skii opyt / T. Maresh // Regional'na istoriia Ukraïni : zbirnik naukovich stateï. T. 5 / red. V. Smoliï, Ia. Vermentich, Institut istorii Ukraïni NAN Ukraïni. – Kiïv, 2011. – S. 135–148.
6. Maresh, T. Mestnoe i regional'noe obrazovanie na uroках istorii – na primere goroda Torun' // Novaia lokal'naia istoriia : sb. nauch. st. / red. T. A. Bulygina, S. I. Malovichko, M. P. Mokhnacheva. Vyp. 5. – M., 2009. – S. 154–161.
7. Maresh, T. "Mikroistoriia" – vozrozhdenie regional'noi istorii na pol'skoï pochve / T. Maresh // Regional'na istoriia Ukraïni : zbirnik naukovich stateï. Vyp. 2 / red. V. Smoliï, Ia. Vermentich. – Kiïv, 2008. – S. 67–78.
8. Maresh, T. Regional'naia i mestnaia istoriia: opyt razvitiia v Pol'she / T. Maresh // Edinstvo humanitarnogo znaniia: novyiï sintez / red. D. A. Dobrovol'skiï, N. N. Ivanova, R. B. Kazakov, V. A. Murav'ev [i dr.]. – M., 2007. – S. 217–221.
9. Maresz, T. Terenowa edukacja środowiskowa na trasie ścieżki przyrodniczej / T. Maresz, B. Tarnowska // Blok humanistyczny (shest' tetradeï) = Mestnoe sredovoe obrazovanie na trasse estestvovedcheskoï tropinki // Gumanisticheskiï korpus (shest' tetradeï). – Przysiek, 2001.
10. Maternicki, J. Metody, techniki i strategie dydaktyczne w nauczaniu historii, [w:] Dydaktyka historii = Metody, tekhniki i didakticheskie strategii v obuchenii istorii //

- Didaktika istorii / J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński. – Warszawa, 1994. – S. 224–327.
11. *Mazurek, E.* Jak przeprowadzać lekcje w terenie? Pigułka informacyjna z przykładami dla nauczycieli, którym bliska jest edukacja ekologiczna = Kak provodit' uroki v mestnosti? Informatsionnoe rukovodstvo s primerami dla uchitelei, kotorym blizko ekologicheskoe obrazovanie / E. Mazurek, W. Silezin. – Kraków, 2008.
 12. *Pohoska, H.* Dydaktyka historii = Didaktika istorii / H. Pohoska. Wyd. 2. = Warszawa, 1937.
 13. *Sopot-Zembok, B.* Edukacja regionalna, „Edukacja i Dialog” 1998 = Regional'noe obrazovanie / B. Sopot-Zembok, N. Nocoń // Obrazovanie i Dialog. – 1998. – № 7. – S. 59–62.
 14. *Zielecki, A.* Wprowadzenie do dydaktyki historii = Vvedenie v didaktiku istorii / A. Zielecki. – Kraków, 2007.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

ЛАТИНСКИЙ АЛФАВИТ ДЛЯ РУССКИХ СЛОВ¹

LATIN ALPHABET FOR RUSSIAN WORDS

Белоозеров В.Н.

Заведующий сектором ВИНТИ РАН,
кандидат филологических наук,
доцент

E-mail: systemling@narod.ru

Beloozerov V.N.

Head of the VINITI sector of the Russian
Academy of Sciences, Candidate of science
(Philology), Associate Professor.

E-mail: systemling@narod.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме транслитерации русских слов.

Annotation. The article is devoted to the problem of Russian word transliteration.

Ключевые слова: транслитерация, практическая транскрипция, кириллица, русский алфавит, стандарты, ГОСТ.

Keywords: transliteration, practical transcription, Cyrillic alphabet, Russian alphabet, standards, GOST.

В 2014 г. вступает в силу новый национальный стандарт России (ГОСТ Р 7.0.34-2014), устанавливающий правила упрощённой записи русских слов и текстов буквами латинского алфавита [1]. Стандарт разработан Всероссийским институтом научной и технической информации (ВИНИТИ РАН) и Техническим комитетом по стандартизации ТК 191 «Научно-техническая информация, библиотечное и издательское дело». Основан стандарт на действующем межгосударственном стандарте СНГ – ГОСТ 7.79 «Правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом» [2] и на международном стандарте ИСО 9 «Транслитерация кириллических букв латинскими» [3].

Эти стандарты относятся к серии международных и национальных стандартов, которыми устанавливаются правила конверсии систем письма с целью обеспечить международное обращение письменных сообщений как при использовании автоматизированных информационно-коммуникационных систем, так и при ручной обработке. Вопросы транслитерации имеют долгую историю, им посвящено большое количество научных, нормативных и методических работ (см., напр. [4] [5]). В настоящее время техника создания письменных текстов претерпела кардинальные изменения. Если раньше необходимость

¹ Статья является расширенной версией доклада на V Международном конгрессе исследователей русского языка (см. [12]).

транслитерации обуславливалась отсутствием технической возможности воспроизвести на печатном станке буквы чужого алфавита, то теперь с внедрением универсального набора письменных знаков Unicode [6] для компьютерных текстовых редакторов, данная проблема практически решена.

Однако не решен вопрос однозначности записи имён, названий лиц и наименований объектов, выполняющих идентификационную функцию. Так, Википедия насчитывает значительное число действующих систем транскрипции русских слов, имеющих в той или иной степени нормативную поддержку [7]. Учебная литература также содержит множество описаний разных систем, но не определяет преимуществ или норм их применения [8, с. 378–381]). Следовательно, ваше имя может быть представлено в различных документах десятком разных способов.

Казалось бы, у меня простое имя – ВИКТОР. Но, получая новый заграничный паспорт, я каждый раз вижу в нём новое написание. А моя жена в новом паспорте названа вообще непроизносимым буквосочетанием IULIA. Не каждый русский догадается, что это может означать по-русски, и не каждый иностранец сможет удовлетворительно произнести это вслух. Подобные разночтения могут иметь катастрофические последствия при совершении правовых действий. При расхождении в написании вашего имени в разных документах вас могут не посадить в самолёт, не пропустить через границу, не выдать деньги...

Для российского научного сообщества в последнее время особую остроту приобрела проблема идентификации авторов научных работ, опубликованных на разных языках. Оценка научного вклада учёного может существенно пострадать из-за неспособности автоматизированных библиометрических систем устанавливать тождественность авторов, если их фамилии записаны разными способами.

Транскрипционное рассогласование происходит, несмотря на наличие действующего с 2000 г. стандарта ГОСТ 7.79, который даёт удобную систему записи русских слов с помощью ограниченного набора основных букв латинского алфавита. Он позволяет, в частности, однозначно представлять русские слова с помощью знаков, имеющихся в наборах всех современных устройств ввода и отображения текстов. Однако в 2006 г. ведомства российского министерства внутренних дел ввели свою систему, которая не совпадает ни с одной из систем, имеющих какую-либо предварительную апробацию. К тому же новая система введена мимоходом, представляет собой приложение к документу, посвящённому совсем другим вопросам (стандарту на оформление дорожных документов) [9, с. 9].

Особенность нового ГОСТа на упрощённую транслитерацию состоит в том, что он не вводит никакой новой системы, а даёт правила использования давно утверждённой транслитерации по ГОСТ 7.79 для практической передачи русских слов (в частности, имён людей, наименований учреждений) основными буквами латинского алфавита в случаях, когда не требуется однозначного восстановления орфографически правильного текста. В настоящее время ситуация с транслитерацией русских слов обстоит следующим образом. В нашей стране действует единственный общегосударственный стандарт, касающийся правил транслитерации, – ГОСТ 7.79, который распространяется на все области жизни и на все языки, использующие кирилловские алфавиты. Остальные системы транслитерации предназначены для специального или ведомственного применения.

Настоятельным требованием времени является повсеместное внедрение единой системы транслитерации по ГОСТ 7.79. Нормы этого ГОСТа целесообразно ввести в учебный курс русского языка для вузов. Унификация записи русских слов латиницей будет, в частности, способствовать укреплению позиций русского языка в мире за счёт единообразного представления его элементов в иноязычном окружении. Не следует опасаться, что это приведёт к «экспансии» иностранных языков в область использования русского языка, – напротив, возникновение устойчивой связи русских слов с их латинизированным образом приведёт к русификации способов заимствования терминов из языков с латинской графикой².

Согласно ГОСТ 7.79 устанавливаются две системы транслитерации кирилловских систем письма латинскими буквами.

Система А состоит в однозначной замене кирилловской буквы на латинскую, при которой во многих случаях используется латинская буква с той или иной диакритикой. Эта система разработана применительно ко всем языкам, использовавшим кирилловский алфавит к концу XX в.

Система Б разработана только применительно к славянским языкам (русский, белорусский, украинский, болгарский, сербский, македонский) и состоит в замене кирилловской буквы на один или на сочетание двух-трёх знаков, представленных в основном наборе знаков латинского письма современных текстовых редакторов.

Обе системы обеспечивают точное восстановление оригинального текста по его транслитерированному представлению.

Система А имеет статус международного стандарта (согласно ИСО 9:1995), но она неприменима в тех случаях, когда требуется избежать использования букв с диакритикой (например, при оформлении международных авиабилетов). К тому же в ряде случаев система А даёт написание русских слов, которые затруднительны для прочтения.

Система Б в значительной степени преодолевает эти недостатки.

Надо отметить, что больше половины русских букв во всех системах транслитерации представляется одинаково (см. таблицу 1).

Система Б предлагает замену «спорных» букв на комбинации знаков, приведённые в таблице 2.

Эта система ориентирована на сложившуюся стихийную практику транскрибирования русских слов по так называемой английской системе, когда йотированные гласные передаются сочетанием с буквой Y, а не с буквой J, которая соответствует практике запад-

Таблица 1

Соответствия русских и латинских букв, не вызывающие споров

кириллица	а	б	в	г	д	з	и	к	л	м	н	о	п	р	с	т	у	ф
латиница	a	b	v	g	d	z	i	k	l	m	n	o	p	r	s	t	u	f

² В частности это откроет возможность упорядочения обратной процедуры – представления иностранных слов буквами русского алфавита. В этом вопросе также отсутствуют общепринятые нормы, что приводит к трудностям записи имён, географических наименований и технических терминов.

Таблица 2

Транслитерация «спорных» букв

кириллица	е	ё	ж	й	х	ц	ч	ш	щ	ъ	ы	ь	э	ю	я
латиница	e	yo	zh	j	x	с или cz	ch	sh	shh	``	y`	`	e`	yu	ya

Таблица 3

Недопустимые транслитерации

кириллица	в	г	ж	з	к	с	у	ф	х	ц	ч	ш	щ	ы	ю
латиница	w	h	sh j	s	c	ss	ou	ph	h ch	z tz	tch tsch	ch sch ssh	shch chtch schtsch	i	u

ных славянских языков. Здесь латинские буквы С, Н, У и знак ` (гравис, слабое ударение) также используются в качестве вспомогательных знаков, изменяющих чтение рядом стоящей буквы. Основания для выбора того или иного варианта транслитерации неоднократно обсуждались в течение долгого процесса разработки стандарта [10, 11]. Сейчас нужно обратить внимание на два обстоятельства, которые в определённой мере мешают прямому применению этой системы транслитерации во всех случаях записи русских слов латинскими буквами – вариативное представление буквы Ц и использование непривычного знака `.

Новый стандарт ГОСТ Р 7.0.34 в тех случаях, когда не требуется однозначного восстановления исходного русского текста, предлагает заменять знак грависа более привычным апострофом (') или вовсе обходиться без какого-либо знака. Что касается транслитерации буквы Ц, то стандарт предлагает более лаконичную замену её латинской буквой С, но оставляет допустимыми и варианты CZ и TS, которые в отдельных случаях могут обеспечить лучшую читаемость транслитерированных написаний. Однако общая рекомендация стандарта состоит в необходимости использовать в полном объёме **систему Б** стандарта ГОСТ 7.79, которая обеспечивает восстановимость исходного написания и определённую доступность транслитерированного текста для прочтения. Помимо установления соответствий алфавитных знаков ГОСТ Р 7.0.34 определяет правила употребления в транслитерированном тексте заглавных букв, знаков препинания и других неалфавитных знаков. В стандарте также указаны допустимые и недопустимые альтернативные способы представления русских букв.

Замены, которые оправданы стремлением наиболее точно отразить звучание русских слов, являются допустимыми. Те замены, которые используются на практике, но приводят только к усложнению написания слов или к неоднозначности восстановления оригинального написания, относятся к разряду недопустимых (см. таблицу 3).

В целом можно сделать вывод, что стандарты ГОСТ 7.79 и ГОСТ Р 7.0.34 представляют собой достаточную нормативную базу для унифицированной записи русских текстов средствами основных знаков латинской письменности, а использование произвольных ведомственных систем транскрипции ничем не оправдано. Оно приводит к неоднозначности и нарушению единства представления русской письменности в иноязычном окружении.

Таблица 4

Примеры транслитерации наименований улиц

Наименование в справочнике	Транслитерация
Аэрофлотская ул.	Ae`roflotskaya ul.
Бухвостова 3-я, ул.	Buxvostova 3-ya, ul.
Варшавское ш.	Varshavskoe sh.
Гусятников пер.	Gusyatnikov per.
Дьяково Городище 2-я ул.	D'yakovo Gorodisshe 2-ya ul.
Ефремова, ул.	Efremova, ul.
Журавлёва, пл.	Zhuravlyova, pl.
Зюзинская ул.	Zyuzinskaya ul.
Истринская ул.	Istrinskaya ul.
Кухмистрова, ул.	Kuxmistrova, ul.
Ляпунова, ул.	Lyapunova, ul.
Мячковский бул.	Myachkovskij bul.
Носовихинское ш.	Nosovixinskoe sh.
Очаковское ш.	Ochakovskoe sh.
Пятницкое ш.	Pyatniczkie sh.
Рязанский просп.	Ryazanskij prosp.
Севастопольский просп.	Sevastopol'skij prosp.
Тюфелева Роща, ул.	Tyufeleva Roshha, ul.
Ушакова Адмирала, ул.	Ushakova Admirala, ul.
Фучика Юлиуса, ул.	Fuchika Yuliusa, ul.
Хуторская 2-я, ул.	Xutorskaya 2-ya, ul.
Цюрупы, ул.	Cyurupy`, ul.
Чусовая ул.	Chusovaya ul.
Шушенская ул.	Shushenskaya ul.
Щукинский 3-й пр.	Sshukinskij 3-j pr.
Энтузиастов ш.	E`ntuziastov sh.
Юшуньская Малая, ул.	Yushun'skaya Malaya, ul.
Яхромский пр.	Yaxromskij pr.

В таблице 4 приведены примеры транслитерации наименований улиц Москвы по **системе Б** ГОСТ 7.79. В таблицу включено по одному наименованию на каждую букву алфавита, которые отобраны случайным образом из справочника улиц.

Список литературы:

1. ГОСТ Р 7.0.34-2014. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Правила упрощённой транслитерации русского письма латинским алфавитом. – М.: Стандартинформ, 2014 (в печати).
2. ГОСТ 7.79-2000. Правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом. – Взамен ГОСТ 16876-71 ; введ. 2002-07-01. – Минск: Межгос. совет по стандартизации, метрологии и сертификации ; М.: Изд-во стандартов, 2002. – 22 с. – (Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу).
3. ISO 9:1995 Information and documentation – Transliteration of Cyrillic characters into Latin characters – Slavic and non-Slavic languages. – Genève: ISO, 1995. – 16 p.
4. Щерба, Л. В. Транслитерация латинскими буквами русских фамилий и географических названий / Л. В. Щерба // Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка. – М.: Изд-во АН СССР, 1940. – Т. I. – № 3. – С. 118-126.
5. Практическая транскрипция фамильно-именных групп / ред. Р. С. Гиляревский. – М.: Физматлит, 2004.
6. ISO/IEC 10646:2012, Information technology – Universal coded character set (UCS). – Genève: ISO/IEC JTC 1/SC 2, 2012. – 2262 pp.
7. Транслитерация русского алфавита латиницей // Википедия : свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Транслитерация_русского_алфавита_латиницей.
8. Реформатский, А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1967.
9. ГОСТ Р 52535.1-2006 Машиносчитываемые дорожные документы. Часть 1. Машиносчитываемые паспорта. – Введ. 2007-01-01 – М.: Стандартинформ, 2006. – 18 с. – (Карты идентификационные).
10. Практическая транслитерация букв кирилловского алфавита буквами латинского алфавита / В. Н. Белоозеров, Ю. П. Косарская, Г. Н. Радковский // Научно-техническая информация. Серия 2. – 1997. – № 12. – С. 28-34.
11. Опыт применения стандартизованной транслитерации адресных данных / В. Н. Белоозеров, Л. П. Бойко, А. П. Жихарев // Материалы VII международной конференции. НТИ-2007. 24 – 26 окт. 2007 г. – М.: ВИНТИ, 2007. – С. 51-53.
12. Белоозеров, В. Н. О стандарте на практическую транскрипцию русских текстов латинскими буквами / В. Н. Белоозеров // V Международный конгресс «Русский язык: исторические судьбы и современность», Труды и материалы [18-21 марта 2014 г.] [Электронный ресурс] / МГУ им. М.В. Ломоносова, филологический факультет. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2014. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-5-19-010920-7.

Spisok literatury:

1. GOST R 7.0.34–2014. Sistema standartov po informatsii, bibliotechnomu i izdatel'skomu delu. Pravila uproshchënnoï transliteratsii russkogo pis'ma latinskim alfavitom. – M.: Standartinform, 2014 (v pechati).
2. GOST 7.79–2000. Pravila transliteratsii kirillovskogo pis'ma latinskim alfavitom. – Vzamen GOST 16876-71 ; vved. 2002–07–01. – Minsk: Mezghos. sovet po standartizatsii, metrologii i sertifikatsii ; M.: Izd-vo standartov, 2002. – 22 s. – (Sistema standartov po informatsii, bibliotechnomu i izdatel'skomu delu).
3. ISO 9:1995 Information and documentation – Transliteration of Cyrillic characters into Latin characters – Slavic and non-Slavic languages. – Genève: ISO, 1995. – 16 p.
4. Shcherba, L. V. Transliteratsiia latinskimi bukvami russkikh familiï i geograficheskikh nazvaniï / L. V. Shcherba // Izvestiia Akademii nauk SSSR. Otdelenie literatury i iazyka. – M.: Izd-vo AN SSSR, 1940. – T. I. – № 3. – S. 118–126.
5. Prakticheskaia transkriptsiiia famil'no-imennykh grupp / red. R. S. Giliarevskii. – M.: Fizmatlit, 2004.
6. ISO/IEC 10646:2012, Information technology – Universal coded character set (UCS). – Genève: ISO/IEC JTC 1/SC 2, 2012. – 2262 pp.
7. Transliteratsiia russkogo alfavita latinitsei // Vikipediia : svobodnaia èntsiklopediia [Èlektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: http://ru.wikipedia.org/wiki/Transliteratsiia_russkogo_alfavita_latinitsei.
8. Reformatskii, A. A. Vvedenie v iazykovedenie / A. A. Reformatskii. – 4-e izd. – M.: Prosveshchenie, 1967.
9. GOST R 52535.1-2006 Mashinoschityvaemye dorozhnye dokumenty. Chast' 1. Mashinoschityvaemye pasporta. – Vved. 2007–01–01 – M.: Standartinform, 2006. – 18 c. – (Karty identifikatsionnye).
10. Prakticheskaia transliteratsiia bukv kirillovskogo alfavita bukvami latinskogo alfavita / V. N. Beloozerov, Iu. P. Kosarskaia, G. N. Radkovskii // Nauchno-tekhnicheskaiia informatsiia. Seriia 2. – 1997. – № 12. – S. 28–34.
11. Opyt primeneniia standartizovannoï transliteratsii adresnykh dannyykh / V. N. Beloozerov, L. P. Boïko, A. P. Zhikharev // Materialy VII mezhdunarodnoï konferentsii. NTI-2007. 24 – 26 okt. 2007 g. – M.: VINITI, 2007. – C. 51–53.
12. Beloozerov, V. N. O standarte na prakticheskuiu transkriptsiiu russkikh tekstov latinskimi bukvami / V. N. Beloozerov // V Mezhdunarodnyi kongress «Russkii iazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'», Trudy i materialy [18–21 marta 2014 g.] [Èlektronnyi resurs] / MGU im. M.V. Lomonosova, filologicheskii fakul'tet. – M.: MGU im. M. V. Lomonosova, 2014. – 1 elektron. opt. disk (CD-ROM). – ISBN 978-5-19-010920-7.

НАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО РИТМА

TEACHING BASIC PIANO ON THE BASIS OF MUSICAL RHYTHM MODELING

Дедик М.Я.

Педагог дополнительного образования ГБОУ
«Центр внешкольной работы “Аргус”»
ЮЗООУ Департамента образования г. Москвы
E-mail: maritana-15@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрен подход к развитию чувства музыкального ритма и обучению игре на фортепиано, основанный на моделировании музыкального ритма в различных сферах моторики обучаемых. Описаны возможности применения этого подхода для обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе дополнительного музыкального образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, художественно-эстетическое воспитание, игра на фортепиано, чувство музыкального ритма, ритмоформула, подтекстовка.

Dedik M.Y.

Additional education instructor at the “Argus”
Center of Extracurricular Activity, Moscow.
E-mail: maritana-15@yandex.ru

Annotation. This article analyses an approach to developing the sense of musical rhythm and teaching to play piano, which is based on modeling musical rhythm in different areas of the students' motor activity. The author describes the possibilities of using this approach in teaching preschool and elementary school children in the additional musical education system.

Keywords: additional education, artistic and aesthetical education, playing piano, sense of musical rhythm, rhythm formula, captioning.

Дополнительное образование детей является важной составляющей образовательного пространства в современном российском обществе. Оно востребовано и нуждается в постоянном внимании и поддержке со стороны общества и государства как органично сочетающее в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка.

Процесс воспитания и обучения детей в системе дополнительного образования осуществляется с учетом индивидуальных особенностей развития, способностей, потребностей и интересов детей, что способствует их самовыражению и самореализации. Дополнительное образование – сфера свободного самоопределения личности, и для существования этой сферы необходимо наличие вариативных и дифференцированных педагогических программ, удовлетворяющих различные по мотивам и содержанию образовательные потребности детей и их родителей.

Одним из важнейших направлений в современном дополнительном образовании является **художественно-эстетическое воспитание** – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, понимать, оценивать прекрасное в жизни и искусстве. В процессе художественно-эстетического воспитания в ребенке воспитывается стремление самому участвовать в преобразовании окружающего мира, приобщаться к художественной деятельности, а также развиваются творческие способности. Эстетическое воспитание, формирование художественного вкуса и созидательного мировоззрения у учащихся способствует решению задачи формирования гармонически развитой личности.

Музыкальное воспитание, музыкальная деятельность – одна из центральных составляющих эстетического воспитания – играет особую роль во всестороннем развитии детей. И эта роль определяется спецификой музыки как вида искусства, с одной стороны, и спецификой детского возраста – с другой. «Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности... Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека», – писал о музыке В.А. Сухомлинский (Цит. по: [22]).

Музыка развивает сферу чувств, способствует самопознанию. Она оказывает одно из самых сильных эмоциональных воздействий на человека: заставляет радоваться и страдать, мечтать и грустить, думать, учит разбираться в окружающем мире, людях, их взаимоотношениях.

Обучение игре на фортепиано – один из центральных разделов музыкального воспитания. В течение веков этот вид искусства привлекает детей и их родителей своей зрелищностью и яркой художественно-эстетической направленностью. Можно сказать, что фортепиано давно стало традиционным инструментом в системе дополнительного музыкального образования. Также широко известен факт стимулирующего значения совершенствования мелкой моторики на психическое и эмоциональное развитие детей. Уровень интеллектуального развития, развитие речи, внимания, воображения, пространственного мышления находится в прямой зависимости от сформированности точных движений пальцев рук.

Далее будет изложен и систематизирован накопленный методический опыт педагога по музыке.

Задача педагога по музыке в системе дополнительного образования – всестороннее художественно-эстетическое, музыкальное развитие ребенка. Как правило, педагог набирает всех желающих, и довольно часто это те дети, которые по своим музыкальным данным вряд ли будут приняты в музыкальную школу. Естественно, возникает множество задач – развитие чувства ритма, музыкально-интонационного слуха, обучение нотной грамоте, формирование инструментальной исполнительской техники. В конечном итоге, основная задача педагога – за семь лет обучения воспитать ученика, свободно владеющего инструментом, читающего ноты с листа, имеющего за плечами багаж в виде музыкального репертуара.

Среди множества задач, стоящих перед педагогом на начальном этапе обучения, главной, по нашему мнению, является развитие чувства ритма. Это первый шаг в процессе развития музыкальных способностей и обучения детей нотной грамоте. Музыкальный текст, представляющий собой сочетание мелодии и ритма, обязательно должен быть вначале прочитан и понят учеником в своей временной организации, в своей ритмической упорядоченности.

Далее мы будем придерживаться определения понятия «музыкально-ритмического чувства», которое обосновал в свое время Б.М. Теплов. Он утверждал, что «музыкально-ритмическое чувство характеризуется как способность активно переживать (отражать в движении) музыку и, вследствие этого, тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения» [18, с. 221]. Изучение музыки позволяет выделить критерии, определяющие способность к музыкальной деятельности: чувство темпа, чувство размера (метра) и чувство соотношения длительностей (ритмического рисунка).

Вопрос о развитии музыкально-ритмического чувства (чувства музыкального ритма), наряду со звуковысотным слухом, является одним из центральных в музыкальной педагогике. В своих публикациях к нему обращались такие исследователи, как А.Д. Алексеев [1], Л.А. Баренбойм [3], Н.А. Ветлугина [5], Э. Жак-Далькроз [7], Г.Г. Нейгауз [12], В.А. Немкин [13], К. Орф [16], Г.М. Коган [9], Г.П. Прокофьев [14], Г.М. Цыпин [20].

В традиционной музыкальной педагогике сложилось отчасти скептическое отношение к проблеме целенаправленного формирования, воспитываемости чувства музыкального ритма. По меткому высказыванию Б.В. Асафьева, музыкальный ритм «легко ощутить, но нелегко определить». Большим скептиком в вопросах развития чувства ритма был А.Б. Гольденвейзер, который считал, что в этом плане мы вынуждены смириться с тем, что дала ученику природа. «Мы ничем не можем измерить длительность звуков, помимо своего непосредственного ритмического чувства», – писал А.Б. Гольденвейзер. – Но если вы чувствуете, что играющий держит целую ноту длиннее, чем нужно, попробуйте доказать ему, что правы вы, а не он!» [20, с. 81].

При этом в области общего музыкального воспитания еще Э. Жак-Далькроз на рубеже XIX – XX веков доказал, что чувство ритма не только поддается развитию, но и может служить фундаментом, краеугольным камнем в системе всестороннего воспитания личности [7]. В основе разработанной им системы находилась взаимосвязь ритма и движения. Жак-Далькроз создал целый ряд ритмичных упражнений, отвечающих возможностям и потребностям детей, а также уделял особое внимание чувству радости, возникающему в детской игре – прообразе будущей взрослой жизни. Общий принцип преподавания об-

учения игре на фортепиано по этой системе состоял в следующем: расчленение искусства музыки на отдельные ее элементы и ознакомление с ними ученика в последовательности: ритм, звук, инструмент. В связи с тем, что ритмическое деление воспринимается при помощи равномерных мышечных напряжений, автор считал, что ритм следует развивать путем физических упражнений; музыкальный слух – путем упражнений для слуха и голоса; взаимодействие ученика с инструментом – путем выяснения соотношений между движениями тела человека и движениями механизмов данного инструмента, а также развития восприимчивости слуха к тембру данного инструмента.

Еще одним педагогом, внесшим неоценимый вклад в совершенствование развитие ритмического воспитания детей, был Карл Орф – немецкий композитор и преподаватель, основатель школы «элементарной музыки». В отличие от Э. Жак-Далькроза, проводившего свои занятия только под фортепиано, Карл Орф за основу своего композиторского педагогического творчества принимал «чистый ритм». Еще один элемент, помогающий в развитии музыкального чувства ритма – включение в работу стихотворного текста, сопровождающегося ритмическими движениями.

Система музыкального воспитания К. Орфа [16] была разработана на основе единства музыки, речи и движения. Карл Орф был убежден, что для детей нужна своя особая музыка, специально предназначенная для музицирования на первоначальном этапе. Она должна быть доступна переживанию в детском возрасте и соответствовать психике ребенка. Это не чистая музыка, а музыка неразрывно связанная с речью и движением: петь и одновременно приплясывать, выкрикивать дразнилку и чем-нибудь звенеть, чередовать речь и пение для детей также естественно, как и просто играть в игрушки.

В последние десятилетия развитие чувства ритма у детей на начальном этапе обучения игре на фортепиано являлось предметом внимания многих исследователей и педагогов (А.Д. Артоболевская [2], Л.А. Баренбойм [4], А.Н. Гогоберидзе [6], Б.Е. Милич [10], И.Э. Сафарова [15], Т.И. Смирнова [17], Г.М. Цыпин [21] и др.).

До настоящего времени не сложилась общепринятая методика развития чувства ритма. Проблемы, с которыми сталкивается педагог дополнительного образования по фортепиано при развитии этого чувства у детей, осложняются тем, что целью занятий является научение ребенка играть на инструменте, а не развитие музыкального чувства ритма как такового, несмотря на то что последнее является неотъемлемой частью процесса исполнения. Поэтому в данной статье рассматривается следующая практическая задача: какими минимальными средствами можно развить на уроке фортепиано чувство ритма ученика таким образом, чтобы он начал ритмически правильно исполнять различные мелодии, сначала простые, а потом – все более сложные.

Анализ различных эмпирически найденных приемов для развития чувства ритма в практике преподавания фортепиано показывает, что наиболее прямым путем к достижению исполнительских результатов можно считать педагогический подход, основанный на последовательном **моделировании основных параметров музыкального ритма** в самых различных сферах моторики обучаемого. Мы имеем в виду движения рук, ног, голосового аппарата (например, счет вслух и проговаривание простых слогов: та, ти, па, ля и других); отбивание такта ногой или рукой, марширование и т.д.

Многообразие движений в различных сферах моторики, не связанных непосредственно со звукоизвлечением, можно свести к двум основным типам:

- 1) воспроизведение метроритма с помощью голоса, движений голосового аппарата;
- 2) воспроизведение ритма в различных движениях тела человека.

Самый распространенный способ голосового моделирования – *счет вслух*, в котором отражается метрическая структура произведения. Это старый испытанный метод, с успехом используемый педагогами в разных ситуациях с целью формирования и восстановления у ученика метросозидающей стороны ритмического чувства. Его положительными сторонами являются:

- а) натренированность, *большая степень управляемости речевой моторики*, ее непосредственная *связь с мозгом*, обеспечивающая легкость и удобство воспроизведения ритма в голосе;
- б) ее *независимость от фортепианной моторики* с ее проблемами и затруднениями, часто становящимися дополнительным источником неритмичности;
- в) счет, помимо двигательного ощущения метроритма, способствует *интеллектуальному, логическому его осознанию*, помогает разобраться в соотношениях длительностей, в ритмической структуре нового произведения при разборе.

Отрицательные стороны использования счета вслух:

- а) этот способ голосового моделирования приносит пользу лишь тогда, когда он становится *доминантным*, ведущим по отношению к игре, что требует специальных усилий и концентрации внимания, в противном случае он подчиняется более сильным двигательным сигналам, идущим к мозгу от неправильного исполнения, и ученик уже не «играет под счет», а «считает под игру»;
- б) в проговаривании затруднена *четкая акцентуация*, острота и точность воспроизведения опорных точек пульсации, особенно в русском языке при произнесении трехслогового слова «четыре» (которое некоторые старые педагоги советуют заменить словом «чтырь») [11, с. 69–70].

Счет вслух постепенно переходит в счет про себя и затем превращается в музыкально-слуховое ритмическое представление с элементами зачаточных форм движений для игры на фортепиано.

Другой разновидностью голосового воспроизведения метроритма является использование различных форм *подтекстовки ритмических* структур и их речевого проговаривания [2]. Так, использование словесного текста при разучивании фортепианных пьес на начальном этапе обучения дает ребенку ощущение ритмической опоры и временно выполняет функции счета вслух.

На более поздних этапах обучения очень эффективны приемы, основанные на сравнении, сопоставлении ударения в специально подобранном слове (или словосочетании) и ритмической организацией, группировкой звуков вокруг опорной точки в той или иной музыкальной фразе, ритмическом рисунке.

Речевая моторика, в сравнении с пианистической, более «технична», непосредственно подчинена сознанию и потому более удобна в управлении. Она с легкостью воспроизводит сложные ритмические построения с помощью четкого проговаривания простых в артикуляционном отношении слогов и служит затем хорошим образцом, эталоном, свое-

го рода «суфлером» для четких движений рук и пальцев, стимулирует их активную и правильную работу.

На основании изложенного выше нами предлагается подход, основанный на следующем простом соображении. Система исполнительских пианистических движений настолько сложна, многослойна, технически уязвима, что в ней легко теряется, «стушевывается» естественное моторное ощущение ритма. Поэтому для его восстановления целесообразно временно отделить ритмическое переживание от процесса исполнения, от фортепианной моторики; осознать и прочувствовать его, так сказать, в «чистом виде» путем вовлечения в него других сфер моторики. Затем перевести это двигательное переживание в форму четкого внутреннего ритмического представления (но с элементами моторных ощущений) и после этого вновь вернуться к исполнительскому процессу, не забывая сформированных навыков.

При освоении с учеником ритма мы широко используем ритмоформулы. Ритмоформула – сравнительно целостное ритмообразование, в котором наряду с соотношением длительностей обязательно учитывается и акцентуация, благодаря чему полнее выявляется интонационный характер ритмоструктуры. В отличие от ритмического рисунка, который может быть рассмотрен на большом отрывке музыкального произведения, ритмоформула – сравнительно краткое и отграниченное от окружающего образование, по самостоятельности приближающееся к мотиву [19].

Ритмоформулы довольно активны и постоянны в танцевальных жанрах, но как отдельные фигуры складываются и в музыке иного рода для решения каких-либо специальных выразительных задач – символически-изобразительных, национально-характерных и т.п. Ритмоформулы выступают важными стилистическими и жанровыми показателями в музыке, яркими выразителями ее национальных черт.

Восьмые и четверти – вот исходное соотношение длительностей, их сочетания в двухдольном размере (две восьмые и четверть, четверть и две восьмые, две пары восьмых, ряд четвертей) должны быть в первую очередь освоены учеником, и эмоционально прочувствованы как временные протяженности, как формулы-стереотипы, которые можно легко узнать, а не как арифметически «высчитываемые» категории.

На материале двух-трех песен и детских стишков с явно выраженной ритмикой восьмых и четвертей ребенок приучается чувствовать временные соотношения. Нет никакой необходимости на этом этапе обучения давать объяснение, почему одни длительности названы восьмыми, а другие четвертями. Долгие звуки просто-напросто связываются с одним наименованием, короткие – с другим.

Сначала мы добиваемся переживания и осознания равномерности музыкального пульса, мерного следования метрических долей, или, как мы говорим ребенку, «шагов, которые слышны в музыке». И сразу же после того, как ученик, мерно прошагав и прохлопав в ладоши тактовые доли, ощутил или, лучше сказать, «пережил» равномерную пульсацию, мы обращаемся к простейшему способу записи «шагов», который широко использовался Л.А. Баренбоймом [3], то есть к записи длительности слогов палочками, располагая их на равном расстоянии друг от друга.

Такая фиксация долей видимыми вертикальными линиями, с одной стороны, помогает более интенсивному ощущению пульсации и ее осознанию (зримый знак и само

действие записывающего, как известно из психологии, этому способствуют), с другой – закладывает основы будущей ритмической записи.

Разработанная автором статьи методика развития чувства музыкального ритма включает два этапа:

- допотопный этап;
- начальный этап освоения нотной грамоты.

Содержание допотопного этапа:

1. Выбор ритмоформул с четвертями и восьмыми как базы для обучения ритмическим закономерностям.
2. Подбор стихов из детского фольклора с данными ритмоформулами.
3. Проговаривание стихов с прохлопыванием в ладошки (или с постукиванием по крышке фортепиано).
4. Написание ритмических диктантов для рассматриваемых стихов.
5. Подбор мелодии на подобранный стих (играет педагог).
6. Повторение учеником этой мелодии на инструменте на тех же клавишах, на которых играл педагог.
7. Накопление багажа мелодий с данными ритмоформулами, которые ученик уже может играть.

На уроках фортепиано на протяжении допотопного периода обучения нам интересны речевые упражнения, как без музыкального сопровождения, так и с ним. В упражнениях без музыкального сопровождения происходит ритмичное проговаривание стихотворного текста с одновременным выполнением действий. Стихотворный текст в этих упражнениях является ритмической основой для выполнения различных моторных движений (прохлопывание в ладошки, марширование, ритмическое постукивание рукой по крышке фортепиано и др.). Это позволяет совершенствовать общую и мелкую моторику, вырабатывает хорошую координацию действий.

Приведем примеры работы со стихотворным текстом. Педагог ритмично произносит стихотворный текст, в котором, естественно, чередуются длинные слоги с короткими. Ученик со слуха повторяет текст за педагогом и прохлопывает его в ладошки.

Мы иллюстрируем этот процесс на рис. 1, используя длинные и короткие палочки для обозначения длинных и коротких слогов. Это упражнение используется в допотопный период обучения, когда ребенок воспринимает музыку эмоционально. Проговаривая текст по слогам, записываем его, используя длинные и короткие палочки (рис. 2).

Сол - ныш - ко, сол - ныш - ко
 | | | |
 Вы - гля - ни в о - кош - ко
 | | | |

Ва - си - лек, ва - си - лек
 | | | |
 Мой - лю - би - мый цве - ток
 | | | |

Рис. 1. Графическая иллюстрация педагогом соотношения длительности слогов

Рис. 2. Пример записи учеником соотношения длительностей

Таким образом, мы получаем своего рода ритмический диктант, который ученик легко и быстро пишет, еще не зная нот и длительностей. Сначала ученик пишет просто палочки, обозначая ими длинные и короткие слоги, а потом внизу пишет крестики – прообраз будущих нот (рис. 3).



Рис. 3. Запись ритмического диктанта

Затем педагог исполняет вариант мелодии под эту подтекстовку, и ученик пытается ее воспроизвести. Музыкальные примеры педагог может либо сочинить сам, либо подобрать из разнообразных сборников, пособий, хрестоматий – любого педагогического материала.

Будем называть *простейшими* ритмоформулами различные варианты чередования четвертей и восьмых в двудольном и четырехдольном размерах.

1) Ритмоформула «две восьмых и четверть»:



В чистом виде ритмоформулы встречаются в стихотворениях довольно редко. В приводимых ниже примерах, кроме ритмоформулы «две восьмых и четверть», мы видим и другие ритмоформулы, которые будут более подробно разобраны ниже:

а) Не летай, соловей,
У окошечка,
Ты не пой, соловей,
Грустны песенки.

б) На зеленом лугу – их, вох!
Раз нашел я дуду – их, вох!

в) Коляда, моляда,
Отворяй ворота.
Снеги на землю падали,
Перепадывали.

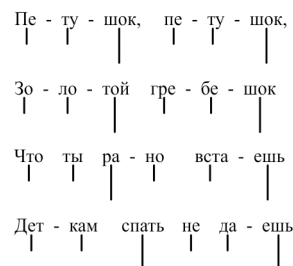


Рис. 4. Пример стихотворения с ритмоформулой «две восьмых и четверть»

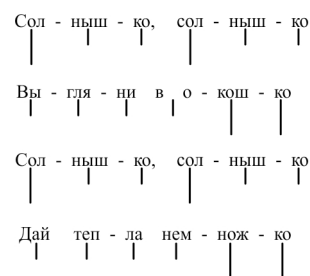
2) Ритмоформула «четверть и две восьмых»:



Примеры стихотворений с комбинациями рассмотренных ритмоформул:

а) Гуси летят,
На всю Русь трубят:
«Гу-гу-гу, гу-гу-гу!»
Мы несем весну».

б) Зайчик, ты зайчик,
Коротенькие ножки,
Ты всего боишься
Трус, трусишка.



**Рис. 5. Пример стихотворения
с ритмоформулой «четверть
и две восьмых»**

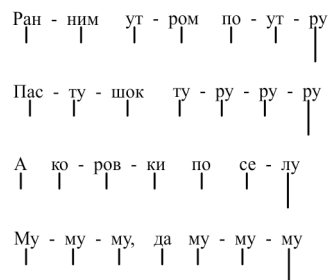
3) Ритмоформула «шесть восьмых и четверть»:



Другие примеры стихотворений с данной ритмоформулой:

а) Котя, котенька – коток,
Котя – серенький хвосток!
Приди, котик, ночевать,
Мою детоньку качать.

б) Дождик, дождик, веселей
Капай, капай, не жалей,
Только нас не замочи,
Зря в окошко не стучи.



**Рис. 6. Пример стихотворения
с ритмоформулой «шесть восьмых
и четверть»**

4) Ритмоформула «четыре восьмых и две четверти»:



В следующем примере присутствуют комбинации ритмоформул: четыре восьмых и две четверти; две восьмых и четверть; шесть восьмых и четверть.

Ходит сон по хате
В сереньком халате,
А сониха под окном

*В сарафане голубом.
Ходят вместе они,
А ты, доченька, усни.*

Важнейшим этапом обучения игре на фортепиано является переход к исполнению музыки на инструменте на слух. К этому времени ребенок уже знаком с клавиатурой; знает, как правильно извлекать звуки; он эмоционально прочувствовал и запомнил ритмические стихотворные фразы.

Педагог сочиняет музыкальную фразу (или подбирает ее из музыкальной литературы) на выученный стихотворный текст, а ученик воспроизводит ее по слуху.

На следующем этапе развития ритмического чувства происходит освоение нотной грамоты. Педагог выбирает мелодии, которые включают разнообразные уже пройденные на донотном этапе ритмоформулы. Ученик учится прохлопывать в ладоши ритм мелодии в целом. Вместе с педагогом сочиняются стихотворения на законченные части мелодии (музыкальные фразы). На данном этапе накопленный ранее стихотворный и музыкальный материал, приобретенное учеником «внутреннее ритмическое чувство» играют неосценимую роль. В ребенке уже заложен важный багаж знаний, он уже освоил те ритмоформулы, с которыми будет сталкиваться при чтении нотного материала.

На начальных этапах освоения нот мы используем метод подтекстовки [2]. Метод подтекстовки мелодии организует творческую деятельность детей в обратном направлении: от музыки к слову. Такая работа необходима детям, чтобы научиться интонационно выразительно читать (слышать) и исполнять мелодии. Ведь мелодия – это музыкальная мысль, которую можно понять, переведя на язык слов. Естественно, что мысль, выраженная словами, должна быть созвучной мысли музыкальной, то есть мелодии. У них должны быть общее настроение, общий герой (образ) и общий ритм.

Подтекстовка помогает преодолеть ритмические трудности и, одновременно, является упражнением на речевое творчество. Стихи привлекают внимание малышей и легко запоминаются. Ритм и неизменный порядок слов, рифма для малыша являются чем-то магическим, утешающим и успокаивающим. Это дает ребенку положительный эмоциональный настрой во время занятий.

Приведем пример: ученица первого года обучения Лиза У. испытывает ритмические трудности при чтении нотного материала. Ей предлагается сочинить текст для русской народной песни «Там за речкой, там за перевалом».

Ученица успешно сочиняет следующую подтекстовку.

*Там за речкой, там за перевалом,
Горы, солнце там за перевалом,
Травушка зелена там за перевалом,
Ягоды красные там за перевалом.*

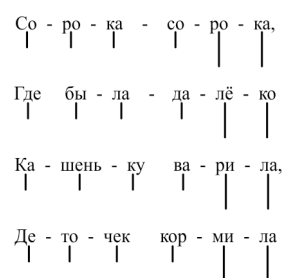


Рис. 7. Пример стихотворения с ритмоформулой «четыре восьмых и две четверти»

Отметим, что имеющиеся в этой подтекстовке повторы благотворно влияют на чтение и воспроизведение нот.

После проделанной работы проблем с исполнением и запоминанием пьесы уже не было.

Неоценимую помощь оказал сочиненный текст и при разборе уже довольно сложной для детского восприятия пьесы А.Ф. Гедике «Ригодон» (рис. 10). Вот что сочинила Лиза вместе с педагогом для первого музыкального фрагмента этой пьесы:

*Светит солнышко ярко весной для нас,
В небе птички поют высоко,
По дорожке ручьи звонко песенку
Напевают, журча легко.*

Этот незамысловатый текст помог быстро воспринять и правильно воспроизвести ритм данного музыкального фрагмента. Оговариваем сразу, что мы не ставили задачу сочинить «совершенный» стих. Для нас был важен текст, связанный с ритмическим рисунком музыкальной фразы. Это лишь малая часть работы, которую мы проводили с Лизой. Она успешно справилась с задачами первого года обучения, а главное, преодолела чувство неуверенности, которое сопровождало ее на занятиях.

У другой ученицы – Полины К. возникли трудности при считывании нот в пьесе «Собачка потерялась» (американская детская песня).

Важно было осмыслить и прочувствовать чередование четвертной и восьмой длительностей в трехдольном размере. Здесь на помощь Полине пришла подтекстовка, которую она самостоятельно сочинила:



**Рис. 8. Русская народная песня
«Там за речкой, там за перевалом».**



Рис. 9. Лиза У. на уроке музыки



Рис. 10. «Ригодон» А.Ф. Гедике.

Однажды мы потеряли щенка
Он ласков был и умен.
Все мы вместе вышли искать щенка
И вот наш песик найден.

Определенные трудности стоят перед педагогом и учеником при освоении шестнадцатых длительностей. Как объяснить ученику «быстроту» шестнадцатых и их сочетание с восьмыми? Здесь снова приходит на помощь музыка в сочетании с текстом. На этапе освоения нот, наряду с рассмотрением простейших ритмоформул (сочетание восьмых и четвертных длительностей), мы обязательно знакомим ученика с более сложным вариантом – сочетанием восьмых и шестнадцатых (рис. 13, рис. 14):

Внимание ученика необходимо фиксировать на том, что если при чередовании восьмых и четвертей каждому слогу соответствует своя отдельная длительность, то шестнадцатые длительности, как правило, требуют распевания соответствующего слога. Приведем пример: русская народная песня «На зеленом лугу» (рис. 15).

В этом примере каждому из слогов «на», «зе», «ле», «гу» – соответствует одна восьмая длительность. А слогам «ном» и «лу» – соответствуют по две шестнадцатых длительности, что означает *распевание* этих слогов:

ном → но-ом,
лу → лу-у.

С учеником Никитой Е. мы освоили две ритмоформулы: восьмая и две шестнадцатых и, наоборот, две шестнадцатых и восьмая, на двух пьесах соответственно: русские народные песни «Катенька веселая» и «Я на камушке сижу».

Перед прочитыванием нотного текста мы проговариваем текст, распевая слоги:



Рис. 11. «Собачка потерялась»
(американская детская песня).



Рис. 12. Полина К. на уроке музыки



Рис. 13. Ритмо-
формула «две
шестнадцатых
и восьмая»



Рис. 14. Ритмо-
формула «восьмая
и две шестнадца-
тых»

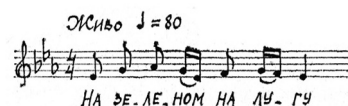


Рис. 15. «На зеленом лугу»
(русская народная песня).



Рис. 16. «Катенька веселая»
(русская народная песня).

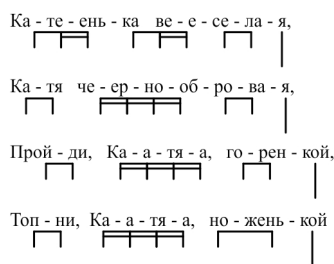


Рис. 17. «Катенька веселая».
Схема распева



Рис. 18. «Я на камушке сижу»
(русская народная песня).

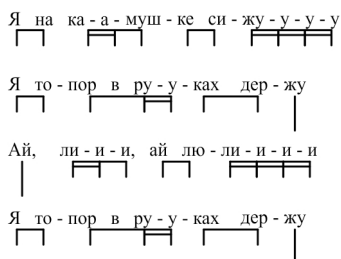


Рис. 19. «Я на камушке сижу».
Схема распева



Рис. 20. Никита Е. на уроке музыки

Никита выучил текст, и после этого легко и ритмически совершенно точно воспроизвел на инструменте мелодии двух пьес. Получив такой музыкальный опыт работы с шестнадцатыми длительностями, Никита в дальнейшем уверенно и ритмически точно исполнял любые мелодии, их содержащие.

Заключение

Нами было рассмотрено использование ритмоформул, соответствующих двудольному размеру, при развитии чувства ритма у учеников и обучении игре на фортепиано. За пределами статьи остались такие понятия, как сильные и слабые доли, паузы, пунктирные ритмы и др. После того как у ребенка сформировано ощущение протяженностей «четверть – восьмая – шестнадцатая», не составляет труда объяснить ему такие понятия, как «размер», «метро-ритм», «различные сложные ритмические построения».

В процессе занятий с педагогом по фортепиано на основе описываемой методики у ребенка должны вырисовываться образ движения, образ темпа и ритма, образ ритмоформулы, освоение которых позволит ему выражать себя в разных видах музыкальной деятельности. Работа со звучащим словом вызывает у ребенка желание экспериментировать, самостоятельно ориентироваться и выражать себя в речи, музыке, пении, движении. Педагогическая практика показывает высокую эффективность описываемого метода на начальном этапе обучения детей младшего возраста. Конечно, у каждого педагога есть свои отработанные временем приемы, но мы полагаем, что опыт, изложенный в статье, сможет

стать полезным в сложном, но очень увлекательном процессе – обучении ребенка игре на фортепиано.

Автор выражает глубокую признательность Наталье Шестаковой за подготовку иллюстративных материалов, использованных в статье.

Список литературы:

1. *Алексеев, А. Д.* Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – 3-е изд., доп. – М.: Музыка, 1978. – 289 с.
2. *Артоболевская, А. Д.* Первая встреча с музыкой: из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста : учеб. пособие / А. Д. Артоболевская. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006. – 96 с.
3. *Баренбойм, Л. А.* Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Л.: Музыка, Ленингр. отд-ние, 1974. – 336 с.
4. *Баренбойм, Л. А.* Путь к музыке / Л. А. Баренбойм, Н. Н. Перунова. – Л.: Советский композитор, Ленингр. отд-ние, 1988. – 168 с.
5. *Ветлугина, Н. А.* Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – М., 1968. – 415 с.
6. *Гогоберидзе, А. Н.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие / А. Н. Гогоберидзе. – М.: Академия, 2005. – 320 с.
7. *Жак-Далькроз, Э.* Ритм. Его воспитательное значение для жизни и искусства: шесть лекций / Э. Жак-Далькроз. – 2-е изд. – М., 1922.
8. *Зими́на, А. Н.* Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А. Н. Зими́на. – М.: Владос, 2000. – 304 с.
9. *Коган, Г. М.* У врат мастерства. Психологические предпосылки успешности пианистической работы / Г. М. Коган. – М., 1969. – 342 с.
10. *Милич, Б. Е.* Фортепиано. Маленькому пианисту / Б. Е. Милич. – М.: Кифара, 1997. – 129 с.
11. *Надырова, Д. С.* Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения : учеб. пособие / Д. С. Надырова. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2008. – 95 с.
12. *Нейгауз, Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
13. *Немкин, В. А.* Музыкальная педагогика : курс лекций / В. А. Немкин. – Челябинск, 2005. – 135 с.
14. *Прокофьев, Г. П.* Формирование музыканта-исполнителя-пианиста / Г. П. Прокофьев. – М., 1956. – 135 с.
15. *Сафарова, И. Э.* Игры для организации пианистических движений (доинструментальный период) / И. Э. Сафарова. – Екатеринбург, 1994. – 34 с.
16. Система музыкального воспитания Карла Орфа : [пер. с нем.] / под ред. Л. А. Баренбойма. – Л., 1970. – 160 с.
17. *Смирнова, Т. И.* Фортепиано – интенсивный курс / Т. И. Смирнова. – М.: Музыка, 1992. – 180 с.

18. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Наука, 2003. – 377 с.
 19. *Холопова, В. Н.* Теория музыки: мелодика, ритмика, фактура, тематизм / В. Н. Холопова. – СПб.: Дань, 2002. – 368 с.
 20. *Цыпин, Г. М.* Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по музыкальным специальностям / Г. М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
 21. *Цыпин, Г. М.* Формирование музыкально-ритмического чувства у юного пианиста / Г. М. Цыпин // Музыкальное воспитание в школе. – М. – 1974. – Вып. 9. – С. 23–29.
 22. *Лушников, А. М.* История педагогики / А. М. Лушников. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995. – 367 с.
-

Spisok literatury:

1. *Alekseev, A. D.* Metodika obucheniia igre na fortepiano / A. D. Alekseev. – 3-e izd., dop. – М.: Muzyka, 1978. – 289 s.
2. *Artobolevskaia, A. D.* Pervaia vstrecha s muzykoj: iz opyta raboty pedagoga-pianista s det'mi doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta : ucheb. posobie / A. D. Artobolevskaia. – SPb.: Kompozitor. Sankt-Peterburg, 2006. – 96 s.
3. *Barenboim, L. A.* Muzykal'naia pedagogika i ispolnitel'stvo / L. A. Barenboim. – L.: Muzyka, Leningr. otd-nie, 1974. – 336 s.
4. *Barenboim, L. A.* Put' k muzyke / L. A. Barenboim, N. N. Perunova. – L.: Sovetskii kompozitor, Leningr. otd-nie, 1988. – 168 s.
5. *Vetlugina, N. A.* Muzykal'noe razvitie rebenka / N. A. Vetlugina. – М., 1968. – 415 s.
6. *Gogoberidze, A. N.* Teoriia i metodika muzykal'nogo vospitaniia detej doskol'nogo vozrasta : ucheb. posobie / A. N. Gogoberidze. – М.: Akademiia, 2005. – 320 s.
7. *Zhak-Dal'kroz, È.* Ritm. Ego vospitatel'noe znachenie dlia zhizni i iskusstva: shest' leksiï / È. Zhak-Dal'kroz. – 2-e izd. – М., 1922.
8. *Zimina, A. N.* Osnovy muzykal'nogo vospitaniia i razvitiia detej mladshogo vozrasta / A. N. Zimina. – М.: Vlados, 2000. – 304 s.
9. *Kogan, G. M.* U vrat masterstva. Psikhologicheskie predposylki uspekhov pianisticheskoi raboty / G. M. Kogan. – М., 1969. – 342 s.
10. *Milich, B. E.* Fortepiano. Malen'komu pianistu / B. E. Milich. – М.: Kifara, 1997. – 129 s.
11. *Nadyrova, D. S.* Muzykal'noe razvitie v protsesse fortepiannogo obucheniia : ucheb. posobie / D. S. Nadyrova. – Kazan': Izd-vo TGGPU, 2008. – 95 s.
12. *Neigauz, G. G.* Ob iskusstve fortepiannoï igry: zapiski pedagoga / G. G. Neigauz. – М.: Muzyka, 1988. – 240 s.
13. *Nemkin, V. A.* Muzykal'naia pedagogika : kurs leksiï / V. A. Nemkin. – Cheliabinsk, 2005. – 135 s.
14. *Prokof'ev, G. P.* Formirovanie muzykanta-ispolnitelia-pianista / G. P. Prokof'ev. – М., 1956. – 135 s.

15. *Safarova, I. È. Igry dlia organizatsii pianisticheskikh dvizheniĭ (doinstrumental'nyĭ period) / I. È. Safarova. – Ekaterinburg, 1994. – 34 s.*
16. *Sistema muzykal'nogo vospitaniia Karla Orfa : [per. s nem.] / pod red. L. A. Barenboĭma. – L., 1970. – 160 s.*
17. *Smirnova, T. I. Fortepiano – intensivnyi kurs / T. I. Smirnova. – M.: Muzyka, 1992. – 180 s.*
18. *Teplov, B. M. Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostei / B. M. Teplov ; Ros. akad. nauk, In-t psikhologii. – M. : Nauka, 2003. – 377 s.*
19. *Kholopova, V. N. Teoriia muzyki: melodika, ritmika, faktura, tematizm / V. N. Kholopova. – SPb.: Dan', 2002. – 368 s.*
20. *Tsylin, G. M. Obuchenie igre na fortepiano : ucheb. posobie dlia studentov ped. in-tov po muzykal'nym spetsial'nostiam / G. M. Tsylin. – M.: Prosveshchenie, 1984. – 176 s.*
21. *Tsylin, G. M. Formirovanie muzykal'no-ritmicheskogo chuvstva u iunogo pianista / G. M. Tsylin // Muzykal'noe vospitanie v shkole. – M. – 1974. – Vyp. 9. – S. 23–29.*
22. *Lushnikov, A. M. Istorii pedagogiki / A. M. Lushnikov. – Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 1995. – 367 s.*

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ, ПОСВЯЩЕННАЯ 190-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ К.Д. УШИНСКОГО

ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE IN HONOR OF THE 190TH
ANNIVERSARY OF K.D. USHINSKY

Дедик П.Е.

Ученый секретарь ФГНУ
«НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО
E-mail: p.dedik@gnpbu.ru

Dedik P.E.

Scientific secretary at the Ushinsky Scientific
Pedagogical Library of the Russian Academy of
Education.

E-mail: p.dedik@gnpbu.ru

Динерштейн Е.Е.

Заведующая сектором маркетинговых
исследований и разработок ФГНУ
«НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО, кандидат
исторических наук
E-mail: din-elena@yandex.ru

Dinerstein E.E.

Head of the Marketing Research and
Development Sector at the Ushinsky Scientific
Pedagogical Library of the Russian Academy of
Education.

E-mail: din-elena@yandex.ru

Цапенко А.М.

Заместитель директора по научной работе ФГНУ
«НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО
E-mail: a.tsapenko@gnpbu.ru

Tsapenko A.M.

Deputy Director of scientific work at the
Ushinsky Scientific Pedagogical Library of the
Russian Academy of Education.

E-mail: a.tsapenko@gnpbu.ru

Аннотация. В статье дан обзор Всероссийской
научно-практической конференции,
посвященной 190-летию со дня рождения
К.Д. Ушинского. Конференция была
организована Научной педагогической
библиотекой им. К.Д. Ушинского и журналом
«Вестник образования России» при поддержке

Annotation. The article reviews the All-Russian
Scientific and Practical Conference in Honor of
the 190th Anniversary of K.D. Ushinsky. The
conference was organized by the Ushinsky
Scientific Pedagogical Library and the “Vestnik
Obrazovaniya Rossii” journal with the help
of the Russian Academy of Education and

Министерства образования и науки РФ. Проходило мероприятие 27–28 марта 2014 года в здании ФГНУ «НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО.

Ключевые слова: конференция, юбилей К.Д. Ушинского, научно-педагогические подходы К.Д. Ушинского, идеи К.Д. Ушинского.

Sciences. The conference took place on March 27–28, 2014 at the Ushinsky Scientific Pedagogical Library of the RAE.

Keywords: conference, K.D. Ushinsky's anniversary, scientific and pedagogical approaches of K.D. Ushinsky, ideas of K.D. Ushinsky.

27 и 28 марта 2014 года в ФГНУ «Научная педагогическая библиотеки имени К.Д. Ушинского» Российской академии образования состоялась Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 190-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. Конференция была организована НПБ им. К.Д. Ушинского и журналом «Вестник образования России» при поддержке Министерства образования и науки РФ.

Конференция проходила в главном здании библиотеки (г. Москва, Большой Толмачевский пер., д. 3). В первый день, 27 марта, конференция начала свою работу в 11 часов и длилась до 15 часов с кратким перерывом на кофе-брейк.

Гостями конференции были представители Российской академии образования, Министерства образования и науки РФ, работники сети московских библиотек, гости из Ярославля и других регионов РФ.

С приветственным словом к участникам конференции обратились:

Вербицкая Людмила Алексеевна, Президент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор.

Маркарова Тамара Сергеевна, директор НПБ им. К.Д. Ушинского, кандидат филологических наук.

С докладами выступили:

Куприянов Борис Александрович, заместитель директора Московского городского библиотечного центра. Он отметил, что заложенные К.Д. Ушинским традиции общественной важности образования и просвещения получают в наши дни дальнейшее развитие и обогащение. Библиотеки московской библиотечной системы ведут большую работу, направленную на то, чтобы стать важной составной частью культурного и образовательного пространства Москвы. Московские библиотеки (школьные, муниципальные, федеральные и др.) находятся сейчас в стадии трансформации, направленной на активное привлечение москвичей в ряды своих читателей. В этом процессе для всех московских библиотек большое значение имеет сотрудничество с НПБ им. К.Д. Ушинского, обладающей ценнейши-



ми источниками информации в области образования, педагогики и психологии, которая сегодня активно востребована читателями.

Маркарова Тамара Сергеевна зачитала доклад научного руководителя Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского – академика РАО Эдуарда Дмитриевича Днепров, в котором фундаментально были проанализированы труды ученого-педагога Константина Дмитриевича Ушинского с точки зрения их современности и актуальности в наши дни.

Куликова Евгения Владимировна, главный библиотекарь московской Центральной городской детской библиотеки им. А.П. Гайдара, в своём выступлении «Детская библиотека и образование: грани сотрудничества» обратилась к «внутреннему» образованию как процессу созидания, образования человеческой личности. Она сформулировала вопрос о том, с каким образованием – внешним (например, школьным) или внутренним – должны работать детские библиотеки, чтобы использовать свои информационные ресурсы наиболее эффективно? Основным тезис её выступления состоял в том, что детская библиотека является по существу единственным общественным учреждением, в котором от детей не ждут быстрых результатов и где они могут сами строить свою Вселенную. Детские библиотеки должны создавать в своих стенах такую эмоциональную атмосферу, в которой детям становится легко делать свои собственные открытия.

Тузлукова Марина Сергеевна, заведующая детской библиотекой – филиалом № 93 г. Москвы (ЦБС «Юго-Запад») и **Кисова Елена Викторовна**, педагог дополнительного образования Центра внешкольной работы «Аргус» ЮЗООУ Департамента образования г. Москвы, рассказали об основных направлениях работы библиотеки – филиала № 93 по привлечению читателей. В их совместном докладе «Технология освоения читательских «пластов»» был описан ряд проектов образовательного характера, реализуемых в библиотеке.

Белавич Кристина, руководитель проекта «Библиоблог» в НПБ им. К.Д. Ушинского, и **Лисицкий Андрей**, директор Библиотеки городских историй, назвали своё сообщение «Актуальная библиотека. Технология создания живых пространств информации и коммуникации». Основным положением их выступления стал тезис о существенных изменениях в системе смысловых коммуникаций, обусловленных влиянием на жизнь современного города новых информационных технологий. Новому поколению читателей и пользователей необходимы новые библиотеки и новые возможности взаимодействия в рамках таких библиотек.

Бородкин Алексей, директор московской Библиотеки №8 им. Ф.М. Достоевского, рассказал о кардинальных преобразованиях, которые претерпела за прошедший год возглавляемая им библиотека. В докладе «Современные библиотеки: интеграция в пространство социального» он представил новые проекты Библиотеки им. Ф.М. Достоевского, в ходе реализации которых планируется существенно расширить контингент посетителей, сделать само пребывание читателей в библиотеке соответствующим требованиям современных москвичей.

Кухтевич Светлана Викторовна, заместитель директора Политехнической библиотеки, и **Музыкина Елена Павловна**, заместитель заведующего научно-библиографическим отделом Политехнической библиотеки, представили богатый многолетний опыт

своей библиотеки по использованию библиографической информации в различных проектах образовательного характера.

Сошникова Антонина Владимировна, заместитель директора московского представительства ПНК «Прожект Хармони Инк», представила вниманию участников конференции мультимедийную презентацию «U-Lab: Центр развития творческого потенциала». Используя опыт целого ряда зарубежных библиотек, она предложила создать на базе НПБ им. К.Д. Ушинского специальный центр, в котором пользователям будет предоставлена возможность реализовывать свои творческие проекты с использованием самых современных достижений информационных технологий: 3D-принтеров, программного обеспечения для курсов моделирования и дизайна, комплекса «Makey Makey» и других. Это привлечёт в библиотеку посетителей и пользователей, которым сегодня библиотека в своём традиционном виде не нужна.

После окончания заседания первого дня для гостей конференции была проведена экскурсия по Научной педагогической библиотеке имени К.Д. Ушинского.

28 марта 2014 года Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 190-летию со дня рождения К.Д. Ушинского, продолжила свою работу. В этот день работа велась в двух секциях.

Секция №1, проходившая в большом читальном зале НПБ им. К.Д. Ушинского, носила название «Научно-педагогические подходы К.Д. Ушинского и современное российское образование», секция №2, проходившая в читальном зале электронных документов (каб. 14) была именована: «Использование потенциала идей К.Д. Ушинского в процессе преподавания учебных предметов».

Работу первой секции модерировала директор НПБ им. К.Д. Ушинского, канд. филол. наук – Тамара Сергеевна Маркарова и член-корреспондент РАО, зав. лабораторией истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО, д-р пед. наук, профессор – Михаил Викторович Богуславский. После открытия работы второго дня конференции Т.С. Маркарова предоставила микрофон для выступления **М.В. Богуславскому**, который в подробном и обстоятельном докладе «Генезис педагогического мировоззрения К.Д. Ушинского» рассказал о некоторых интересных моментах биографии К.Д. Ушинского, а также о его подходах к развитию педагогической науки в исторической ретроспективе и месте Ушинского в ряду выдающихся педагогов своего времени.



Далее в ходе работы первой секции выступил **Н.Н. Локтюшин**, доцент Московского института открытого образования, с докладом «Проблема цели педагогической деятельности». Затем – А.П. Булкин, д-р пед. наук, профессор Московского института открытого образования, с докладом под названием «Почему юрист Ушинский занялся педагогикой?».

После выступления А.П. Булкина с докладом «Трудовое начало педагогической системы К.Д. Ушинского» на секции выступил **С.З. Занаев**, научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО.

Далее на заседании первой секции с докладом «Творческое развитие ученика. Педагогика содружества» выступила **Е.Ю. Четверикова**, завуч московской школы № 1106, являющаяся также и преподавателем по предмету «Мировая художественная культура», а следом за ней с докладом «Развитие познавательных и творческих способностей учащихся в процессе обучения математике» выступила **З.П. Сурина**, учитель математики московской школы № 1106. Свои выступления Е.Ю. Четверикова и З.П. Сурина сопровождали показом презентаций, которые транслировались на большой экран в зале.

Работу второй секции конференции 28 марта модерировала сотрудник НПБ им. К.Д. Ушинского **Елена Ефимовна Динерштейн**. Первой слово для выступления было предоставлено **Г.В. Кондратьевой**, канд. пед. наук, доценту кафедры математического анализа и геометрии Московского государственного областного университета, которая выступила с докладом «Влияние педагогических идей Ушинского на совершенствование преподавания математики». В своем докладе Г.В. Кондратьева привела цитату из работы К.Д. Ушинского, отражающей взгляды великого русского педагога на изучение и преподавание математики: «...исключительное занятие математикой кладёт иногда особенно вредный в жизни отпечаток на человека, сообщает его мыслям именно эту математическую прямолинейность, делает его взгляды на жизнь односторонними, придает им какую-то особенную сухость и безжизненность»¹. Таким образом, становится понятным, что



не всё педагогическое наследие К.Д. Ушинского может некритично использоваться современными педагогами, если конечно не пытаться, например, таким прямолинейным способом использовать идеи Ушинского для обоснования уменьшения числа часов, отводимых в современной средней школе на преподавание математики и других точных наук.

Следующим докладчиком на второй секции стала старший юрист

¹ Ушинский, К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола // Архив К. Д. Ушинского : в 4 т. Т. 4. Ранние работы первого десятилетия научно-литературной деятельности К. Д. Ушинского (1846–1856 гг.) / сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 599.

НПБ им. К.Д. Ушинского, канд. юрид. наук, **Е.А. Данилина**, сделавшая доклад по теме «К.Д. Ушинский как преподаватель права». В нём Е.А. Данилина показала не только глубокую и не всегда очевидную связь педагогических идей о демократичности и народности образования этого великого отечественного педагога с его фундаментальным университетским образованием, полученным в стенах Московского университета, а также и хорошим пониманием К.Д. Ушинским идей системы римского права, и вытекающего из этой системы правового сознания. Докладчик показала, что истоки педагогических идей Ушинского также неразрывно связаны с идеями таких величайших классиков философии права как Гегель и Кант, в том числе и с идеей Канта о нравственном императиве.

В своём докладе учитель школы № 828 г. Москвы **Е.В. Настасий** опиралась на высказывание К.Д. Ушинского: «Приучая детей слушать высокие слова нравственности, смысл которых не понят, а главное, не прочувствован детьми, вы приготавливаете лицемеров»². Чтобы не допустить этого в столь важном деле, как патриотическое воспитание, выступающая прибегает к различным методам, но главное, к литературно-историческому материалу, способному затронуть чувства детей, превратить подготовку к празднованию очередной исторической даты в желанное и очень интересное для ребёнка дело.

Становление личности ученика волнует и учителя географии школы № 1106 г. Москвы **И.П. Проневич**. Приведем её слова: «Выпускники школы, выбирая для себя различные сферы деятельности, берут в дорогу некоторый запас знаний, потом эти знания они делят на важные и не важные, но общая культура, географическая культура – это кодекс гражданской чести современного человека! Поэтому на уроках и в малых проектных группах я формирую умения им необходимые».

И.Б. Бакирова, учитель немецкого языка московской школы № 9, посвятила свой доклад «диалогу культур». Учась понимать другой народ, его культуру, традиции, обычаи, подростки неизбежно сравнивают свою и иноземную культуру, учатся ценить то, что им дано, и уважать другие народы. Особенно важно, чтобы на уроках можно было проявить свои творческие способности, свою индивидуальность.

По мнению учителя русского языка и литературы школы № 4 г. Наволоки, **Е.Е. Столбовой**, патриотизм, воспитание которого в детях является насущной необходимостью, начинается с малого: с любви к матери и отцу; к дому, в котором живёшь; к школе, в которой учишься; к тому месту, где родился и вырос; к родной природе. А потому, незаменимый воспитатель – великая русская литература, особенно поэзия. Пусть детские стихи – несовершенное подражание классике, зато они искренни:

*Гляди: какое небо синее!
В нём облака плывут...
Гляди: перед тобой твоя Россия!
Её, как маму, берегут!*

² Ушинский, К. Д. Родное слово. Книга для учащихся // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. Т. 6. – М. : АПН РСФСР, 1949. – С. 260.

С точки зрения учителя истории московской школы № 1106 **Л.Н. Монченко**, гражданское становление современного молодого человека неразрывно связано с умением правильно анализировать огромный объём информации для принятия ответственных решений. Изучение истории помогает сформировать собственную научную картину прошлого, понимать причины произошедшего и прогнозировать последствия, находить в прошлом истоки современных событий и явлений.

О.В. Мозжухина, учитель русского языка в школе для слепых и слабовидящих детей (подразделение №2 московской гимназии № 1529), посвятила своё выступление слабовидящим детям – одной из самых уязвимых категорий наших сограждан. Её задача – помочь им реализовать свои возможности в современном обществе, а потому её уроки направлены на формирование целостной, самодостаточной личности. Разнообразные коррекционные формы работы способствуют полноценной адаптации слабовидящих детей не только на школьных занятиях, но и в современном обществе, помогают моим ученикам осознавать свою значимость в этом мире.

Все доклады выступающих на второй секции участников конференции сопровождались красочными, интересными презентациями, демонстрировавшимися на большой плазменной панели читального зала.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

ХІ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ЧТО ТАКОЕ ЭФФЕКТИВНАЯ ШКОЛА И ЭФФЕКТИВНЫЙ ДЕТСКИЙ САД?»

THE 11TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE: "TENDENCIES
IN EDUCATION DEVELOPMENT: WHAT ARE AN EFFECTIVE SCHOOL AND AN EFFECTIVE
KINDERGARTEN?"

Вяземский Е.Е.

Главный научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО, профессор Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор
E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Аннотация. В статье дан обзор XI Международной научно-практической конференции «Тенденции развития образования: Что такое эффективная школа и эффективный детский сад?», состоявшейся 19–20 февраля 2014 года в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ.

Ключевые слова: международная конференция, эффективная школа, эффективный детский сад, Федеральный государственный образовательный стандарт, повышение качества образования.

Vyazemsky E. E.

Leading research fellow of the Institute for Content and Methods of Education of the RAE, professor at the Academy of Higher Qualification and Professional Retraining of Workers in Education, Doctor of science (Education), Candidate of science (History), Professor.

E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Annotation. The article reviews the 11th International Scientific and Practical Conference: "Tendencies in Education Development: What are an Effective School and an Effective Kindergarten?" which took place between February 19 and 20, 2014 at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

Keywords: international conference, effective school, effective kindergarten, federal state educational standard, advancement in education quality.

XI Международная научно-практическая конференция «Тенденции развития образования: Что такое эффективная школа и эффективный детский сад?» состоялась 19–20 февраля 2014 г. в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС).

Конференция была организована Московской высшей школой социальных и экономических наук (МВШСЭН, «Шанинка»)¹ совместно с Российской академией народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» при участии Московского городского педагогического университета (МГПУ), Института управления образованием Российской академии образования, «Издательской фирмы “Сентябрь”».

Организационной структурой МВШСЭН, которая непосредственно готовила конференцию, традиционно являлся факультет «Менеджмент в образовании».²

Из истории проведения Конференции

Первая конференция по теме «Тенденции развития образования» как учебное мероприятие для слушателей Центра изучения образовательной политики МВШСЭН состоялась 15–16 февраля 2004 г. Тогда в ней приняли участие 130 представителей из 9 стран.

¹ **Московская высшая школа социальных и экономических наук (МВШСЭН, «Шанинка»)** – аккредитованное международное образовательное учреждение.

Президент Московской школы социальных и экономических наук, Теодор Шанин, известный ученый, профессор социологии Манчестерского университета. МВШСЭН с 1995 г. активно работает и реализует программы высшего (магистратура) и дополнительного профессионального образования. Основной задачей учредителей МВШСЭН было создание на российской почве университета, который бы по всем основным характеристикам был сопоставим с лучшими университетами мира. Еще до подписания Болонской декларации МВШСЭН представляла собой «болонскую структуру».

МВШСЭН предлагает программы профессиональной переподготовки и успешно работает в рамках российской и британской образовательных систем в европейском образовательном пространстве, используя самые эффективные методы обучения. В ней функционируют пять факультетов (включая факультет «Менеджмент в образовании»), ежегодно обучается более 300 слушателей. Всего за прошедшие годы более 2000 человек стали выпускниками Школы и успешно продолжили свою профессиональную карьеру.

² Факультет **«Менеджмент в образовании»**. За годы существования Центра изучения образовательной политики (преемником Центра стал факультет «Менеджмент в образовании») его специалистами и слушателями создана уникальная образовательная программа, аналогов которой в нашей стране до сих пор нет.

В качестве разработчиков и преподавателей к реализации программы привлечены известные специалисты в преподаваемых дисциплинах. В ходе подготовки и реализации программы разработаны и изданы учебно-методические комплекты по преподаваемым курсам. Найден уникальный формат программы, предусматривающий возможность работать с людьми в режиме «открытого обучения». Это позволяет привлечь к учебному процессу особый контингент обучающихся – специалистов, работающих на ответственных должностях и способных на практике реализовать полученные знания и навыки. Такая система обучения открывает возможность для специалистов органов управления системой образования получить необходимое им теоретическое образование, сформировать практические компетенции в сфере управления системой образования.

Проведение таких конференций стало традицией. Так, например, в 2009 г. конференция по теме «20 лет реформ, что дальше?» привлекла внимание более 300 участников из 11 стран мира.

На конференции в 2012 г. участникам удалось проанализировать недостатки качества получаемого образования для представителей различных слоев нашего общества и разного рода социально уязвимых групп населения, пути сокращения неравенства и выравнивания возможностей получения доступа к качественному образованию. На конференции обсуждали подходы к корректировке Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года («Стратегия-2020»). Участники конференции пришли к пониманию, что целей, сформулированных в «Стратегии-2020», можно добиться только при условии, что их будут разделять педагогическая общественность, заинтересованные в развитии образования лица.

В 2013 г. программный комитет включил в повестку дня юбилейной десятой конференции вопрос о проблемах кадрового обеспечения развития образования в России с позиции меняющейся роли учителя, с учетом новых компетенций педагогов. Организаторы конференции исходили из понимания того, что новые компетенции педагогов необходимы для подготовки молодого поколения к вызовам XXI в., для предоставления всем учащимся возможности получить качественное образование

Актуальность и значимость конференции **«Тенденции развития образования: Что такое эффективная школа и эффективный детский сад?»** определяется тем, что тематика эффективных школ широко обсуждается сейчас во всем мире. Повышение качества образования школьников становится главной миссией школы и наиболее актуальной проблемой. В обществе и сообществе профессионалов предлагаются разные подходы к стратегии развития школ.

В последнее время в нашей системе образования произошло много изменений: утвержден новый закон «Об образовании в Российской Федерации», разработаны новые экономические механизмы, оптимизация системы во многих регионах привела к значительной реструктуризации сети образовательных учреждений. Появились школы-комплексы, часть детских садов вошли в их состав. Есть ли у нас возможность узнать, как эти изменения повлияли на эффективность работы школ? На конференции состоялось обсуждение этих актуальных проблем в широком социальном контексте.

Обсуждались также изменения социокультурной и экономической ситуации в современной России, которые предъявляют новые требования к школам и дошкольным учреждениям, рассматривались способы оценки их эффективности. Участники конференции в ходе дискуссии искали ответы на ряд вопросов. Какие рычаги воздействия могут повысить эффективность школ и дошкольных учреждений? Какие показатели могут дать наиболее качественную обратную связь потребителям услуг образовательной системы?

Организаторы конференции сформулировали ключевые вопросы для обсуждения с участниками:

1. Кто и как может оценивать эффективность работы современного школьного коллектива?

2. Как можно выстроить взаимоотношения между школой и детским садом? Каких эффектов и последствий можно ожидать от их слияния?
3. Инспекция школ и детских садов – обречена ли она на карательную функцию?
4. Эффективный контракт современного педагога: как нам к нему прийти?
5. Чем управляет директор школы и руководитель детского сада?
6. Какие инструменты оценки эффективности подготовки педагогических кадров есть в нашем распоряжении и какие необходимо разработать?
7. Школа или детский сад, в центре которых ребенок: недостижимая мечта, лозунг или реальность?
8. Какого педагога можно назвать эффективным? Что главное в преподавании и воспитании?
9. Эффективная коммуникация между школой, муниципальными, региональными и федеральными органами управления образования: что ей мешает?
10. Какие критерии эффективности школ и детских садов нам известны из мировой практики и какие методы повышения эффективности (school improvement) можно считать достаточно исследованными и результативными?
11. Как учитывать в оценке эффективности школы условия ее работы?
12. Решают ли новые институты и образовательные практики поставленные перед ними задачи?

В соответствии с уже сложившейся традицией структура конференции включает: общие пленарные заседания, которые обеспечивают широкий контекст обсуждаемых вопросов; малые пленумы, на которых рассматриваются презентации новейших исследований, проектов, нормативных документов; тематические круглые столы, на которых обсуждаются проблемы, сформулированные на общих пленарных заседаниях и малых пленумах.

В *общих пленарных заседаниях* выступили с докладами: Майкл Фуллан (Канада), Майкл Барбер (Великобритания), Дэвид Холл (Великобритания), Исак Фрумин (НИУ ВШЭ), Олег Лебедев (МВШСЭН), Елена Юдина (МВШСЭН), Игорь Реморенко (МГПУ).

На конференции обсуждались следующие вопросы: была ли эффективной советская школа, как и почему менялся ее облик в постсоветский период; каковы основные характеристики современной эффективной школы и детского сада; способы повышения академических результатов в школе, индикаторы эффективности, лидерство в учреждениях образования как один из рычагов повышения их эффективности и другие проблемы, которые волнуют родителей и педагогов.

На конференции были проведены круглые столы по следующим темам:

1. Взгляд на вопросы эффективности школы через призму международных сравнительных исследований качества образования (ведущий – В.А. Болотов).
2. Эффективные школа и детский сад глазами заинтересованного непрофессионала на пути от информационной открытости к диалогу (ведущая – Н.В. Тюрина).
3. Оценка эффективности работы школы (ведущие – М.А. Пинская, Б.В. Илюхин).
4. Социальная миссия школы (ведущая – Е.А. Ленская).
5. Новый стандарт детского сада. Что меняет ФГОС по дошкольному образованию? (ведущая – Е.Г. Юдина).

6. Что изменил школьный стандарт? (ведущий – О.Е. Лебедев).
7. Как избавить школу от лишней работы? (ведущий – А.В. Серкин).
8. Эффективный контракт (ведущая – И.А. Абанкина).
9. Эффективный педагог. Эффективность работы педагога – (ведущие Е.А. Ямбург, С.Г. Косарецкий).
10. Информационная открытость образовательных систем: кейс «Итоги рейтинга школ повышенного уровня Российской Федерации – 2013» (Ведущие Н.В. Тюрина, М.Л. Агранович).

На открытии конференции во вступительном слове **ректор МВШСЭН С.Э. Зуев** подчеркнул, что сегодня стираются границы между разными уровнями образования – в том числе между школьным и дошкольным образованием. Поэтому тема конференции в высшей степени актуальна и правомерно вызвала интерес со стороны ученых и практических работников системы образования. Научный руководитель, **директор Института образования НИУ ВШЭ И.Д. Фрумин** в своем вступительном слове констатировал, что представляемый им Институт развития образования НИУ ВШЭ по возрасту является «младшим братом» Московской высшей школы социальных и экономических наук. **Ректор МГПУ И.М. Реморенко**, выпускник МВШСЭН, отметил актуальность конференции, значимость обсуждаемых проблем для развития отечественной системы образования. **Декан факультета «Менеджмент в образовании» МВШСЭН Е.А. Ленская** подчеркнула, что поиск путей повышения эффективности школы является одной из наиболее значимых проблем в мировом научно-образовательном сообществе, пожелала участникам конференции полезных дискуссий, которые помогут выявить наиболее подходящие для России подходы к повышению эффективности школы.

Мировая практика свидетельствует, что хороших результатов в повышении эффективности достигают образовательные организации, в которых в эту деятельность втягиваются все члены педагогического коллектива, все педагоги. При этом очень важны достоверная статистика, надежные данные об образовательных результатах, которыми не всегда владеют педагоги-практики. Данный подход в мировой практике называется «улучшением школы». Административное управление школой «сверху вниз» в рамках подхода «эффективность школы» не всегда дает педагогам ориентиры, как именно повысить эффективность образовательной организации.

Видимо, необходим продуктивный синтез двух названных подходов. Е.А. Ленская отметила болевые точки развития отечественной школы, которые вызывают наиболее острую реакцию общества. К таковым она отнесла создание образовательных комплексов путем объединения сильных и слабых школ в русле реструктуризации сети образовательных организаций, слияния школ и детских садов. Мировая образовательная практика не позволяет утверждать, что подобные преобразования гарантированно обеспечивают повышение образовательных результатов.

Майкл Фуллан, профессор Института исследования образования Университета Торонто (Канада) в своем докладе «Стратегия эффективного улучшения результатов на уровне всей системы» подробно рассмотрел подходы к повышению эффективности школьного образования в Канаде на примере штата Онтарио. В его докладе проанализи-

зирована взаимосвязь всех факторов, влияющих на повышение эффективности образовательной деятельности в современных условиях.

К ведущим факторам докладчик отнес:

- «прозрачность» деятельности образовательных учреждений;
- объективную оценку образовательных результатов, в том числе с помощью международных исследований качества образования (PISA и др.);
- преодоление бюрократизации в управлении системой образования, что достигается с помощью автономности образовательных учреждений и децентрализации системы образования;
- повышение профессиональной культуры педагогов, менеджеров учреждений образования.

Важно, чтобы автономия понималась как «автономия от бюрократии», а не как изолированность одного учителя от другого. Докладчик подчеркнул, что преобразование отдельных аспектов в системе образования (например, таких, как поставка в школы новых средств обучения, нового оборудования, повышение квалификации конкретного педагога, а не всего педагогического коллектива), не обеспечивает повышения результативности, если не сопровождается комплексным подходом, рефлексией и обсуждением в коллективе.

Отвечая на вопросы, каковы миссия школы и ее задачи в современном обществе, Макл Фуллан рекомендовал учителям каждой школы наладить сотрудничество друг с другом, чтобы иметь возможность договариваться о решении приоритетных задач. По его мнению, у школы две миссии. Первая связана с академической успеваемостью: грамотностью, знаниям по предметам и т.д. Но в равной степени школа несет и социальную миссию, которая предполагает обучение детей сотрудничеству, работе в команде. Это важная социальная задача. Эти навыки вполне конкретны, их можно четко описать, им можно научить, и их можно измерять. Другие задачи социальной миссии состоят в том, чтобы научить школьников уважать культурные различия между людьми, быть хорошими гражданами своей страны, иметь свою гражданскую позицию.

Профессор Фуллан подчеркнул, что он не вполне понимает, каковы приоритеты Министерства образования и науки РФ, какую стратегию оно разработало для реализации этих приоритетов. В отношении ЕГЭ он поставил вопросы о том, насколько этот экзамен соответствует педагогическим и методическим правилам, и какие параметры он измеряет: устаревшие или современные; насколько система оценки знаний школьников соответствует современным методическим принципам эффективности образования. По словам докладчика, не исключено, что именно система оценки ограничивает прогресс и инновации, которые необходимы для совершенствования системы образования, и не позволяет добиться таких результатов, которых требует, например, международное исследование PISA.

По мнению Майкла Фуллана, на конференции много говорили о результатах образования, о том, какие из них можно считать наиболее важными. Вместе с тем, как считает ряд авторитетных российских специалистов, в России образовательным результатам уделяется недостаточное внимание. Не выявляется, не анализируется, каким образом

та или иная методика преподавания позволяет добиться наиболее ценных результатов; как следует совершенствовать систему тестирования и оценки, для того чтобы эти результаты измерить.³

И.Д. Фрумин (НИУ ВШЭ) в своем докладе «Способы повышения образовательных результатов» рассмотрел общие проблемы, связанные с повышением эффективности образовательной организации. Докладчик уточнил содержание понятия «эффективная школа», которое гораздо шире, чем просто «экономичная школа». В его понимании эффективная школа – это результативная школа. Такое понимание эффективной школы важно для осмысления всего контекста образовательных реформ в России. Результативность сегодня является одной из главных задач обновления российской школы.

В России, в отличие от ряда стран Европы, обычно не уделялось внимания исследованию связи образовательных результатов с последующей траекторией развития выпускников, тому многообразию факторов, влияющих на эту связь. Только в 2009 г. научный коллектив Института образования НИУ ВШЭ начал подобные исследования, в том числе для школ, которые работают в сложных социально-экономических условиях, и считает это направление значимым и показательным.

Докладчик подчеркнул: для повышения результативности нужна «стратегия высоких ожиданий», что выражается в мобилизации педагогического коллектива на решение определенных задач. Сами образовательные результаты должны стать предметом анализа, обсуждения, коммуникации и обратной связи в коллективе, которые должны привести к формированию общего понимания ситуации, задач.

И.Д. Фрумин остановился на вопросе об эффективности советской школы. По его мнению, советская школа была по-своему эффективной – с точки зрения соответствия внешне заданным стандартам, образцам, требованиям. Существовала определенная культура рефлексии этого соответствия.

В отношении российской школы докладчик отметил, что в условиях многообразия различных типов школ, усложнения понимания образовательных результатов положение дел существенно изменилось. Сегодня ситуация с образовательными результатами требует специального комментария. За 20 постсоветских лет образовательные учреждения работают фактически в условиях пятого варианта государственных образовательных требований и стандартов.

Научный коллектив Института образования НИУ ВШЭ проводил исследование связи различных педагогических практик с результатами ЕГЭ, причин успеха российских школьников в международном исследовании читательской грамотности в начальной школе (PIRLS). Было проведено исследование результативности и особенностей обучения русскоязычных школьников в Латвии и Эстонии, которые первоначально учились по российским программам, и ряд других исследований по актуальным аспектам эффективности и качества образования как комплексной проблемы.

³ Майкл Фуллан: Успех системы образования – в равном высоком уровне школ : [интервью] // Сайт Московской высшей школы социальных и экономических наук [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.msses.ru/about/news/1801/> (дата обращения: 12.05.2014).

Докладчик подчеркнул, что педагогический коллектив, каждый учитель должны ясно понимать, какие именно образовательные результаты предполагается улучшить, каковы особенности конкретного ребенка. В российской школе обычно не уделяют должного внимания двум важнейшим проблемам: 1) образовательные результаты, успехи и затруднения конкретного ребенка в динамике; 2) контекст, в котором живет ребенок.

Профессор Дэвид Холл (David Hall, Институт образования Манчестерского университета) в своем выступлении «От героического к распределенному лидерству. Новая парадигма руководства школой» определил, что такое распределенное лидерство.

Докладчик объяснил свое понимание концепции распределенного лидерства и ее появление в качестве основной и, вероятно, доминирующей концепции в сфере образовательных и институциональных реформ. Он рассмотрел возможности, предоставляемые моделью распределенного лидерства, а также обозначил некоторые концептуальные и практические проблемы, связанные с использованием этой модели.

По мнению докладчика, концепция распределенного лидерства возникла в результате заметно возросшего интереса к образовательному лидерству. Эта концепция отличается от управления образованием и образовательного менеджмента.

Д. Холл подчеркнул, что существует множество толкований понятия «распределенное лидерство», но в их основе заключена общая идея о том, что лидерские функции распределяются внутри организации, а не сосредотачиваются в руках отдельного человека или группы.

Докладчик обосновал свой ответ на вопрос, каким образом распределенное лидерство устанавливается в школах/детских садах. По мнению Д. Холла, распределенного лидерства формально можно достичь через существующие организационные структуры/группы; неформально – через развитие специальных групп, основанных на экспертном опыте и в зависимости от текущих потребностей. В качестве примера докладчик привел следующие способы реализации концепции распределенного лидерства:

- 1) создание команды школьного руководства – в отличие от ситуации, когда функционирует единоличный лидер;
- 2) фокусирование на лидерстве в среднем и младшем звеньях организации, определение и формирование руководителей среднего уровня;
- 3) вовлечение всех учителей (и других сотрудников школы) в процесс изучения лидерского аспекта своей работы и выработки соответствующих решений, а также стимулирование у них представлений о себе как о лидерах.

Основной вывод доклада заключался в том, что директор не может руководить школой в одиночку, остальным сотрудникам также необходимо осуществлять лидерские функции и участвовать в общем руководстве. По убеждению Д. Холла, назрела необходимость отказаться от героических и единоличных концепций лидерства в школах. По его мнению, модель распределенного лидерства, будучи неотъемлемой частью трудовой деятельности, является интуитивно привлекательной. Кроме того, она поддерживается нормативно, поскольку способствует улучшению работы образовательной системы в целом.

О.Е. Лебедев (профессор МВШСЭН) в своем выступлении на тему «Была ли советская школа эффективной?» обосновал значимость отсроченных результатов образования

как показателя эффективности системы образования. Докладчик рассмотрел наиболее значимые общие подходы к повышению эффективности образования, включая расширение круга лично значимых проблем, повышение уровня готовности обучающихся к их решению; отказ от затраты имеющихся ресурсов на достижение нереальных ненужных результатов; использование всех ресурсов для достижения планируемых результатов.

Докладчик раскрыл свое понимание структуры образовательных результатов, включая уровень образованности, жизненную позицию, учебный опыт. Докладчик сделал общий вывод, согласно которому по мере развития советского общества советская школа становилась все менее эффективной. Фактором снижения ее эффективности, по мнению О.Е. Лебедева, стало сохранение механизмов принудительного обучения. Основным фактором, препятствующим изменениям образовательной системы являлось содержание государственного заказа на школьное образование.

Итоги конференции

В заключительной части конференции были подведены итоги работы всех круглых столов. Итоги круглого стола по теме «Что меняет ФГОС по дошкольному образованию» подвела ведущая **Е.Г. Юдина**. Она сообщила, что тема вызвала активную дискуссию. Каждый смог высказать свою точку зрения. Были поставлены и обсуждены вопросы о том, какова концепция стандарта, что изменилось в нормативных документах, какие результаты и последствия может иметь введение ФГОС дошкольного образования.

Итоги круглого стола по теме «Оценка эффективности работы школы» подвела ведущая **М.А. Пинская**. Она остановилась на вопросе о тенденциях развития школы, об оценке эффективности работы школы. Дискуссия показала, что голос профессионального сообщества при оценке эффективности школы практически не слышен, при оценке школы в большинстве случаев не удается учесть степень реализации программы развития школы (программы улучшения образовательных результатов). Вместе с тем в ряде регионов (например, в Томской области) есть позитивный опыт оценки эффективности школ с помощью комплекса инструментов с учетом образовательного контекста, что позволяет объективно сравнивать сильные и слабые школы. Есть удачный опыт разработки методик самооценки школ, позволяющих педагогическим коллективам объективно оценивать свою деятельность.

Итоги круглого стола «Эффективная школа через призму международных исследований качества школьного образования» подвел ведущий **В.А. Болотов**. Он сообщил, что вопросы для обсуждения были сформулированы совместно с заведующей отделом оценки качества образования ИСМО РАО Г.С. Ковалевой. Докладчик подчеркнул, что разработчики ФГОС начального образования учитывали методологию международных исследований качества образования. Так, в частности, при разработке стандарта для 4 класса учитывалась методология PIRLS и TIMMS, для 5 класса – методология PISA. В.А. Болотов прокомментировал обсуждение на секции проблемы рейтингов образовательных организаций, подчеркнул, что итоги обсуждения этой темы на конференции будут представлены в Общественной палате.

Итоги круглого стола «Социальная миссия школы» подвела ведущая **Е.А. Ленская**. Она подчеркнула, что проблема социальной миссии школы в современном российском обществе уходит на второй план. На секции детально обсуждались причины этой негативной тенденции. Учителя сегодня избегают обсуждать общие проблемы, часть из них не умеют обсуждать острые вопросы, другие просто боятся дискуссий по общественно значимым проблемам. Вместе с тем общество заинтересовано в продуктивных дискуссиях по этой теме. Актуальным вопросом является поиск путей обучения мигрантов и их детей с целью их интеграции в российское общество. На июль 2014 г. намечено проведение летней школы для педагогов, которые заинтересованы в решении этой социально значимой проблемы. В рамках летней школы предполагается провести тренинги, которые помогут педагогам сформировать умение решать педагогические проблемы в школьном коллективе в условиях многонациональной и многокультурной среды.

Итоги круглого стола «Эффективность работы педагога» представил **С.Г. Косарецкий**. Он сообщил, что на круглом столе состоялась интересная дискуссия, в которой обсуждались вопросы эффективности педагога, критерии, инструменты оценки, факторы, которые влияют на эффективность, условия повышения эффективности педагогов.

При оценке эффективности педагога должны учитываться показатели его профессионального роста и участия в профессиональном росте своих коллег по образовательной организации, связь этих показателей результатами образовательной деятельности. Было обосновано суждение, что при оценке эффективности работы педагога надо иметь в виду региональные и школьные особенности. В ходе дискуссии обсуждались взаимосвязанные вопросы профессионального стандарта и эффективного контракта.

Много вопросов было задано Е.А. Ямбургу как руководителю группы разработчиков профессионального стандарта педагога. Обсуждались риски, связанные с введением стандарта педагога, пути минимизации этих рисков, а также вопросы эффективного контракта, логики его построения, которая, по сути, не образовательная, а ведомственная.⁴ В ходе обсуждения был достигнут консенсус по следующим вопросам:

1) эффективность труда педагога не сводится только к индивидуальным академическим результатам учащихся, но включает также комплексную оценку их образовательных достижений с учетом регионального и школьного аспектов;

⁴ Под *эффективным контрактом* понимаются трудовые отношения между работодателем (государственным или муниципальным учреждением) и работниками, основанные на: наличии у учреждения государственного (муниципального) задания и целевых показателей эффективности работы, утвержденных учредителем; системе оценки эффективности деятельности работников учреждений (совокупности показателей и критериев, позволяющих оценить количество затраченного труда и его качество), утвержденной работодателем в установленном порядке; системе оплаты труда, учитывающей различия в сложности выполняемой работы, а также количество и качество затраченного труда, утвержденной работодателем в установленном порядке; системе нормирования труда работников учреждения, утвержденной работодателем; подробной конкретизации с учетом отраслевой специфики в трудовых договорах должностных обязанностей работников, показателей и критериев оценки труда, условий оплаты труда. Трудовые отношения между работодателем и работниками, включая установление заработной платы, формализуются при заключении трудовых договоров.

2) необходимо учитывать профессиональный рост педагога, его участие в развитии педагогического коллектива;

3) профессиональный стандарт педагога крайне важен, он должен обеспечить связь с образовательными результатами обучающихся, но не должен ограничиваться только этими критериями;

4) профессиональный стандарт не тождественен «рамке, по которой оцениваются образовательные результаты»;

5) у педагогов сегодня нет ясного представления о тех изменениях, которые происходят и должны происходить в процессе модернизации образования в массовой практике на уровне учебного коллектива, класса;

6) необходимо «увязывать» эффективность педагога с эффективностью школы, деятельность конкретного педагога является частью общего образовательного процесса в образовательной организации;

7) при оценке эффективности очень важно учитывать контекст, в котором осуществляется образовательная деятельность.

Кроме того, был отмечен дефицит системы профессионального развития педагогов, подчеркивалось, что в повышении квалификации педагогов важны «горизонтальные связи» в сообществе.

Не удалось достичь консенсуса по следующим вопросам:

1. Должна ли оценка эффективности быть детальной на уровне протокола (как, в частности, происходит в системе здравоохранения в стандарте оказания лечебных услуг) или иметь более обобщенный характер, более гибкие, вариативные критерии, которые позволяют учесть творческий характер педагогической деятельности? При обсуждении этого вопроса учитывалось, что современная система педагогического образования не ориентирована на подготовку педагогов для работы в условиях введения ФГОС.

2. Должен ли профессиональный стандарт иметь индивидуальный или коллективный характер?

3. Существует ли возможность переноса международных практик оценки эффективности педагога на российскую образовательную практику или отечественный педагогический менталитет отвергает ее?

Итоги круглого стола «Как избавить школу от лишней работы?» представил ведущий **А.В. Серкин**. Докладчик подчеркнул, что большинство участников хотели бы получить рецепты того, как избавиться от лишней работы. Но готовых рецептов в данном случае нет. Участникам удалось выделить четыре основных момента, из которых только один касается непосредственно практических рекомендаций.

Смысл первой позиции в том, что мы живем в ситуации перехода к правовым отношениям в образовании. В связи с этим неизбежно увеличивается объем отчетности, бумажной работы. Следовательно, на эту деятельность необходимо выделять ресурсы. Возможно, в школах скоро появятся юристы.

Во-вторых, необходимо поменять позицию контроля на позицию поддержки. Пока же задача администрации – обезопасить себя от возможных осложнений, негативных последствий в случае реальных происшествий. Участники дискуссии согласны, что

в школе много лишней работы, но при этом мнения существенно расходятся в отношении того, что именно является лишней работой.

В-третьих, в системе нашего образования нет культуры согласования позиций, в том числе в вопросах об избыточной отчетности.

В-четвертых, необходимо расширение правовых гарантий статуса директора школы, администрации, педагогов. Если директор школы может быть уволен без аргументированной мотивировки причин, то он не может сопротивляться избыточному количеству отчетов, справок. То же самое касается учителей. Выходом, возможно, является расширение функций управляющих советов.

Итоги круглого стола «Что изменил школьный стандарт?» представила **Т.В. Рогозина**. В дискуссии было выявлено, что именно не изменил школьный стандарт. На секции выступила О.Б. Логинова, которая раскрыла, какие идеи лежали в основе стандарта при его подготовке. Участникам обсуждения были представлены 12 позиций, по которым они могли высказать свои суждения в формате «согласен» или «не согласен». В итоговом выводе было обосновано следующее:

1) Не изменились педагогические цели, в том числе на уровне урочной деятельности, на уровне домашних заданий. Это связано с тем, что при оценке деятельности учителя в первую очередь имеются в виду предметные образовательные результаты. Личностные результаты фактически игнорируются.

2) Изменениям в образовательном процессе не удалось придать системный характер. В качестве позитивных примеров можно назвать отдельные технологии, отдельные педагогические «находки».

3) Не удалось реализовать потенциал основной образовательной программы школы, которая могла бы стать эффективным инструментом реализации ФГОС. Практика показывает: педагогические коллективы, которые серьезные отнеслись к разработке такой программы, смогли с помощью этого механизма активизировать освоение ФГОС. Однако в массовой практике этого не произошло. Тексты примерных программ сложны, очень объемны. Так объем примерной образовательной программы основного общего образования (5–9 классы) составляет 342 страницы. До настоящего времени нет примерной основной образовательной программы для 10–11 классов, но ряд регионов уже начал подготовку к введению ФГОС среднего образования. Через два года предполагается введение ЕГЭ на базовом и профильном уровнях.

4) Не произошло изменений в организации необязательных занятий. Внеурочная деятельность при разработке стандарта предполагалась как свободные занятия по интересам детей, занятия по выбору, которые могут осуществляться в школе, в учреждениях дополнительного образования. В некоторых регионах дети должны в обязательном порядке два часа в день заниматься внеурочной деятельностью – время на выполнение домашних занятий сократилось, но объем их остался прежним. Отсюда перегрузка школьников, но решений не принимается.

5) Ситуация в целом такова, что ФГОС существует, но его статус странный. Хотя по Закону «Об образовании в РФ» статус стандарта высок, ряд чиновников, управленцев не видят в стандарте нормативного документа. Некоторые юристы считают, что стандарт –

это только рамка, к тому же он 2009 года, а стало быть, это устаревший документ. Стандарт не защищает педагогов. Он не стал документом, который обеспечивает поддержку позитивным инновациям в системе образования.

Итак, что изменилось в школе в связи с введением ФГОС? Стандарт меняет ряд результатов, в частности, в начальной школе. Педагогам необходимо начать с разработки основной образовательной программы своей школы, инструментария для оценки образовательных достижений, критериев для оценки эффективности педагогов.

Итоги круглого стола «Информационная открытость образовательных систем: кейс «Итоги рейтинга школ повышенного уровня Российской Федерации – 2013» представила **Н.В. Тюрина**. Она подчеркнула, что обсуждались первые итоги проекта по созданию рейтинга школ повышенного уровня. В рейтинге учитывались учебные результаты, условия, индивидуальное развитие, доступность по данным 41 региона, 1428 школ. Участники отвечали на вопросы, что такое эффективная школа повышенного уровня, влияет ли на достижение высоких результатов только отбор детей при приеме в школу или есть и другие факторы. Активно обсуждался вопрос, как использовать результаты рейтинга для принятия управленческих решений.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ И ЧАСТНОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

GENERAL AND SPECIFIC DIDACTIC PROBLEMS IN MODERN EDUCATION

Осмоловская И.М.

Заведующая лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики РАО, доктор педагогических наук, председатель Научного совета по проблемам дидактики РАО.

E-mail: osmolovskaya@itiprao.ru

Osmolovskaya I.M.

Head of the Laboratory of Didactics of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education), Chair of the Scientific Council on Didactic Problems of the RAE.

E-mail: osmolovskaya@itiprao.ru

Аннотация. В статье дан обзор прошедшего совместного круглого стола Института теории и истории педагогики РАО (ИТИП РАО) и Института содержания и методов обучения РАО (ИСМО РАО) «Общедагогические и частнодагогические проблемы современного образования», проходившего 20 марта 2014 года.

Annotation. The article reviews the joint “General and Specific Didactic Problems in Modern Education” round table of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the RAE and the Institute of Content and Methods of Education of the RAE, that took place on March 20, 2014.

Ключевые слова: дидактика, методика преподавания отдельных предметов, гуманитарное, естественно-научное, художественное образование, антропологический подход, образовательные реформы.

Keywords: didactics, subject teaching methods, humanities, natural science, arts, anthropological approach, educational reforms.

20 марта 2014 г. состоялся совместный круглый стол Института теории и истории педагогики РАО (ИТИП РАО) и Института содержания и методов обучения РАО (ИСМО РАО) «Общедидактические и частнодидактические проблемы современного образования». Были поставлены рассмотрены вопросы взаимосвязи общей и частных дидактик, перспектив развития дидактики, роли педагогической науки в теоретическом обосновании направлений реформирования отечественного образования. Обсуждались проблемы соотношения гуманитарного и естественно-научного образования, дидактики художественного образования, реализации воспитательного потенциала содержания образования в условиях внедрения образовательных стандартов второго поколения.

Круглый стол начался с обсуждения образовательных реформ на рубеже XX–XXI вв., которые осветил главный научный сотрудник ИСМО РАО, доктор педагогических наук, профессор **Е.Е. Вяземский**. Он отметил, что в национальных системах образования многих стран мира на рубеже XX–XXI вв. произошли существенные изменения, которые можно определить как образовательные реформы. Их опыт значим для нашей страны, которая более 20 лет проводит модернизацию системы образования. Образовательные реформы по своей природе многоаспектны. Они предполагают структурную перестройку системы образования, обновление всех или хотя бы ключевых звеньев, модернизацию содержания и методов образовательной деятельности, установление новых форм связей между системой образования, обществом, государством, рынком труда.

Почему необходимы образовательные реформы? Реформы образования призваны обеспечить глубокую трансформацию, модернизацию системы образования в соответствии с вызовами времени.

Дискуссионный вопрос: в чем вызовы времени? Конец XX века. ознаменовался переходом к постиндустриальному обществу, обществу услуг, информационных технологий. «Человеческий капитал» становится ключевым ресурсом развития экономики ведущих мировых держав. Социально-экономические реформы, частью которых стали образовательные реформы, произошли на фоне начавшегося в 1980-е гг. процесса глобализации финансовых рынков. Этот процесс позволил капиталам свободно перемещаться по миру.

Россия с 1990-х гг. постепенно стала включаться в процессы глобализации. В начале XXI в. экономика России интегрировалась в мировую экономическую систему. Она стала подвержена влиянию мировых тенденций, включая кризисы. Борьба с кризисами в условиях глобализации предполагает структурную модернизацию экономики, социально-экономической сферы, системы образования. Модернизация системы образования является одним из условий создания инновационной экономики.

Глубокие изменения в системе образования в России можно рассматривать в контексте международного процесса реформирования, обновления национальных образовательных систем. Определение перспективной стратегии реформирования системы образования в России на рубеже веков осложняется тем, что в государственной политике столкнулись две противоположные концепции, две тенденции, две модели общества. Первая тенденция (и соответствующая модель), сформулированная в конце 1980-х гг. и ставшая популярной в 1990-х гг., – это *модернизация, гуманизация и либерализация общества*. Вторая тенденция, идущая от 2000-х гг., – *неотрадиционализм и ресоветизация*.

Дискуссионные вопросы образовательных реформ на рубеже XX–XXI вв. В чем ограниченность традиционного (классического) обучения в мировом контексте? Ряд зарубежных психологов считает, что традиционное обучение слишком узко направлено на запоминание информации, в нем мало внимания уделяется критическому мышлению, концептуальному пониманию. Глубокое понимание означает, что ученики могут критически применять на практике то, что они знают, чтобы анализировать новые проблемы, адекватно взаимодействовать с новыми ситуациями.

Что представляет собой современное эффективное обучение в системе общего (подчеркнем: не профессионального) образования? Эффективное обучение в системе общего образования предполагает формирование мотивации к познанию, умения учиться, выстраивать отношения в коллективе, объединяющие учеников на основе позитивных ценностей.

Проблема смысла как условие успешности образовательной реформы. Важнейшее условие успешности реформ – понимание сущности изменений в образовании, понимание того, во имя каких целей, что и как предполагается менять.

Результаты длительных эмпирических исследований «эффективной школы», проводившиеся в США, Канаде и Великобритании, свидетельствуют, что ключевым условием, важнейшим ресурсом развития школы является изменение профессионального сознания учителей, понимания ими своих профессиональных задач, своей миссии в обществе. Разумеется, философия изменений должна опираться на этическую основу. Этика учителя подразумевает стремление педагога к достижению позитивных изменений в учениках. По мнению Майкла Фуллана, известного эксперта в области образования, философия изменений и высокая этика – два столпа самосознания учителя [1].

Международный опыт свидетельствует: изменения (реформы) в образовании – это сложный, многофакторный психолого-педагогический, социально-педагогический и социально-политический процесс. В ходе реформ необходимо:

- 1) «удерживать» ценности, цели и последствия образовательных изменений;
- 2) понимать динамику образовательных изменений как психолого-педагогического и социально-политического процесса, включающих в себя все виды факторов, работающие во взаимодействии друг с другом: от уровня отдельного человека, ситуации урока и школы до местного, регионального и национального уровня.

Образовательные реформы в мировом контексте. Явления мирового масштаба – интерес к образовательным реформам и неудовлетворенность результатами. Природа проблем, факторы успеха и неудач во многом общие для разных стран современного мира.

Две точки зрения на процесс реформирования школы в системе образования:

1. Школа – это слепок общества, и она не может сама производить изменения.
2. Руководители школ должны быть лидерами в образовании, имеющими свое собственное понимание стратегии развития образования, право на реализацию собственных подходов к развитию системы образования в своей школе.

Разумеется, перечень дискуссионных вопросов, которые выявил анализ образовательных реформ в мире на рубеже XX–XXI вв., очень широк. Мы схематично обрисовали

только те из них, которые, с нашей точки зрения, имеют международный характер, значимы для нашего опыта модернизации образования.

Идеально, если реформы образования опираются на педагогические исследования, – тогда они будут научно обоснованными и нацеленными на прогнозируемые результаты. В связи с этим важно поставить **проблемы развития дидактики**, что было сделано в выступлении заведующей лабораторией дидактики ИТИП РАО, доктора педагогических наук **И.М. Осмоловской**. Прежде всего, она отметила, что дидактика – это наука о процессе обучения. Ее объект имеет специфику: процесс обучения создается специально и вне деятельности человека не существует. В связи с этим развитие дидактики происходит за счет развития самого процесса обучения: возникают новые образовательные практики, изменяются условия протекания процесса обучения, возникают новые требования со стороны личности, общества, государства – дидактика отвечает на вызовы практики, осмысливая изменения, объясняя наблюдаемые явления с теоретических позиций, прогнозируя дальнейшее развитие процесса обучения, формируя нормативные предписания о том, как он должен быть построен.

Более того, идет процесс повышения научного статуса самой дидактики: создаются новые концепции и теории обучения, уточняется научный аппарат, совершенствуется методологическая база.

И.М. Осмоловская остановилась на общедидактических проблемах, которые изучает лаборатория, которая работает два раза в год, которые – ничего? в традициях научного коллектива, создавшего культурологическую концепцию содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Разработанная концепция, в частности, уровневый подход к формированию содержания образования полностью в практику внедрена не была. Сотрудники лаборатории начали детально разрабатывать уровень общего теоретического представления, на котором формируется допредметное содержание образования, то есть целостное, не разделенное на отдельные учебные предметы. Выяснили, что однозначно сказать: «отбирать содержание образования нужно только так, и никак иначе», – нельзя.

В дидактике существуют различные подходы к процессу обучения (традиционный «знаниевый», деятельностный, компетентностный, антропологический). В рамках каждого из них процесс обучения конструируется и осуществляется по-разному: разные цели, разное содержание образования, разные методы, формы и т.д. Для того чтобы представить механизм отбора содержания при каждом дидактическом подходе, мы ввели такое понятие, как «предметность» – проект, замысел будущего содержания образования, выделяющий приоритетные аспекты культуры для отбора в содержание образования на данном историческом отрезке времени. От предметности зависит и набор учебных предметов, и содержание отдельного учебного предмета.

Лаборатория дидактики активно включилась в исследование процесса обучения в условиях информационно-образовательной среды: было показано изменение целевых и ценностных ориентиров процесса обучения, скорректированы дидактические принципы, разрабатывается модель процесса обучения в информационно-образовательной среде, развивается представление о средствах обучения. Усилилось внимание к методологиче-

ским вопросам дидактики: одна из тем НИР на 2013–2020 гг. – «Теоретико-методологические основы развития дидактики».

В своем выступлении И.М. Осмоловская затронула вопросы о том, как идеи общей дидактики претворяются в практику, ведь непосредственно с преподаванием конкретных учебных предметов дидакты не связаны. Она указала три возможных пути решения проблемы.

1. Поскольку все дидакты по базовому образованию являются учителями-предметниками, свои идеи они самостоятельно переводят на предметный уровень и апробируют в школах. Силы ограничены, широкого внедрения не получается.

2. Общедидактические идеи специалисты по методике преподавания отдельных предметов конкретизируют и развивают в своих исследованиях.

3. Организуется совместная работа в рамках проблемных семинаров, временных научных коллективов, совместных конференций: обсуждая насущные проблемы, дискутируя, продвигаемся в своей области исследования.

Вопросы взаимосвязи и взаимодействия дидактики и методики преподавания отдельных предметов осветила ведущий научный сотрудник ИТИП РАО, доктор педагогических наук, профессор **Л.М. Перминова**, назвавшая свое выступление «**Дидактика и методика: две культуры**».

Л.М. Перминова пояснила, что название имеет прямое отношение к культуре, если брать первоначальный смысл данного понятия (возделанное, окультуренное, то есть рукотворное). Процесс обучения как специально организованная деятельность является именно «рукотворным феноменом», соотносящимся с определением культуры (с позиций системного подхода). Культура есть человеческая деятельность с присущим ей онтологическим статусом, ценностями, субъектом, который выступает в двух ипостасях – творца и продукта культуры (М.С. Каган).

1. Что есть дидактика как культура? Выделим ее основные черты:

а) четыре уровня представления ее объекта – обучения: *социальный*, на котором обучение предстает как форма социальной деятельности; *педагогический/теоретический*, на котором процесс обучения предстает как объект конструирования; *дидактический*, на котором теоретическое дидактическое знание об обучении реализуется как нормативное и появляется конкретный учебный предмет; *индивидуальный* – интегрирующий первые три уровня представления обучения в рефлексивной позиции его реализации учителем;

б) абсолютная гуманитарность процесса обучения, его *двусубъектность* (целенаправленная, специально организованная, ценностно-ориентированная, рефлексивно-диалогическая и взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся), *трехкомпонентность* (учитель – ученик – содержание образования) является условием неразъемности процесса обучения;

в) *содержание образования* как педагогически адаптированная система культуры, в которой находят отражение четыре составляющие: знания (о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве), опыт репродуктивной деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к людям, к себе. Динамический характер связей между названными элементами состава

содержания образования означает, что ученик может начинать освоение этого культурологического инварианта не только со знаний, но и с опыта деятельности, и с актуализации опыта эмоционально-ценностного отношения, а также с субъектно-личностного компонента содержания образования, и при этом сохраняется целостность состава изучаемого содержания. Эти вариации предъявления учебного материала называются предметными модальностями, раскрывающими специфические способы перехода от одного элемента содержания к другому;

г) фундаментальная дидактическая закономерность о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного начал в процессе обучения, а значит, и в преподавании/изучении всех дисциплин.

2. Изложенное, хотя и кратко, выполняет методологическую функцию в отношении методики (преподавания), *позиция/место которой определяется дидактическим уровнем представления процесса обучения*, и поэтому можно говорить о методике как о *частной дидактике*, для которой важным является положение дидактики о ведущей функции учебного предмета. Методика как практико-ориентированное знание, в котором реализуется конкретное учебное содержание, позволяет научно обоснованно избежать «монотонности» в преподавании учебных дисциплин с опорой на ведущую функцию учебного предмета и разнообразие предметных модальностей в организации учебного материала для изучения его учащимися.

3. Функционально именно методика дает возможность доказать, что педагогика, в частности дидактика, есть наука и искусство (использования научных знаний), особенно последнее. Искусство состоит в вариативности изучения учебного материала в зависимости от выбора предметной модальности (Знака), предопределяющей выбор метода обучения – подхода.

4. Дидактика и методика как две взаимосвязанные культуры выполняют теоретическую и практическую функции в доказательстве социокультурного назначения обучения как процесса, не имеющего аналога; методологических функций гораздо больше, но в целом именно от них зависит наше экономическое и образовательное будущее.

Интересный разворот современных **дидактических исследований в антропологическом контексте** осветила ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики ИТИП РАО, доктор педагогических наук **Т.М. Ковалева**.

В настоящее время в системе образования складываются новые тенденции: формирование различных субъектов в сфере образования, реализация принципов открытости и вариативности образовательных моделей, распространение неинституциональных форм образования и т. д. Важно осмыслить сущностные изменения, касающиеся, в первую очередь, самой дидактики как ядра педагогического знания. Сегодня актуальным становится антропологический подход, сущность которого по отношению к образованию, заключается в том, что основной его характеристикой является развитие самого человека, в отличие, например, от освоения им культуры или процесса социализации.

Осмысление всего процесса образования только в логике внешнего государственного заказа и освоения определенной учебной программы как выполнения этого конкретного государственного заказа не позволяет современному человеку брать на себя ответ-

ственность за свой образовательный потенциал. Важным становится осознанный заказ школьника на процесс образования. Реализация собственного внутреннего «заказа» может помочь учащемуся преодолеть контекст формального образования и вывести его в сферу успешной профессиональной деятельности. Принцип индивидуализации, реализуемый в современной дидактике, направлен на решение этой задачи.

Антропологический подход задает особые требования к содержанию обучения, которое может быть представлено не только как педагогически адаптированный социальный опыт, но, прежде всего, как собственный индивидуальный опыт «пробы построения себя нового».

Реализация требований антропологического подхода является для нас указанием на необходимость сущностных изменений в организации современного предметного обучения и нового «прочтения» идеи опосредования Л.С. Выготского. Она является, на наш взгляд, ключевой идеей во всей культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, так как в опоре на нее в дальнейшем строится весь логический анализ взаимосвязи высших и низших психических функций, рассматриваются психологические механизмы превращения натуральной психики в культурную. В качестве универсального психологического средства для реализации идеи опосредствования Л.С. Выготский рассматривает знак [2].

В качестве основного средства, объединяющего в себе и орудийную, и знаковую функции, Л.С. Выготский рассматривал слово (оно и является стержневым средством всей теории обучения). Его ученики – психологи и дидакты – выстраивали учебные предметы и разрабатывали различные образовательные технологии, пытаясь совместить в них развитие не только внешней, но и внутренне-смысловой функции слова. Именно в этом контексте, в качестве принципиально новой образовательной технологии современной дидактики, объединяющей в себе и орудийную, и знаковую функции, может выступить особое использование карты как дидактического средства, адекватного современному пониманию открытости образования, вариативности его различных форм и расширения границ самого процесса обучения.

Относясь к процессу построения личностно-ресурсных карт как к новой образовательной технологии и важному дидактическому средству, мы рассматриваем работу с ресурсной картой как принципиально значимый момент на всех ступенях школьного обучения. Картирование (процесс работы с картой) может стать современной образовательной технологией, отражающей возможные направления индивидуального образовательного движения школьника, пространство его самоопределения и целей, образовательные ресурсы среды [3].

В условиях современного образования тьютор или педагог с тьюторской компетентностью может помочь ребенку в работе с его «личностно-ресурсной» картой как основой для дальнейшего построения им своей собственной индивидуальной образовательной программы фактически на каждом этапе школьного обучения:

- в начальной школе – картирование познавательных интересов,
- в подростковой школе – картирование различных проектов и исследовательских работ,
- в старшей школе – картирование предпрофессиональных интересов.

Таким образом, картирование, которое является, на наш взгляд, значимой образовательной технологией и не менее культурно значимым дидактическим средством, чем слово, имеет огромный потенциал в развертывании дальнейших психолого-педагогических и конкретных дидактических исследований, помогающих в реализации антропологического подхода в современном образовании.

Оживленную дискуссию вызвало выступление заместителя директора по научной работе ИСМО РАО, доктора педагогических наук **А.А. Журина о соотношении гуманитарного и естественно-научного знания в содержании общего среднего образования.** Он сравнил единый учебный план советской школы (1974 г.) с Базисным учебным планом 2004 г., по которому сегодня работает большинство школ России, и с так называемым эффективным учебным планом, введенным в Москве в 2014 г. Сравнение дало возможность увидеть увеличение времени, отводимого на изучение гуманитарных дисциплин (с 109 недельных часов в 1974 г. до 123 часов в 2004 г.), и затем небольшое снижение до 116 часов в 2014 г. Параллельно происходило снижение времени изучения естественно-научных дисциплин: с 49 часов в неделю в 1974 г. до 34 часов в 2004 г. и 33 часов в 2014 г.

Существенные изменения затронули учебное время, отводимое на отдельные учебные предметы: произошло значительное увеличение часов, отводимых на изучение иностранного языка и обществознания, значительное снижение часов на изучение физики и химии. Однако перераспределение учебного времени между предметами гуманитарного и естественно-научного циклов и между предметами внутри циклов практически не сказалось на объеме содержания обучения. Это повлекло за собой изменения в интенсивности обучения, то есть в отношении дидактических единиц, составляющих содержание обучения, к объему учебного времени.

Вполне очевидное решение – сократить объем содержания и привести его в соответствие с объемом учебного времени – порождает другие вопросы.

1. Литература и история – вот два основных школьных предмета, которые формируют не только мировосприятие, но и то, что в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования названо гражданской идентичностью. Объем знаний в этих областях постоянно увеличивается, что не может не получить своего отражения в содержании обучения. Как формировать эту «идентичность», сокращая объем содержания литературы и истории?

2. Знания законов физики и химии и их использование в практической деятельности лежат в основе не только индустриальной мощи государства, но и его безопасности. Как оправдать сокращение содержания обучения этим двум предметам?

Список вопросов можно было бы продолжить, но главным вопросом, на наш взгляд, остается вопрос о научном обосновании распределения учебного времени между предметами гуманитарного и естественно-научного циклов.

Размышляя о предметах гуманитарного и естественно-научного циклов, нельзя забывать о предметах художественного цикла, проблемы преподавания которых были освещены в выступлении главного научного сотрудника ИТИП РАО, доктора педагогических наук, профессора **Ю.Б. Алиева «О дидактике художественного образования».**

Дидактика художественного образования выявляет закономерности и принципы художественного образования, а также его цели и задачи, содержание и формы преподавания учебных курсов художественного цикла, стимулирования и контроля, нацеленных на ценностно-ориентационную художественную деятельность и освоение художественной культуры общества.

С точки зрения дидактики процесс обучения на уроках художественного цикла – это специфически организованная, протекающая в условиях приобщения к искусству, художественно-познавательная деятельность, в ходе которой учащиеся овладевают обобщенным опытом деятельности в сфере искусства. Для этого на уроках ставится специфическая задача формирования личной художественной культуры школьника в ходе художественного образования и воспитания как процесса, детерминирующего развитие способности чувствовать, понимать, любить и оценивать явления искусства, наслаждаться ими, эмоционально воспринимать образцы высокого художественного творчества, испытывая потребность в систематическом общении с ними.

Опыт работы Ю.Б. Алиева в качестве учителя-музыканта свидетельствует, что система художественного образования в школе, основывающаяся на преимущественном внимании к так называемым базовым искусствам (термин чисто рабочий!), заметно активизирует и общую художественную культуру учащегося. Базовыми искусствами являются литература, в основе которой лежит художественно-интеллектуальная деятельность мозга; музыка, базирующаяся на работе слухового рецептора и включающая умственную деятельность; изобразительное искусство, основанное на функции зрительного рецептора и работе ума, и, наконец, хореография, в основе которой – эстетически значимое и умственно-осознанное движение.

Система художественного образования школьников реализуется в трех вариантах: как целенаправленное воздействие различных сфер художественной реальности, например искусства хорового и сольного пения; как все виды приобщения школьников к художественной культуре (творчество, интерпретация, восприятие); как совокупность мероприятий в художественной жизни школы, направленная на распространение знаний об искусстве, развитие художественного творчества, интересов к тому или иному его виду.

Воспитательный потенциал содержания общего среднего образования и проблемы, возникающие в его реализации в связи с внедрением образовательных стандартов второго поколения, охарактеризовала в своем выступлении заместитель директора по научной работе ИСМО РАО, доктор педагогических наук **Т.В. Иванова**.

Кризис, охвативший нашу страну в последние десятилетия, затронул и систему воспитания. Через некоторое время в обществе может проявиться снижение уровня общей культуры подрастающих поколений в связи с тем, что в образовательных стандартах и сопутствующих им документах явно прослеживается ряд весьма негативных тенденций, оказывающих существенное влияние на процесс воспитания.

Подмена процесса воспитания процессом социализации имеет негативные последствия. Освоение социальных ролей происходит стихийно на протяжении всей жизни человека, поэтому в образовательных стандартах, непосредственно касающихся всех аспектов образовательного процесса и являющихся нормативом для его организации только в об-

педагогических учреждениях, целесообразно делать акцент именно на воспитании учащихся, а не на их социализации, которая осуществляется стихийно за пределами школы.

Возможное снижение воспитательного потенциала общего среднего образования усугубляется также наличием **дисбаланса компонентов системы ценностей и ценностных ориентаций**. В Концепции федеральных государственных образовательных стандартов цели основного общего образования ориентированы исключительно на формирование таких ценностных ориентаций, которые составляют основу нравственных и частично познавательных ценностей. В то же время ценностные ориентации, относящиеся к сферам труда и быта, коммуникативным, эстетическим ценностям, практически не представлены.

В образовательных стандартах второго поколения прослеживается явная тенденция к **усилению роли гуманитарных предметов и недооценке роли естественно-научного образования**, лежащего в основе формирования познавательной культуры и соответствующей ей системы познавательных ценностных ориентаций. Вполне вероятно, что в дальнейшем это может привести к тому, что произойдет резкое падение интереса учащихся к естественно-научному образованию (эта тенденция уже проявляется в настоящее время), сокращению количества специалистов, в которых сейчас особенно нуждается государство (инженеров, рабочих разных специальностей и др.). В то же время государство в настоящее время вынуждено решать проблему переизбытка гуманитариев – менеджеров, юристов и др. Решение данной проблемы, по-видимому, во многом связано с необходимостью равноценного представления всех циклов учебных предметов в системе общего среднего образования, сбалансированности естественно-научного и социально-гуманитарного образования.

К определенным негативным последствиям в российском образовании и в российском обществе в целом может привести **подмена духовно-нравственного воспитания моральным**, которая явно прослеживается в образовательных стандартах, прежде всего, в их содержании, касающемся определения общих целей образования и воспитания.

Понятия морали и нравственности различаются по своей сущности. Мораль – это регламентация поведения, которая согласуется с понятиями закона и права, она подчиняется идеологии и зачастую служит превращению людей в послушные орудия. Нравственность формируется в процессе воспитания, она носит общечеловеческий характер, внеисторична, не зависит от идеологии; выражает интересы выживания всего человечества, а не какой-либо социальной группы; опирается на общечеловеческие ценности – честности, справедливости, добра и др.

Из перечисленных характеристик морали и нравственности следует вывод о том, что моральные и нравственные качества личности не идентичны друг другу. С точки зрения развития личности приоритетным является именно духовно-нравственное воспитание, в то время как для государства и общества наиболее значимо воспитание моральных качеств, обеспечивающих соблюдение норм и законов данного общества даже в случае их неполноценности и ущербности.

Образовательные стандарты **ориентированы на эгоцентризм в воспитании личности**. Воспитание в образовательных стандартах нацелено на социализацию, успешную карьеру, личное благополучие, создание крепкой семьи и т. д. По своей сути стандарты реализуют эгоцентричный подход к воспитанию личности, когда только личность находит-

ся в центре внимания, первоочередное значение имеют ее интересы, а интересы других людей не имеют никакого значения.

В заключение директор ИСМО РАО, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор **М.В. Рыжаков** высказал свое мнение по ряду обсуждавшихся вопросов. Он отметил, что дидактика «выросла» из обобщения практики, из анализа эмпирических закономерностей, установленных в методиках преподавания отдельных предметов. Именно на этом материале сделаны теоретические обобщения достаточно высокого уровня – теперь дидактика ожидает конкретизации своих положений методикой и внедрения их в практику работы школы. Но возникают большие сомнения, нуждается ли практика в таких высокотeorетизированных идеях, может ли она их воспринять. Более того, современные изменения в мире свидетельствуют об изменении функций педагога в образовании, возрастании роли самообразования личности, усилении позиций неформального образования. Все это требует пересмотра основных положений дидактики: необходимо определить, насколько то, что в ней разработано, соответствует новым реалиям. Конечно, нам нужно взаимодействовать, совместно обсуждать актуальные проблемы и продвигаться в решении важных проблем образования.

Список литературы:

1. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан. – М.: Просвещение, 2006.
2. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М.: Педагогика, 1984.
3. Ковалева, Т. М. Личностно-ресурсное картирование как средство реализации идеи опосредствования / Т. М. Ковалева // 12 Международные Чтения памяти Л. С. Выготского. Материалы Чтений РГГУ (14–17.11.2011). – М.: РГГУ, 2011.

Spisok literatury:

1. Fullan, M. Novoe ponimanie reform v obrazovanii / M. Fullan. – M.: Prosveshchenie, 2006.
2. Vygotskiĭ, L. S. Oрудie i znak v razvitii rebenka / L. S. Vygotskiĭ // Sobr. soch. : v 6 t. – M.: Pedagogika, 1984.
3. Kovaleva, T. M. Lichnostno-resursnoe kartirovanie kak sredstvo realizatsii idei oposredstvovaniia / T. M. Kovaleva // 12 Mezhdunarodnye Chteniia pamiati L. S. Vygotskogo. Materialy Chtenii RGGU (14–17.11.2011). – M.: RGGU, 2011.

РОДОВАЯ ТРАВМА «ДОКТОРА ЖИВАГО»

DOCTOR ZHIVAGO'S BIRTH TRAUMA

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 рассматриваются новые материалы, касающиеся публикации романа Б. Пастернака «Доктор Живаго». Их появление связано с рассекречиванием ввиду сроков давности 130 документов ЦРУ, принимавшего участие в публикации романа на русском языке и использовавшего сам факт запрета в своих целях. Анализ новой историко-культурной ситуации сопровождается анализом философско-эстетических особенностей романа.

Annotation. 'Doctor Zhivago' had been banned from publication in the Soviet Union. The British were suggesting that the CIA get copies of the novel behind the Iron Curtain. The idea immediately gained traction in Washington. The article reflects on the CIA involvement and argues that the artistic value of the book matters much more than new historical facts that we have learned recently. This reflection is combined with the critical analysis of the novel itself.

Ключевые слова: Пастернак, Нобелевская премия, цензура, советская литература.

Keywords: Pasternak, Nobel Prize, censorship, Soviet literature.

В автобиографической книге «Охранная грамота» Б. Пастернак писал, что уже в начале творческого пути «отказался от романтической манеры». Поэт стремился выработать собственный стиль, отражающий его стремление к простоте, и современники не преминули это заметить. «Стихи Б. Пастернака сразу производят впечатление чего-то свежего, небывалого», – писал о книге «Сестра моя жизнь» Валерий Брюсов.

Один из самых любимых сегодняшним читателем поэт при жизни печатался редко, нечасто (в отличие от Маяковского, например) выступал перед читателями. Однако настоящим русским поэтам XX в. всегда было важно соотнести свои оценки с пастернаковскими, обратиться к его творчеству как к некоему классическому образцу.

Конечно, дело вовсе не в том факте, что уже на Первом Всесоюзном съезде писателей в 1934 г. Н.И. Бухарин назвал его «одним из замечательнейших мастеров стиха в наше время», и не в том, что после присуждения ему Нобелевской премии он подвергся оскорблениям и угрозам. Вся жизнь поэта представляет собой высокий образец служения искусству. Он умел оставаться Поэтом во все времена, не обращая внимания на раздававшиеся в его адрес на протяжении трех десятилетий нападки, обвинения в формализме и безыдейности.

ДОКТОР ЖИВАГО: Из истории создания и публикации романа

Работу над романом «Доктор Живаго» Пастернак начал в 1946 г., а завершил зимой 1955–1956 гг. Роман этот очень лиричный, и читатель сразу обращает внимание на оригинальность прозы, написанной великим поэтом. Оригинальность эта сразу же подчеркивается композицией: после прозаического текста романа следует цикл стихов Юрия Живаго «Стихи из романа», который был опубликован в апреле 1954 г.

В своей вступительной заметке к публикации стихов Пастернак писал: «Герой Юрий Андреевич Живаго, врач, мыслящий, с поисками, творческой и художественной складки, умирает в 1929 году. После него остаются записки и среди других бумаг написанные в молодости отдельные стихи... которые во всей совокупности составят последнюю, заключительную главу романа». Познакомившись с замечательными стихами, читатели с нетерпением ждали публикации самого романа. Однако нескоро суждено было сбыться их надеждам и ожиданиям. Представленная в журнал «Новый мир» рукопись была отклонена редакцией. В нарушение всех правил и традиций отказ редакции, подписанный известными писателями Б. Лавреневым, К. Фединым и К. Симоновым, был опубликован в самом журнале (а роман, о котором ведется в нем речь – нет!). В этой разгромной публикации говорилось: «Дух Вашего романа – дух неприятия социалистической революции».

Проблематика романа

Как и сам автор, главный герой романа вовсе не пытается ни противостоять истории, ни влиять на ее ход. Юрий Живаго всего лишь доктор, врач, и не в его силах изменить историю. Но дать нравственную оценку тому, что происходит, оценить общечеловеческий смысл происходящих вокруг него событий – от этого он вовсе не отказывается. Напротив, именно его размышления, его лирические монологи и составляют главный смысл романа. Вообще обычный роман – это эпический жанр. В эпосе автор-повествователь, как правило, лишь рассказывает о событиях, искусно маскируя свои оценки и внешне предоставляя читателю самому судить о происходящем.

Но «Доктор Живаго» отличается невероятной для романа авторской активностью. Автор как бы и не скрывает, что герой романа – его alter ego, его второе «я». ««Доктор Живаго» – это вовсе не роман в традиционном понимании, это раскрытие мира и личности

через лирический монолог, хотя этот монолог и дается в третьем лице, это пропускание русской истории и русской жизни через призму восприятия богатой и сложной личности, ибо только личность, осмысливая действительность, придает ей цену, и бездушная бессмыслица фактов обретает смысл...»», – пишет эмигрантский критик Юрий Мальцев.

Доктор Живаго поначалу рассуждает: «Какая великолепная хирургия! Взять и разом артистически вырезать старые вонючие язвы! Простой, без обиняков, приговор вековой несправедливости, привыкшей, чтобы ей кланялись, расшаркивались перед ней и приседали... Это небывалое, это чудо истории, это откровение ахнуто в самую гущу продолжающейся обыденщины без внимания к ее ходу... Это всего гениальнее. Так неуместно и несвоевременно только самое великое». Но когда он непосредственно сталкивается с реальностью гражданской войны, то видит самые омерзительные ее стороны. Его отталкивает как жестокость белых, так и жестокость красных:

«Доктор вспомнил недавно минувшую осень, расстрел мятежников, детоубийство и женоубийство Палых, кровавую колошматину и человекоубоину, которой не предвиделось конца. Изуверства белых и красных соперничали по жестокости, попеременно возрастая одно в ответ на другое... От крови тошнило, она подступала к горлу и бросалась в голову, ею заплывали глаза. Это было совсем не нытье, это было нечто совсем другое».

Для советских критиков такая позиция главного героя выглядела даже не заблуждением, а политическим предательством. Доктор Юрий Живаго уходит из партизанского лагеря, но автор вовсе не осуждает его. Поступок доктора Живаго оказывается единственно правильным с точки зрения общечеловеческой морали. Доктор оказывается проводником той самой нравственности, которую привнесло в человечество христианство и которая была отвергнута новыми властителями России.

Герой и революция

Революционная действительность оказывается куда страшнее революционной идеи. Юрий Живаго больше никогда не заговорит о революции как о «великолепной хирургии». В беседе с Ливерием Аверкиевичем звучит уже совсем иной тон его рассуждений: «...во-первых, идеи общего совершенствования так, как они стали пониматься с октября, меня не воспаляют. Во-вторых, это все еще далеко от осуществления, а за одни еще толки об этом заплачено такими морями крови, что, пожалуй, цель не оправдывает средства. В-третьих, и это главное, когда я слышу о переделке жизни, я теряю власть над собой и впадаю в отчаяние».

Революция – это всегда переделка жизни. Вожди революции никогда не скрывали, что претендуют именно на это. Юрий Живаго более не разделяет ни методов, ни целей революции. В том же разговоре с Ливерием Аверкиевичем он высказывает мысли, которые отражают оценки самого автора: «Переделка жизни! Так могут рассуждать люди, хотя и выдавшие виды, но ни разу не узнавшие жизни, не почувствовавшие ее духа, души ее. Для них существование – это комок грубого, не облагороженного их прикосновением материала, нуждающегося в их обработке. А материалом, веществом жизнь никогда не быва-

ет. Она сама, если хотите знать, непрерывно себя обновляющее, вечно себя перерабатывающее начало, она сама вечно себя переделывает и претворяет, она сама куда выше наших с вами тупоумных теорий».

Доктор Живаго, как мы уже отмечали, одновременно не только герой романа, но и второе «я» автора. Он выражает авторские размышления о времени, о назначении искусства, о высокой миссии поэта, приходящего в мир с тем, чтобы напомнить другим людям о сокровенных порывах души.

По Пастернаку, по вытекающему из его романа выводу, революция стала для русского народа трагическим шагом назад, назад от библейских заповедей, назад к дикости и ожесточению. Разве может эта революция даже сравниться с той, настоящей революцией нравов, которая «свершилась много веков назад, когда зародилось христианство, когда кончилась «власть количества» и «личность, проповедь свободы» пришла ей на смену, когда «отдельная человеческая жизнь стала божьей повестью, наполнила своим содержанием пространство вселенной». Главный стержень романа, которым в конечном итоге определяется и его необычная форма, – персонализм», – утверждает Юрий Мальцев.

Личность, ее права и возможности, самоценность и неприкосновенность – вот что такое персонализм для Пастернака. Его герои живут рядом со смертью. Смерть постоянно угрожает людям, но они ее не боятся: личность выше смерти, душа человека после смерти растворяется в окружающем мире, а с ней растворяются и остаются в мире человеческие добро и память.

Бесчеловечные времена затягивают людей в водоворот кровавой бойни. Живаго вовсе не боец, напротив, он подчеркивает свое нежелание воевать. И этот человек тем не менее участвует в гражданской войне то на одной, то на другой стороне. Оказавшись на стороне красных, в партизанском отряде, он видит перед собой наступающих белых. Он вглядывается в их лица, и ему кажется, что уже где-то он их видел. Да и чему удивляться, ведь это были люди одной с ним культуры, получившие то же воспитание, что и он, выходцы из того же круга, из тех же слоев столичного общества.

Юрий хотел бы сдаться им в плен, но понимает, что, выбеги он с поднятыми вверх руками, его убьют сразу же: либо красные за предательство, либо белые – не разобравшись. Но убивать людей ему, врачу, связанному клятвой Гиппократы, никак нельзя. Да и не в клятве дело: война противна гуманистическим убеждениям Юрия Живаго. У него даже нет оружия. Но вот забился в предсмертной судороге и застыл лежавший рядом с ним в цепи телефонист. И тогда Живаго находит, как ему кажется, выход из положения. Доктор начинает стрелять в стоящее перед ним одинокое обуглившееся дерево. Он всаживает в черный ствол – символ траурных, скорбных событий – пулю за пулей, сбивая с него омертвевшие нижние сучья. «Но о ужас! Как ни остерегался доктор, как бы не попасть в кого-нибудь, то один, то другой наступающий двигались в решающий миг между ним и деревом, и пересекали прицельную линию в момент ружейного разряда. Двух он задел и ранил, а третьему несчастливцу, свалившемуся недалеко от дерева, это стоило жизни».

Время убийств и кровавых деяний заставляет человека стать убийцей против его воли. Позиция «над схваткой» не спасает героя, в противоборстве двух сторон он вынужден определить и занять свое место. Но, даже убив человека, доктор остается самим собой,

не впадает ни в отчаяние, ни в ожесточение. Он честно проживает свой век, живя нелегкой жизнью истинного русского интеллигента в тяжелое для России время.

Сквозным мотивом «Доктора Живаго» становится мотив движения, символизирующий неостановимое развитие жизни. Доктор Живаго – последний русский интеллигент – умирает, едва выйдя из переполненного трамвая, где ему не хватало воздуха. В последний миг он рухнул из трамвая замертво, а тот, поскрипывая, пополз дальше. Так и развивается, постепенно, медленно, жизнь, так и выпадают из нее один за другим люди. Юрий Живаго пережил разлуку с любимой женщиной, с любимыми детьми. Драматичность его личной жизни окрашена багровыми тонами революции, современником и невольным участником которой он стал.

Таковы основные идеи романа, а также тот взгляд на исторические события, которые проповедует автор.

Композиция романа

Повествование «Доктора Живаго» складывается из небольших пронумерованных частей. Этим они напоминают стихотворения, которые заключают роман. Такая переключка укрепляет композицию романа, придает ему особенную цельность.

Читателя удивляют слишком частые совпадения. Пастернака порой даже упрекали за это. Случайно Юра Живаго впервые видит Ларису с Комаровским. Затем, через много лет после этой встречи, он влюбляется в Ларису, позднее они встречаются в Юрятине. Комаровский, который совратил юную Ларису, оказывается одним из виновников трагической гибели отца Живаго.

Кроме того, в конце романа Евграф Живаго «случайно» встречается с дочерью погибшей Ларисы. Но самые трагические совпадения – это две случайные встречи Юрия Живаго с Антиповым-Стрельниковым. В первую встречу всемогущий в ту пору Стрельников, сменивший фамилию Антипов, разговаривает с доктором издевательски, но все же отпускает его. Антипову-Стрельникову, от одного слова которого в кровавые времена зависят судьбы людей, неизвестно, что следующая встреча с доктором закончится для него самоубийством, трагическим признанием своего жизненного поражения. Так смерть всегда ходит рядом с героями этого замечательного романа.

«...«Доктор Живаго» – выдающееся произведение, ни «правое», ни «левое», а просто роман из революционной эпохи, написанный поэтом – прямодушным, чистым и правдивым, полным христианского гуманизма, с возвышенным представлением о человеке... безвкусицы в Пастернаке нет, как нет позы и дешевой ходульности. Роман, очень верно изображающий эпоху революции, но не пропагандный», – говорил о «Докторе Живаго» замечательный писатель-эмигрант Борис Зайцев.

Символично, что после смерти героя произведение не заканчивается. Ведь остались стихи, написанные доктором, и в них читатель как бы заглядывает в душу героя, за жизнью которого он следил, читая роман. «Я был настроен очень революционно, а теперь думаю, что насильственностью ничего не возьмешь. К добру надо привлекать добром», – с этим выводом Живаго обращается к читателю.

Мудрость тысячелетий воплотилась в одном из лучших произведений Пастернака. Его стихотворение «Гамлет» написано в конце 1946 г. Им открывается цикл из 25 стихотворений, завершающий роман «Доктор Живаго». Образ Гамлета был очень близок Пастернаку – «русскому Гамлету», как его называли на Западе. Он перевел эту трагедию Шекспира на русский язык (а кроме нее – еще пять шекспировских трагедий).

Стихотворение написано от имени актера – исполнителя классической роли Гамлета. Жизнь представляется ему игрой перед тысячами невидимых зрителей. Та несправедливость, которая предстает перед глазами героя, накладывает на него особую ответственность. Тема Гамлета связывается в стихотворении с лейтмотивом самопожертвования. Гамлет становится новым воплощением Иисуса Христа, молившего о чаше: «Если только можно, Авва Отче, чашу эту мимо пронеси». Здесь писатель в поэтической форме разворачивает фразу из Евангелия от Матфея: «Отец мой! Если возможно, пусть минует Меня эта чаша! Однако пусть свершится не то, что Я хочу, но что Ты хочешь!»

В этом родстве двух великих вдохновляющих фигур – Христа и Гамлета – трагичность роли Гамлета: эта роль – тяжелый крест лирического героя. Поэтому обращение к Богу тщетно: поэт сам себя избрал искупительной жертвой за человеческие грехи. Как и Гамлет, он «один, все тонет в фарисействе. Жизнь прожить – не поле перейти».

Добро, привлекающее добро, пронизывает и «Стихотворения Юрия Живаго» – поэтический цикл, завершающий роман.

Публикация и последствия

Роман был слишком дорог автору, чтобы он мог так легко предать свое творение, изменить его духовное и культурное наполнение.

Писатель обратился в ЦК КПСС с письмом, в котором утверждал: «Единственный повод, по которому мне не в чем раскаиваться в жизни, – это роман. Я написал то, что думаю, и по сей день остаюсь при этих мыслях. Может быть, ошибка, что я не утаил его от других. Уверяю Вас, я бы его скрыл, если бы он был написан слабее. Но он оказался сильнее моих мечтаний, сила же дается свыше и, таким образом, дальнейшая его судьба не в моей воле. Вмешиваться в нее я не буду. Если правду, которую я знаю, надо искупить страданием, это не ново, и я готов принять любое».

Пастернак передал рукопись итальянскому издателю, и впервые роман вышел в Италии, после чего «Доктора Живаго» сразу же перевели на многие языки мира. Пастернаку была присуждена Нобелевская премия, от которой, отвечая на давление властей, он отказался. В СССР была организована травля великого поэта. Его забрасывали злобными, угрожающими письмами, собирались митинги и собрания, где люди, никогда не читавшие его романа (ведь он был опубликован на родине только тридцать лет спустя, в 1988 г.!), требовали сурового наказания для автора, высылки его за границу.

Бориса Пастернака исключили из Союза Писателей – позор не только для Союза, но и для соотечественников поэта. Сам он писал в одном из своих частных писем в ответ на предостережение от возможных трагических неожиданностей: «...как бы они ни были

тяжелы или даже, может быть, ужасны, они никогда не перевесят радости, которой никакая вынужденная моя двойственность не скроет, что по слепой игре судьбы мне посчастливилось высказаться полностью, и то самое, чем мы так привыкли жертвовать и что есть самое лучшее в нас, – художник оказался и в моем случае незатертым и нерастоптанным».

Публичное поношение и бесконечные угрозы ускорили смерть писателя. Лишь очень немногие, единицы, смогли заступиться за него в доступной им форме: воздержаться при голосовании об исключении Пастернака из Союза писателей. Он умер великим писателем для всего мира, но для советских соотечественников он был лишь «членом Литфонда».

Посмертная история романа

После смерти писателя остались многочисленные вопросы. Почему он, всемирно известный писатель, был похоронен в стареньком костюме, в то время как Ольга Ивинская, его любимая женщина, явно продолжала жить на широкую ногу? Почему именно ее, судя по доверенности, Пастернак уполномочил вести переписку с зарубежными издателями? Куда подевались огромные гонорары, которые привозили посредники буквально в рюкзаках: 230 тысяч рублей за последние три года жизни писателя? А главное: как же все-таки пробился к читателю «Доктор Живаго»?

На эти вопросы постарался ответить И.Н. Толстой в книге «Отмытый роман Пастернака: «Доктор Живаго» между КГБ и ЦРУ» (М.: Время, 2009). Книгу объемом 496 страниц Толстой постарался сделать максимально документированной, к тому же она написана весьма интригующе, порой захватывающе. Еще 14 декабря 2006 г. Толстой прочитал доклад об истории первой русской публикации романа в Библиотеке иностранной литературы им. Рудомино. Русское издание на Западе было организовано в основном графиней Жаклин де Пруайяр. Гаагское издательство «Мутон» опасалось потерять рынок и авторов в лице западных славистов из-за политического скандала и отказалось печатать первоначально намеченный к публикации текст. Только у де Пруайяр был вычитанный и авторизованный Пастернаком текст. За ним обратился лидер «Конгресса за свободу культуры» Николай Набоков, пообещавший оплатить очень скорую публикацию. Узнав, что родственник известного писателя является сотрудником ЦРУ, графиня отказалась с ним сотрудничать. Толстой приводит один из любопытных слухов: якобы сотрудники ЦРУ похитили чемодан с рукописью прямо из аэропорта, быстро сделали копии страниц, а затем «вернули потерянный багаж» владельцу.

И. Толстой оставлял возможность для продолжения истории, и не ошибся. 5 апреля 2014 г. влиятельная газета The Washington Post опубликовала статью американского журналиста Питера Финна и голландской славистки Петры Куве «Во время холодной войны ЦРУ использовало «Доктора Живаго» в подрывной деятельности против Советского Союза» [1].

Статья основывается на книге «Дело Живаго: Кремль, ЦРУ и сражение за запрещенную книгу». Дело в том, что сейчас за сроком давности рассекречено более 130 документов, в которых рассматривается непосредственное участие ЦРУ в издании и распространении книги. Пленку со страницами спецслужба получила от британских коллег. В инструкции

распространителям по всему миру указывалось, что книга имеет важную пропагандистскую ценность, ибо дает возможность советскому читателю задуматься: что же не так с их руководством, если просто хороший роман, написанный великим писателем, не может быть издан на родине для его читателей. Так или иначе, главная книга Пастернака была выпущена на языке оригинала, и негласное требование Нобелевского комитета к выдвигаемым на премию писателям было выполнено. Борис Пастернак стал первым советским писателем, получившим Нобелевскую премию.

Умалает ли эта история репутацию писателя или художественные достоинства его романа? Конечно, нет. И. Толстой ответил на этот вопрос в интервью после выхода своей книги: «Негоже разделять литературные достоинства этой книги и моральный, гражданский поступок Пастернака. Потому что этот человек преодолел то, что все остальные писатели в Советском Союзе преодолеть не смогли» [2].

Список литературы:

1. Finn, P. During Cold War, CIA used 'Doctor Zhivago' as a tool to undermine Soviet Union / Peter Finn, Petra Cuvée // The Washington Post [Electronic resource]. – 2014. – April 6. – Mode of access: http://www.washingtonpost.com/world/national-security/during-cold-war-cia-used-doctor-zhivago-as-a-tool-to-undermine-soviet-union/2014/04/05/2ef3d9c6-b9ee-11e3-9a05-c739f29ccb08_story.html.
2. Шарый, А. Толстой И. «Отмытый роман». История публикации «Доктора Живаго» / А. Шарый // Веб-страница Радио Свобода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.svoboda.org/articleprintview/479902.html

Spisok literatury:

1. Finn, P. During Cold War, CIA used 'Doctor Zhivago' as a tool to undermine Soviet Union / Peter Finn, Petra Cuvée // The Washington Post [Electronic resource]. – 2014. – April 6. – Mode of access: http://www.washingtonpost.com/world/national-security/during-cold-war-cia-used-doctor-zhivago-as-a-tool-to-undermine-soviet-union/2014/04/05/2ef3d9c6-b9ee-11e3-9a05-c739f29ccb08_story.html.
2. Sharyi, A. Tolstoy I. «Otmityi roman». Istoriia publikatsii «Doktora Zhivago» / A. Sharyi // Veb-stranitsa Radio Svoboda [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: www.svoboda.org/articleprintview/479902.html

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 2

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» №2 (17) 2014

Журнал ФГНУ «Институт теории и истории
педагогики» Российской академии образования

“NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY” №2 (17) 2014

JOURNAL OF THE “INSTITUTE OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY” OF THE RUSSIAN
ACADEMY OF EDUCATION

СЛОВО РЕДАКТОРА (С.В. ИВАНОВА)

ЛИЧНОСТЬ И СУДЬБА К.Д. УШИНСКОГО

Богуславский М.В., Милованов К.Ю. Педагогическая судьба К.Д. Ушинского

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д.УШИНСКОГО

Алиева Л.В. К.Д. Ушинский о педагогических правилах воспитания Человека

Беленчук Л.Н., Никулина Е.Н. Развитие К.Д. Ушинским идей педагогической антропологии

Кабашева О.В. Учебные книги К.Д. Ушинского в российской науке и публицистике: библиографический указатель

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО

Невская С.С. Развитие идей К.Д. Ушинского о педагогическом мастерстве в теории и практике А.С. Макаренко

Турбовской Я.С. Философия образования: Дилемма Ушинского

Ховов О.Б. Модернизационный проект К.Д. Ушинского: в контексте закономерностей образовательных концепций

Ильяшенко Е.Г. Воскрешение «Детского мира» К.Д. Ушинского: конец 1930-х – начало 1950-х гг.

К.Д. УШИНСКИЙ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Иванова Е.О. К.Д. Ушинский и развитие современного педагогического образования

Перминова Л.М. Немеркнущий свет идей К.Д. Ушинского

Мариносян Т.Э. Роль педагогического наследия К.Д. Ушинского в развитии педагогики и школы в странах Южно-Кавказского региона

Куrowsкая Ю.Г. Учебник по иностранному языку как источник формирования картины мира обучающегося

СПОРИМ. ОБСУЖДАЕМ

К.Д. Ушинский – классическое наследие для современного образования: круглый стол, посвященный 190-летию со дня рождения великого педагога

РЕЦЕНЗИИ

Дивногорцева С.Ю. Рецензия на Хрестоматию по истории отечественной педагогики XIX – начала XX вв.

ЮБИЛЕИ

А.В. Овчинников