

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2 | 2015



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.Л. Семёнов, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МПГУ
В.А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
Ю.П. Зинченко, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, главный ученый секретарь РАО
М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией ИСТО 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
И.И. Маршак, кандидат технических наук, директор автономной некоммерческой организации содействия созданию и внедрению новых технологий в образовании «Центр научно-педагогической информации»
А.М. Цапенко, заместитель директора по науке НПБ им. К.Д. Ушинского

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
Безруких М.М., доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО
Дёмин В.П., доктор искусствоведения, профессор, академик РАО, академик-секретарь Отделения образования и культуры РАО
Лазарев В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО
Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО
Никандров Н.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Президент РАО в 1997–2013 гг.
Роберт И.В., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
Собкин В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО
Усанов В.Е., доктор юридических наук, профессор, академик РАО
Фельдштейн Д.И., доктор психологических наук, профессор, академик РАО

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: **А.Л. Семёнов**
Заместитель главного редактора: **В.А. Болотов**
Ответственный секретарь: **М.В. Богуславский**
Выпускающий редактор: **Ж.С. Михайловская**
Литературный редактор: **Е.А. Пименова**
Младший редактор: **Ю.А. Тюменцева**
Перевод: **А.А. Пантелеев**
Верстка: **Е.В. Ермакова**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Богуславский М.В.* Вариативные стратегии модернизации
российского образования в начале XX века 5
- Милованов К.Ю.* Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии
модернизации государственной образовательной политики в начале XX века 19

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Писарева Л.И.* Культура как ценностная категория
в гуманизации общего образования в Германии 38
- Французова О.А.* Отбор содержания образования в общеобразовательной школе
Чешской республики: государственный стандарт и школьные программы 51

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Аксенова Э.А.* Педагогические идеи в философском наследии Георга Гегеля 66
- Кудряшев А.В.* Общественные дискуссии о взаимодействии семьи и школы
в отечественной педагогике конца XIX – начала XX в. 76
- Занаев С.З.* Пути преодоления формализма в образовании
и воспитании школьников в исследованиях М.Н. Скаткина 86

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

- Юсфин С.М.* Юмор как средство педагогической поддержки 93
- Коростелева А.А.* Методологические основы реализации воспитательного потенциала
при изучении духовно-нравственной культуры в курсе «Обществознание» 102

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Романова М.Ю.* Школьный предмет «Экономика»: современное содержание
и перспективы развития 112
- Аскарлов И.Р., Думанов Б.М.* Из опыта проведения домашнего
химического эксперимента 126

В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

- Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 1(22) 2015 131

MODERNIZATION OF EDUCATION

- Boguslavsky M. V.* Various Strategies of Russian Education Modernization in the Beginning of the 20th Century 5
- Milovanov K. Y.* Theoretical and Methodological Approaches to Studying the Strategy of Modernization of State Educational Policy at the Beginning of the 20th Century 19

THEORY OF MODERN EDUCATION

- Pisareva L. I.* Culture as a Value Category in the Humanization of General Education in Germany 38
- Frantsuzova O. A.* Selecting Educational Content in Czech General Schools: State Standard and School Programs 51

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- Aksenova E. A.* Pedagogical Ideas in the Philosophical Heritage of Georg Wilhelm Friedrich Hegel 66
- Kudryashev A. V.* Social Discussions of the Relationship between Family and School at the End of 19th – Beginning of 20th Centuries 76
- Zanaev S. Z.* Ways of Overcoming Formalism in Education and Upbringing of Schoolchildren in M. N. Skatkin's Research 86

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

- Yusfin S. M.* Humor as a Means of Pedagogical Support 93
- Korosteleva A. A.* Methodological Basis of the Realization of Educational Potential through the «Spiritual Culture» Section of the Social Science Course 102

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

- Romanova M. Y.* Economics as a School Subject: Modern Content and Prospects of Development 112
- Askarov I. R., Dumanov B. M.* Experience Conducting a Chemical Experiment at Home 126

IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS

- Magazin «National and Foreign Pedagogy» No 1 (22) 2015 131

ВАРИАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

VARIOUS STRATEGIES OF RUSSIAN EDUCATION MODERNIZATION IN THE BEGINNING
OF THE 20TH CENTURY

Богуславский М.В.

Заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
E-mail: hist2001@mail.ru

Boguslavsky M.V.

Head of the Laboratory of History of Pedagogics and Education at the Institute of Strategy and Theory of Education of the RAE, Corresponding member of the RAE, Doctor of science (Education), Professor.

E-mail: hist2001@mail.ru

Аннотация. В статье характеризуются две стратегии модернизации российского образования в начале XX века: государственно-общественная и общественно-государственная.

Annotation. The article characterizes two strategies of Russian education modernization in the beginning of the 20th century: one originating from the state and one originating from the society.

Ключевые слова: модернизация российского образования, стратегия развития образования, государственно-общественная стратегия модернизации российского образования, общественно-государственная стратегия модернизации российского образования.

Keywords: modernization of Russian education, strategy of education development, Russian education modernization strategy origination from the state, Russian education modernization strategy origination from the society.

В современной исторической науке и историко-педагогических исследованиях накоплен значительный потенциал изучения процессов модернизации российского образования начала XX века [1; 10-13]. Отметим выдающийся вклад в развитие этой области, сделанный академиком РАО Э.Д. Днепровым [2; 14-15]

Стратегия модернизации системы образования – это официально признанная система стратегических приоритетов, целей и мер в сфере образования, констатирующих

состояние системы российского образования и определяющих основные направления развития системы образования на долгосрочную перспективу [3, URL].

И.А. Колесникова и Е.В. Титова сформировали следующую упорядоченную совокупность взаимосвязанных параметров стратегических документов, содержательно конкретизированных для сферы образования:

1. Стратегичность.
2. Концептуальность.
3. Проспективность.
4. Практиологичность.
5. Смысловая определенность.
6. Безопасность.
7. Социальная ответственность [4, URL].

Подобная матрица может быть положена и в основу анализа ретроспективных стратегических документов в сфере российского образования начала XX века.

Формирование вариативных стратегий модернизации российского образования в начале XX века было обусловлено следующими политическими, социальными, экономическими и педагогическими факторами.

Начавшаяся политическая трансформация российского общества предполагала изменение государственной образовательной политики, выработку новых идеологических ориентиров для формирования стратегических приоритетов реформирования системы российского образования.

Масштабная индустриализация, развернувшаяся в России в конце XIX – начале XX века, вызвала насущную потребность в грамотной рабочей силе и квалифицированных инженерно-технических кадрах.

Формирование новых стратегических направлений модернизации российского образования началось еще в 90-х годах XIX века и продолжалось вплоть до Октябрьской революции.

Если обобщить все выдвигавшиеся различными государственными органами, Министерством народного просвещения, депутатами Государственной Думы, политическими партиями и общественными союзами, деятелями общественно-педагогического движения предложения, то можно выделить ряд трендов стратегического масштаба. Прежде всего признавалась необходимость *введения всеобщего бесплатного начального образования, создания единой школы, кардинальной демократизации системы образования, введения широкого самоуправления в управлении системой образования, придания российскому образованию национального характера.*

Наряду с этим выдвигались и обосновывались *предложения, непосредственно касающиеся содержания образования и деятельности образовательных учреждений: отказ от обязательного изучения древних языков, формирование интегративных образовательных областей, профилизация старшей школы.*

Необходимость реализации всех этих стратегических и тактических целей и задач в предельной степени усилилась из-за разразившейся Первой мировой войны, начавшейся в 1914 году. Оказалось, что школа «не подготавливает людей, стоящих на высоте

требований, которые предъявляются техническим уровнем вооружения противника» (цит. по [5, с. 14]). В то время это правомерно связывалось с построением российской средней школы по образцу немецкой классической гимназии, что в обстановке войны становилось совершенно недопустимым. Надо было решительно рвать с традициями.

Война выдвинула в качестве **ведущего приоритета модернизацию российского образования в соответствии с национально-патриотической стратегией развития отечественного образования.**

Все это в целом углубило и обострило противоречия между социальными запросами в области образования и уровнем его развития. Состояние российского образования явственно не отвечало новым требованиям жизни. **Возникла объективная потребность в творческом поиске способов ликвидации разрыва между системой образования и новыми задачами, связанными с развитием страны, что требовало осуществления серьезной школьной реформы и разработки соответствующих стратегических документов.**

Наиболее рельефно охарактеризованные процессы модернизации российского образования в начале XX века выразили два документа: государственно-общественная стратегия (Программа развития российского образования Ученого комитета при министре народного просвещения П.Н. Игнатъеве, декабрь 1915 г.) и общественно-государственная стратегия (закон «О Единой общественной общеобразовательной школе» Государственного комитета по народному образованию Временного правительства, октябрь 1917 г.).

1. Стратегические основания реформы российского образования 1915–1916 годов

Сам процесс подготовки материалов реформы российского образования 1915–1916 годов отличался большим динамизмом.

10 января 1915 года граф Павел Николаевич Игнатъев был назначен министром народного просвещения, а уже 12 января 1915 года прошло собрание сотрудников министерства под его председательством.

15 января 1915 года вышел первый циркуляр за подписью нового министра, в котором администрациям учебных заведений рекомендовалось вывесить портреты бывших учеников, отличившихся в боях и убитых на войне, и занести их имена на мраморные доски: это демонстрировало важную социальную роль школы.

С февраля 1915 года работники министерства стали собирать материалы о состоянии народного образования во Франции, США и Англии. Эти данные анализировались и обобщались в сводки, представлявшиеся министру.

20–26 февраля 1915 года на совещании попечителей округов П.Н. Игнатъев широко-масштабно ставит вопрос о реформировании средней школы. Отметим, что министр народного просвещения в своем выступлении на совещании характеризовал новое направление школы следующими словами: «Необходимо через школу способствовать развитию

производительных сил страны: признавая незыблемость принципа государственности, школа должна служить жизни и нуждам населения, для достижения чего необходимо деятелям и руководителям школы проникнуться психологией обывателя, участливо и любовно подойти к его нуждам, подыскать способы и пути к их удовлетворению. С точки зрения запросов жизни и надлежит рассматривать школьное дело» [9, л. 46].

Подчеркнем, что «единственный выход» виделся «в перемене цели учения». Указывалось, что «учиться должно в средней школе не для того, чтобы получить те или иные частные знания, но для того, чтобы приобрести метод, позволяющий ученику уже самому научиться любому знанию. Методологическая, а не предметная, программа, – вот основное требование школьной реформы» [9, л. 3].

По мнению участников совещания, в данной связи школа должна была стремиться гармонично развивать личность учащегося, не обременяя его слишком большим комплексом знаний, формировать способность к логическому мышлению и приучать к самостоятельному труду. В свою очередь учитель «должен стараться вести преподавание в таком направлении, чтобы постепенно исчезло явление, замечаемое ныне и заключающееся в том, что одни предметы представляются для ученика любимыми, а другие нелюбимыми; все зависит от хорошего преподавания, так как у хорошего преподавателя учащиеся всегда относятся со вниманием и интересом ко всякому предмету» [9, л. 45].

Участники совещания, отметив ряд дефектов в части учебной работы, пришли к выводу о несвоевременности ее решительной ломки, но согласились усилить «национальные элементы» в обучении, уже сейчас «углубиться в изучение таких предметов, каковы история России и славянства, а также русская словесность». Обсуждался также вопрос о необходимости «включения инородческого населения в школьные сети по введению всеобщего обучения» [9, л. 47].

По другим вопросам на совещании были приняты более радикальные решения. Так, например, по целому ряду направлений признавалась полезность деятельности родительских комитетов. Участники совещания в целом высоко оценили деятельность родительских комитетов, «особенно если там большинство составляли женщины, тем самым повышался статус матери» [9, л. 46]. Родительские комитеты помогали «в организации горячих завтраков, оказании материальной помощи, организации репетиторства с отстающими учащимися, улучшении физического воспитания и т.д.» [9, л. 46].

В противовес циркулярам прежних министров на совещании было предложено «изменить кворум родительских собраний с 2/3 до простого большинства» [9, л. 46]. Внешкольный надзор за учащимися был подвергнут серьезной критике, при этом подчеркивалась важность педагогических способов воздействия на личность ученика.

Однако первые шаги П.Н. Игнатьева достаточно быстро убедили его в том, в чем рано или поздно убеждались все реформаторы. Попытки осуществления преобразований силами ближайшего окружения и людьми из того круга, против которого они во многом направлены, обречены на неудачу. Внешне, на словах поддерживая реформы и даже употребляя все необходимые выражения, высшие сановники и их люди из аппарата делали все возможное, чтобы не допустить кардинальных преобразований, и уж во всяком случае провести их только в собственных интересах. В конце концов П.Н. Игнатьев

пришел к мнению, что только сплоченная группа единомышленников – профессиональных педагогов, специалистов из других областей знаний, а также радикально настроенных, стремящихся сделать на реформе карьеру чиновников среднего ранга действительно способна на изменения.

В сформированном Ученом совете, государственно-общественном органе, только в предметных комиссиях в 1915 году участвовало 205 специалистов, а всего было привлечено более 400 специалистов. Возглавлял совет выдающийся отечественный ученый-педагог и деятель образования П.Ф. Каптерев. Демократический характер обсуждения документов в атмосфере творческих дискуссий, состязательности идей и подходов, несомненно, способствовал успеху деятельности реформаторов, которых отличало ярко выраженное стремление к динамичной реализации своих педагогических идей на практике.

2 апреля 1915 года под председательством П.Н. Игнатьева открылось Особое совещание по реформе средней школы. На нем тон задавали видные ученые П.Ф. Каптерев, В.В. Половцев, директора передовых учебных заведений, учителя, а также депутаты Государственной Думы, среди которых выделялся подвижник российского просвещения Иван Ключев.

Созыву совещания предшествовала работа специальной комиссии, которая разработала основные положения реформы средней школы. Характерен и необычен состав этого совещания. В него входили представители Министерства народного просвещения (семь человек), Государственного совета (три человека), Государственной Думы (три человека), известные деятели в области педагогики и средней школы (девять человек).

Открывая совещание, Игнатьев указал, что считает возможным в результате совещания установить «ту равнодействующую, которая создала бы правильную постановку дела обучения, удовлетворяющую нужды населения империи», что «весьма желательно подойти к разрешению намеченного вопроса с точки зрения жизненной», и предложил «поступиться создавшимися твердыми традициями в интересах новых требований» [9, л. 32].

По проекту реформы модернизации подвергалась не только средняя школа, рассматриваемая как ключевое звено системы народного образования, а вся эта система образования: от дошкольного воспитания и начальной школы до высших учебных заведений. Но главным приоритетом являлось реформирование средней школы, которая чрезмерно зависела от высшей, в которой отсутствовало национальное воспитание, недостаточно внимания уделялось индивидуальным особенностям детей, а личность преподавателя подавлялась. Педагогические советы не имели достаточных компетенций, как следствие, в педагогическом сообществе не было самостоятельности и инициативы, а отношения между педагогами и учащимися носили бюрократический характер: преобладало формальное отношение педагогов к прохождению курсов, проверке и оценке знаний учащихся; «чрезмерность ежедневной умственной работы» [9, л. 33]; пренебрежение воспитанием нравственным, физическим и эстетическим; недостаточное внимание к личным особенностям учащихся; отсутствие самостоятельности учащихся. Царила отчужденность семьи от школы.

Учебный план был слишком многопредметным, программы отличались «чрезмерной обширностью», были переполнены «второстепенным и потому ненужным

материалом», наблюдалась «несогласованность программ родственных предметов между собой» [9, л. 56].

21–26 апреля 1915 года на Совещании по некоторым вопросам реформы средней школы, проходившем под председательством Главного управляющего министерством были приняты перспективные решения, не утратившие своей актуальности: «обучение в средней школе должно было продолжаться 7 лет с общим сроком обучения от начала грамоты в 11 лет (4 + 3 + 4), средняя школа должна быть общеобразовательной и самодовлеющей, с законченным курсом» и тем самым готовить выпускников к высшей школе, но не иметь «непосредственной задачи подготовки к высшей школе». Совещание допускало в принципе «возможность бифуркации или полифуркации», признавалось, что «совместное обучение могло быть допущено и в правительственной школе» [9, л. 37].

На заседании Комиссии по реформе средней школы 7 мая 1915 года было признано, что «средняя школа должна быть преобразована на национальных и славянских началах и распадаться на 2 ступени: 1 – низшая школа (общеобразовательная и единая) с трехлетним курсом; 2 – высшая ступень – бифуркационного или даже полифуркационного типа с четырехлетним курсом: а) классическая с латинским или греческим языком; б) реальная; в) коммерческая» [9, л. 56].

15 июля 1915 года был подготовлен документ под названием «Проект законоположения о профессиональном образовании в империи». В нем было установлено четыре типа учебных заведений, начиная от ремесленных школ и заканчивая высшими техническими учебными заведениями.

К осени 1915 года реформаторами был разработан пакет основных документов, завершен и представлен на суд общественности обширный том (без малого 700 страниц) «Материалов по реформе средней школы» [6], включавший в себя созданные в кратчайший срок (за три месяца) программы по 16 предметам. Именно в нем изложены главные походы к модернизации образования.

В подготовленных членами Ученого совета материалах воплотились прогрессивные для своего времени идеи отечественной и зарубежной педагогической мысли, а также передовой опыт экспериментальных учебных заведений.

Представим основные стратегические доминанты государственно-общественной стратегии модернизации образования, подготовленной Ученым комитетом при Министерстве народного просвещения под руководством министра П.Н. Игнатьева.

Особенностью данной стратегии образования является то, что она не была сформулирована и представлена в каком-то одном документе. Ее основные положения можно вывести только на основе целостного анализа «Материалов по реформе средней школы». В результате исследования были выделены следующие **стратегические направления государственно-общественной модернизации российского образования в начале XX века.**

1. *Создание русской национальной школы.* В качестве *целецелостной основы* модернизации российского образования была выдвинута задача формирования у школьников национального самосознания, любви к Родине, чувства долга перед ней и желания служить ее пользе. Для этого предполагалось коренным образом изменить направленность

и характер преподавания не только ведущих (русского языка и литературы, отечественной истории и географии России), но и всех остальных дисциплин, а также широко использовать в преподавании местный краеведческий материал.

2. Прогностичной чертой проекта реформы являлось *взаимосвязанное рассмотрение задач обучения и воспитания*. Стратегической целью для школы стало обеспечение общего среднего образования, которое «стремится к равномерному развитию всех способностей человека» [6, с. 28]. Такая школа, давая ученику общее гармоничное развитие, должна была выпускать в жизнь молодых людей, обладающих не только фактическими знаниями и навыками для дальнейшей практической и научной деятельности, но и развитой работоспособностью. Это должно было реализоваться благодаря выдвигению общих для всех предметов целей, осуществление которых обеспечивалось бы соответствующим содержанием среднего образования. Предполагалось, что при подготовке культурных, образованных людей их будут не только учить наукам, но и воспитывать в соответствии с идеалом государства. Воспитательная программа должна была осуществляться как через содержание образования и организацию учебного процесса, так и через систему специальных воспитательных мероприятий, проводимых школой.

3. *Формирование новой структуры средней школы*. Согласно стратегии модернизации образования в России устанавливалась единая средняя образовательная школа (гимназия) с семилетним сроком обучения (I ступень – 1–3 классы, II ступень – 4–7 классы), которая в свою очередь рассматривалась в единстве со всей системой народного просвещения: начальной школой и высшим образованием, а также технической школой, что предусматривало согласование между ними учебных планов и программ, приведение профессионально-технической подготовки в соответствие с задачами общего образования.

По своей структуре 4–7 классы гимназии профилировались и разделялись на три фуркации: новогуманитарную; гуманитарно-классическую; реальную, разделяющуюся на естественное и математическое отделения с превалированием ведущих предметов.

4. Новая школа рассматривалась как самодовлеющая, то есть она *давала общее образование и открывала своим выпускникам пути применения способностей и приобретенных познаний*, а не ставила непосредственной целью подготовку к обучению в высших учебных заведениях. Таким образом, преодолевалась жесткая связь университета и гимназии, выпускники которой теперь могли реализоваться в профессиональной деятельности независимо от того, получили они высшее образование или нет. В соответствии с таким подходом, в частности, предполагалось значительное увеличение удельного веса предметов физико-математического цикла.

4. *Модернизация содержания образования*. Значительным достижением в разработке реформы средней школы стала подготовка проектов программ по 16 предметам, помещенных в обобщающем труде «Материалы по реформе средней школы» [6]. Их общими чертами стали: углубление материала при исключении из него второстепенных знаний; учет психолого-возрастных особенностей учащихся; сближение изучаемого в школе материала с жизнью, локализация программ; предоставление преподавателям инициативы в распределении учебного материала, его дополнении и конкретизации; постоянная связь преподавания с осуществлением воспитательных задач.

Большое значение имели такие перспективные подходы, как выделение авторами программ общеобразовательного минимума (базового компонента по каждой дисциплине), единого для всех средних учебных заведений, сочетавшегося с принципом локализации в его дополнении и конкретизации; тщательная проработка содержания образования по годам обучения и ступеням по всем предметам в соответствии с новыми целями и задачами средней школы; подготовка конкретных методик преподавания отдельных дисциплин.

5. *Демократизация управления образованием.* Существенную и сущностную трансформацию претерпевали органы управления просвещением на всех уровнях: значительно перестраивалась деятельность центрального аппарата министерства; кардинально расширялись права и возможности местных органов управления, педагогических советов учебных заведений.

Министерство народного просвещения своими планами и программами призвано было задавать общий уровень, ориентиры образовательному процессу, определяя его стратегическую направленность и осуществляя финансирование. Школы же реализовывали новые цели и задачи в соответствии с местными условиями.

Роль педагогических советов стала более значимой. Им впервые предоставлялось право вносить, наряду с базовым компонентом, от 1/5 до 1/3 содержания образования для использования его в соответствии с задачами, интересами и спецификой каждой средней школы. Педагогические и попечительские советы получали право дополнять программы тем материалом, который они считали необходимым, вводить новые предметы, разрабатывать и реализовывать свои оригинальные учебные планы и программы, учитывающие национальную и региональную специфику, местную потребность в специалистах. В гибкости и приспособляемости школы виделся залог ее жизненности.

Педагогические и попечительские советы получили также и полную свободу в использовании финансов в пределах выделенных средств. Теперь педагоги могли разрабатывать свои оригинальные авторские программы и реализовывать их.

Предусматривалось создание школьных советов, в которые на основе принципа равных третей входили учителя, представители общественности (земских, муниципальных органов), а также родители. Все это должно было органично связать школу с местным населением, придавать ей импульсы к постоянному развитию.

Впервые в систему учреждений общего образования вводились родительские комитеты, которые начинали постепенно играть в жизни гимназий все более и более существенную роль.

Таким образом, школа становилась самостоятельной, причем исчезала необходимость во всех промежуточных управленческих структурах между школой и министерством. Все теоретические и методические вопросы учителя могли теперь решать сами на своих уездных, губернских совещаниях и съездах [6].

Однако в силу комплекса объективных и субъективных факторов охарактеризованная стратегическая программа не была в полной мере воплощена в жизнь. 28 декабря 1916 г. П.Н. Игнатъев был отправлен в отставку с поста министра народного просвещения, что прервало процесс реализации реформы [5, с. 84–90].

Вместе с тем разработанные целенаправленная национально-патриотическая направленность стратегии модернизации образования и программы по предметам были реализованы в 1920-е годы в школах российского зарубежья в условиях эмиграции. Несомненно и то, что все основные стратегические положения реформы, разработанной под руководством П.Н. Игнатьева, были с учетом иных политических доминант восприняты и при построении советской системы образования, особенно в 1917–1925 годах [5, с. 84–90]. Безусловно, потенциал, заключенный в охарактеризованной государственно-общественной стратегии, актуален и в современных условиях.

2. Общественно-государственная стратегия модернизации российского образования 1917 года.

Февральская революция 1917 года придала значительный импульс развитию общественно-педагогического движения в России. Вновь возродился Всероссийский учительский союз, насчитывавший более 150 тысяч членов, активно действовали другие педагогические объединения и организации, разрабатывавшие подходы к глубокому реформированию системы российского образования на широких демократических основах. Поэтому, несмотря на то что на некоторое время процесс реформирования системы российского образования был заторможен, выработка новой стратегии его модернизации была продолжена уже в мае 1917 года в деятельности **Государственного комитета по народному образованию при Министерстве народного просвещения Временного правительства**, который играл роль политического и научно-педагогического центра подготовки и осуществления модернизации образования. Хотя формально этот общественный орган существовал при Министерстве народного просвещения Временного правительства и его председателем по положению официально являлся министр просвещения, по сути это был *независимый штаб общественно-педагогического движения*. В него входили наиболее авторитетные общественные деятели, деятели образования, видные ученые-педагоги: В.П. Вахтеров, Н.Н. Иорданский, А.П. Пинкевич, Н.В. Чехов и другие. Наибольший вклад в работу комитета внес В.И. Чарнолуский.

В работе этого общественно-государственного органа просматривалась преемственность с осуществлением реформы средней школы под руководством П.Н. Игнатьева.

За короткий срок своей деятельности (май – октябрь 1917 г.) комитет сумел осуществить первые мероприятия по демократизации системы российского образования и подготовить десятки документов для проведения реформы. Квинтэссенцией деятельности комитета стали **итоговые стратегические документы, в которых были обобщены принципы реформирования системы образования: закон «О единой общественной общеобразовательной школе» и Временное положение о единой общественной общеобразовательной школе**. Они были окончательно подготовлены в двадцатых числах октября 1917 года и опубликованы в Бюллетене Государственного комитета по народному образованию 1 ноября, то есть уже после Октябрьской революции [7]. Это, к сожалению,

сделало невозможным реализацию данных стратегических манифестов большой гуманистической и демократической силы. 20 ноября 1917 года декретом СНК Государственный комитет по народному образованию был распущен. Как с горечью, прозорливо писал в то время автор «Временных положений», последний заместитель председателя Госкомитета Я.Я. Гуревич, «наступившая эпоха безудержной демагогии и невообразимых «социальных экспериментов» большевистского правительства создала для движения всей русской культуры убийственную обстановку. В частности, Государственный комитет по народному образованию распущен декретом народного комиссара по просвещению, сгущающего тьму над темным в массе русским народом. Российская демагогия убивает дело, начатое русской демократией. Будем, однако, надеяться, что большая работа по реформе народного образования, которую с большим воодушевлением вел Комитет, не пропадет. Она выросла на основе минувшего и при свете современного, а потому имеет все шансы послужить будущему» (цит. по [8, с. 38]).

Представим **основные стратегические постулаты модернизации российского образования начала XX века, кодифицированные в законе «О единой общественной общеобразовательной школе».**

1. Уже в преамбуле документа формулировались *важные стратегические ориентиры демократизации образования*. Подчеркивалось, что народное образование – главный ресурс обновления России и демократизации образования при условии «приближения к населению источников школьного строительства» [7, с. 5].

2. *Придание максимальной гибкости системе образования*. Предусматривалось, что новое законодательство должно ограничить сферу своего воздействия на систему образования и установить лишь самые необходимые общие нормы, в пределах которых оставался бы широкий простор для местных инициатив. Такие общие законодательные нормы в области народного образования должны были, прежде всего, оградить интересы общества и государства в смысле удержания учебного и воспитательного дела на высоком уровне.

3. *Учет своеобразия различных территорий и использование местного педагогического потенциала*. Предполагалось, что установления частных норм в организации школьного дела и определенных путей к достижению постановленных законом конкретных целей должны осуществляться в соответствии с местными условиями и при участии местных сил.

4. *Придание основного значения в организации системы образования органам местного самоуправления*. Подчеркивалось, что органы местного самоуправления устанавливают правила организационного характера, например, вырабатывают учебные планы в предоставленных законом правах. Губернское земство служило объединению деятельности всех более мелких самоуправляющихся единиц в области народного образования и всех учебных заведений в пределах губернии.

5. *Повышение значения педагогических советов*. Педагогический совет, являясь органом, подчиненным общественным самоуправлениям, призван был пользоваться полной самостоятельностью в разрешении многих вопросов внутренней школьной организации.

6. *Включение в образовательный процесс родителей и учащихся*. Родители участвовали в установлении правил школьной жизни через своих представителей в педагогическом совете, пользующихся правом решающего голоса. Наконец, и сами учащиеся допускались

на законном основании к участию в работах педагогического совета и могли создавать ученические организации.

7. *Гибкость учебных планов.* Новое законодательство, как и в «Материалах по реформе средней школы», выделяло основное учебное ядро, в состав которого должны были войти лишь такие учебные предметы, образовательная ценность которых являлась несомненной. На это ядро выделялась примерно треть часов учебного плана. Весь остальной образовательный ресурс учебных часов передавался на местный уровень, где он мог использоваться в соответствии с региональными и школьными потребностями для введения в учебный план различных дисциплин.

8. *Модернизация содержания образования.* Выделялись приоритетные предметы интегративного характера, по сути, образовательные области: природоведение, человековедение и математика.

9. *Создание единой школы включало два направления:*

а) *единство школьного курса.* Предлагаемая система общего образования представляла собой совокупность четырех последовательных ступеней, три первые из которых, выполняя самостоятельные педагогические задачи, открывали в то же время свободный доступ к следующей ступени;

б) *единство организационных принципов.* Внешнее управление школами трех ступеней создаваемой единой общеобразовательной школы должно было строиться на общих основаниях. Все они находились под руководством органов местного самоуправления, учреждались, открывались, содержались и управлялись на общих началах.

10. *Автономия единой школы.* В документе подчеркивалось, что «новый строй все свои надежды возлагает на пробуждение в нашей общественной среде творческой инициативы, духа бодрой самостоятельности. Эта идея должна быть всецело усвоена и проведена в жизнь новым школьным законодательством» [7, с. 12]. В соответствии с этим предусматривалось введение самоуправления образовательных учреждений на основе принципа выборности учительских, воспитательских и учебно-административных должностей, при этом значительно расширялась компетенция педагогических коллегий. Вместе с тем общественные организации, управляющие делом народного образования, получали возможность «для оказания влияния на общее направление школьной деятельности, а следовательно, и на личный состав педагогической коллегии» [7, с. 13]. Особо отмечалось, что законопроект, «предоставляя педагогическому совету и по возможности отдельным его членам полный простор в установлении методов педагогической работы, в вопросах организационных ставит школу в зависимость от воли местных органов общественной власти, а вместе с тем предоставляет последним право опротестовывать произведенные педагогическим советом выборы не только по соображениям формального характера, но и по мотивам субъективным, если кандидат, избранный коллегией, не соответствует тем задачам, которые ставит школе ее местный хозяин» [7, с. 14].

11. *Обеспечение прав родителей учащихся в деле школьного строительства.* Родительские организации «признавались нормальным явлением в школьной жизни, к какой бы ступени ни принадлежала данная школа и какую бы общественную среду она ни обслуживала» [7, с. 15].

12. *Развитие национального начала в школе.* Предусматривалось, что русская школа должна предоставить широкий простор для проявления самобытных начал, присущих в известной степени каждой национальности, каков бы ни был уровень ее собственной культуры. Популяризация государственного языка России должна была быть достигнута не его принудительным изучением в школах, обслуживающих нужды нерусского населения, а только путем предоставления всем национальным элементам России возможности изучать его в общественных (земских, городских, поселковых и т.п.) школах, на каком бы языке ни велось в них преподавание. Язык преподавания устанавливался для общественных школ органами местного самоуправления, содержащими эти школы, причем если учащиеся в данной школе принадлежали к различным национальностям, то каждой из национальных групп предоставлялась возможность изучать и свой родной язык.

Таким образом, есть все основания констатировать, что охарактеризованный документ, развивая базовые принципы проекта реформы средней школы, подготовленного под руководством П.Н. Игнатьева, значительно усиливал именно общественную и демократическую направленность стратегии модернизации российского образования. Этот потенциал без ссылок на закон «О единой общественной общеобразовательной школе» был воспринят в положении «О единой трудовой школе РСФСР», подготовленном А.В. Луначарским и Н.К. Крупской в октябре 1918 года. Несомненно также влияние рассмотренных идей на подготовку документов, определявших подходы к реформированию отечественного образования в 1980–1990-х годах.

В целом можно сделать вывод, что оба проанализированных документа полностью отвечают обозначенным нами параметрам стратегических документов в сфере образования.

Список литературы:

1. *Андреев, А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты / А. Л. Андреев. – М. : Наука, 2008.
2. *Днепров, Э. Д.* Образование и политика / Э. Д. Днепров. В 2 т. – М., 2006.
3. *Богуславский, М. В.* Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журнал. – 2013. – № 4. – С. 5–20. – Режим доступа к журн. : www.pmedu.ru, свободный.
4. *Колесникова, И. А.* Научно-педагогические параметры оценки качества стратегического документа в области образования / И. А. Колесникова, Е. В. Титова // Непрерывное образование: XXI век [Электронный ресурс] : науч. электронный журн. – 2015. – № 1. – С. 1–25. – Режим доступа к журн. : <http://11121.petrsu.ru>, свободный.
5. *Богуславский, М. В.* Подвижники и реформаторы российского образования / М. В. Богуславский. – М. : Просвещение, 2005. – С. 84–90.
6. Материалы по реформе средней школы: Примерные программы и объяснительные записки. – Пг., 1915.

7. Закон «О единой общественной общеобразовательной школе» // Бюллетень Государственного комитета по народному образованию. – 1917. – № 6–8.
8. *Богуславский, М. В.* Реформирование российского образования XVIII–XX веков : социокультурный контекст / М. В. Богуславский // Вестник Института теории и истории педагогики РАО. – 2007. – № 1. – С. 25–49.
9. О реформе средней школы : журналы совещаний, проекты, законы и т.д. 1915–1916 гг. // РГИА. – Ф. 1129. – Оп. 1. – Д. 56.
10. *Власов, В. А.* Школа и просвещение в условия модернизации России (к. XIX – н. XX века) / В. А. Власов. – Пенза, 1998.
11. *Донин, А. Н.* Реформы университетов и средней школы России: общественная мысль и практика второй половины XIX века : автореф. дис. / д-р ист. наук А. Н. Донин. – Саратов, 2003.
12. *Поздняков, А. Н.* Государство и общество в реформировании российского школьного образования: исторический опыт взаимоотношений в конце XIX–начале XXI вв. : автореф. дис. / д-р ист. наук. А. Н. Поздняков. – Саратов, 2005.
13. *Шакиров, Р. В.* Системно-концептуальный анализ реформ общего среднего образования в России в XX веке : автореф. дис. / д-р пед. наук Р. В. Шариков. – Казань, 1997.
14. *Днепров, Э. Д.* Российское образование в XIX – начале XX века. В 2 т. Т 1. Политическая история российского образования / Э. Д. Днепров. – М. : Мариос, 2011. – 648 с.
15. *Днепров, Э. Д.* Российское образование в XIX–начале XX века. В 2 т. Т 2. Становление и развитие системы российского образования : историко-статистический анализ / Э. Д. Днепров. – М. : Мариос, 2011. – 672 с.

Spisok literatury:

1. *Andreev, A. L.* Rossiiskoe obrazovanie: sotsial'no-istoricheskie konteksty / A. L. Andreev. – М. : Nauka, 2008.
2. *Dneprov, È. D.* Obrazovanie i politika / È. D. Dneprov. V 2 t. – М., 2006.
3. *Boguslavskii, M. V.* Strategii modernizatsii rossiiskogo obrazovaniia KhKh veka : teoretiko-metodologicheskie podkhody k issledovaniuu / M. V. Boguslavskii // Problemy sovremennogo obrazovaniia [Elektronnyĭ resurs] : nauch.-inform. zhurnal. – 2013. – № 4. – S. 5–20. – Rezhim dostupa k zhurn. : www.pmedu.ru, svobodnyĭ.
4. *Kolesnikova, I. A.* Nauchno-pedagogicheskie parametry otsenki kachestva strategicheskogo dokumenta v oblasti obrazovaniia / I. A. Kolesnikova, E. V. Titova // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Elektronnyĭ resurs] : nauch. elektronnyĭ zhurn. – 2015. – № 1. – S. 1–25. – Rezhim dostupa k zhurn. : <http://11121.petrus.ru>, svobodnyĭ.
5. *Boguslavskii, M. V.* Podvizhniki i reformatory rossiiskogo obrazovaniia / M. V. Boguslavskii. – М. : Prosveshchenie, 2005. – S. 84–90.
6. *Materialy po reforme srednej shkoly: Primernye programmy i ob'iasnitel'nye zapiski.* – Pg., 1915.

7. Закон «О единой общечественной общеобразовательной школе» // Биulleten' Gosudarstvennogo komiteta po narodnomu obrazovaniuu. – 1917. – № 6–8.
8. *Boguslavskii, M. V.* Reformirovanie rossiiskogo obrazovaniia XVIII–XX vekov : sotsiokul'turnyi kontekst / M. V. Boguslavskii // Vestnik Instituta teorii i istorii pedagogiki RAO. – 2007. – № 1. – S. 25–49.
9. О reforme srednei shkoly : zhurnaly soveshchaniĭ, proekty, zakony i t.d. 1915–1916 gg. // RGIA. – F. 1129. – Op. 1. – D. 56.
10. *Vlasov, V. A.* Shkola i prosveshchenie v usloviia modernizatsii Rossii (k. KhIKh – n. XX veka) / V. A. Vlasov. – Penza, 1998.
11. *Donin, A. N.* Reformy universitetov i srednei shkoly Rossii: obshchestvennaia mysl' i praktika vtoroi poloviny XIX veka : avtoref. dis. / d-r ist. nauk A. N. Donin. – Saratov, 2003.
12. *Pozdniakov, A. N.* Gosudarstvo i obshchestvo v reformirovanii rossiiskogo shkol'nogo obrazovaniia: istoricheskiĭ opyt vzaimootnosheniĭ v kontse XIX–nachale XXI vv. : avtoref. dis. / d-r ist. nauk. A. N. Pozdniakov. – Saratov, 2005.
13. *Shakirov, R. V.* Sistemno-kontseptual'nyi analiz reform obshchego srednego obrazovaniia v Rossii v XX veke : avtoref. dis. / d-r ped. nauk R. V. Sharikov. – Kazan', 1997.
14. *Dneprov, È. D.* Rossiiskoe obrazovanie v XIX – nachale XX veka. V 2 t. T 1. Politicheskaia istoriia rossiiskogo obrazovaniia / È. D. Dneprov. – M. : Marios, 2011. – 648 s.
15. *Dneprov, È. D.* Rossiiskoe obrazovanie v XIX–nachale XX veka. V 2 t. T 2. Stanovlenie i razvitie sistemy rossiiskogo obrazovaniia : istoriko-statisticheskiĭ analiz / È. D. Dneprov. – M. : Marios, 2011. – 672 s.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СТРАТЕГИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO STUDYING THE STRATEGY
OF MODERNIZATION OF STATE EDUCATIONAL POLICY AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

Милованов К.Ю.

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

E-mail: milkonst82@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт реформирования образования в России в начале XX века, анализируются приоритеты и стратегии государственной образовательной политики.

Ключевые слова: государственная образовательная политика России в начале XX века, стратегия, реформа образования, принципы образовательной политики, модернизация образования, национальная система образования.

Milovanov K.Y.

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

E-mail: milkonst82@mail.ru

Annotation. This article analyses the experience of reform in Russian education in the beginning of the 20th century as well as the priorities and strategy of state educational policy.

Keywords: Russian state educational policy in the beginning of the 20th century, strategy, reform in education, principles of educational policy, modernization of education, national educational system.

Во второй половине 90-х гг. XIX века вопрос о реформе образования в Российской империи вполне закономерно оказался в фокусе государственного и общественного внимания. В канун XX столетия сильно обветшавшая и разрушавшаяся на глазах толстовско-деляновская система управления народным просвещением вызывала все большее и большее недовольство различных сословий, социальных и профессиональных

групп, открыто звучало требование полномасштабной реформы образования. Так ведущие представители отечественных торгово-промышленных и финансовых кругов еще в 1895 г. поставили перед императором Николаем II вопрос о коренной реформе образования [9, с. 194–195].

К середине 90-х годов XIX в. в Министерство народного просвещения Российской империи поступало огромное количество жалоб и предложений не только со стороны учительства и родительского сообщества, но также и от различных чиновников образовательного ведомства на местах, в том числе и самих попечителей учебных округов с прямым указанием на явные недостатки и пороки в системе общего среднего образования. Открыто говорили о дискредитирующем всю систему образования «низком уровне знаний поступающих в высшую школу» [9, с. 196]. К тому же в реалиях конца XIX в. в значительной степени руинированная толстовско-деляновская управленческая парадигма уже не могла уберечь учащуюся молодежь от вовлечения в активный социальный и политический протест. По сути, господствующая образовательная система не давала учащимся необходимых знаний и не спасала молодежь от мятежных настроений, создавая питательную среду для развития революционного радикализма и подталкивая к антиправительственным выступлениям. Именно в эти годы «под влиянием революционной борьбы рабочих усиливается и студенческое оппозиционное движение, оказавшее серьезное влияние на учащихся средних школ» [9, с. 197].

Рассмотрение в 1897 году, казалось бы частного, внутрисословного вопроса воспитания и образования дворянских детей и молодежи на Особом совещании по делам дворянского сословия (1897–1900 гг.) вылилось в открытое и гласное разбирательство на государственном уровне по поводу серьезных проблем и недостатков системы общего среднего образования, а также возможных и перспективных путей реформирования школы с участием высших правительственных сановников. Таким образом, вполне можно утверждать, что **1897 год следует считать начальной точкой запуска полномасштабной прогрессивной образовательной реформы в Российской империи**. Хотя первоначально Николай II после восшествия на прародительский престол отнюдь не считал положение в области народного просвещения кризисным [7, с. 239].

На заседаниях Особого совещания по делам дворянского сословия поднимались и активно обсуждались злободневные вопросы о судьбе преподавания «мертвых» языков в средней школе; качестве и фактическом уровне общего образования; о формировании единой средней школы; о необходимости увеличения числа начальных, средних, высших, а в особенности средних учебных заведений; об организации надсословной системы обучения. Парадоксально, но «само дворянство в конце 1890-х гг. стало активным инициатором коренной реорганизации всего строя средней школы» [7, с. 253].

Под лозунгом ликвидации преподавания древних языков и сословных ограничений, требования реформы школы (ввиду ее крайне неудовлетворительного состояния) выдвигали военный министр А.Н. Куропаткин, министр земледелия А.С. Ермолов, министр внутренних дел Д.С. Сипягин, товарищ (заместитель) министра внутренних дел князь А.Д. Оболенский и другие высшие государственные деятели николаевского царствования. Благодаря деятельности Особого совещания «был дан старт череде комиссий,

которые – сначала при министре народного просвещения Н.П. Боголепове, а затем при П.С. Ванновском в 1898–1902 гг. – разрабатывали различные предложения о реформе» [7, с. 252]. В системе общего среднего образования неудовлетворенность положением дел с гимназиями и реальными училищами была такова, что во второй половине 1890-х гг. царскому правительству все же пришлось пойти на определенные уступки, а созданная комиссия по средней школе, под руководством министра народного просвещения Н.П. Боголепова, предложила сблизить гимназию с реальным училищем по учебным программам.

Система общего среднего образования была постоянно критикуема как со стороны официальных властей, так и общественно-педагогического движения. Для образовательного ведомства назад пути не было, так как необходимо было срочно решать вопрос о подготовке реформы образования. Начало новой реформы образования было ознаменовано выходом знаменитого циркуляра № 1612 от 8 июля 1899 г. попечителям учебных округов за подписью министра народного просвещения Н.П. Боголепова (1898–1901 гг.). В данном стратегическом документе с пугающей откровенностью перечислялись коренные пороки тогдашней системы общего среднего образования: формализм, «мертвенность» и бюрократический характер средней школы; пренебрежение нравственным и физическим воспитанием учащихся; отсутствие адекватной специализации и профилизации школьников; чрезмерная учебная нагрузка; неадекватность и засоренность образовательных программ второстепенным, а подчас и ненужным учебным материалом; недостаточное преподавание русского языка, отечественной истории и русской литературы, слабое ознакомление с окружающей природой; излишнее доминирование древних языков и неправильная постановка их преподавания; чрезвычайно низкий уровень знаний выпускников гимназий и реальных училищ. Министр настоятельно «рекомендовал в качестве предварительных шагов провести в учебных округах совещания педагогов, что уже было необычным и для чиновников, и для приглашенных деятелей образования. Фактически речь шла о выработке нового правительственного курса» [5, с. 47].

Только лишь полноценная реформа средней школы могла ответить на злободневные вопросы и вызовы времени. В рамках реализации программы реформы средней школы Н.П. Боголепов «признавал необходимым сохранить оба существующих типа – гимназию и реальное училище, придав им национальный характер» [14, с. 207–208]. Министр народного просвещения созывает особую комиссию, которая должна была подготовить реформу средней школы. В данную комиссию каждый учебный округ мог избрать до 4 своих представителей. В учебных округах были проведены совещания для выявления предложений по механизмам реализации грядущей реформе. Попечители учебных округов обратились к педагогической общественности и организовали серию продуктивных совещаний на местах, подготовив обширные материалы к реформе средней школы [9, с. 199]. В 1899–1900 гг. особая комиссия в составе высших государственных чиновников, представителей профессорско-преподавательского состава, учителей и врачей выработала основополагающие принципы реформы российской средней школы. При Н.П. Боголепове «правительственные структуры демонстрировали свое сочувствие делу просвещения и активно занимались развитием системы образования, что

в тот момент воспринималось в педагогических кругах с достаточным уважением, хотя комиссия и не испытывала особых симпатий к власти и существующему строю как таковым» [1, с. 145].

Вместе с тем отметим, что при министрах в ходе своей короткой, но плодотворной деятельности межведомственная Комиссия сформулировала следующие предложения: создать при высших учебных заведениях педагогические курсы по подготовке учителей средней школы; улучшить материальное положение преподавателей средней школы; сохранить в качестве основных типов средних заведений гимназии и реальные училища; усилить нравственное и физическое воспитание в средних школах; сократить объем изучения в гимназиях латинского и греческого языков, а последний сделать факультативным; повысить статус реальных училищ, предоставив право допуска их выпускников на математические и медицинские факультеты университетов; максимально облегчить возможности для перехода из гимназии в реальное училище и, наоборот, из реального училища в гимназию. По итогам работы Комиссии было получено Высочайшее соизволение на продолжение деятельности по реформе средней школы в обозначенном направлении, приступив к составлению соответствующих проектов.

Работавшая под руководством нового главы образовательного ведомства генерал-адъютанта П.С. Ванновского (1901–1902 гг.) Комиссия по средней школе пошла еще дальше по пути реформирования общего среднего образования. Предусматривалось объединение гимназий и реальных училищ в единую семилетнюю среднюю школу, где первые три года обучения являлись бы аналогом начальной школы; значительно сокращался объем преподавания латинского языка, присутствие которого в школьной программе вызвало так много нареканий и критики со стороны общественных кругов, а греческий язык становился факультативом. Наряду с этим предполагалось расширить преподавание русского языка и литературы, логики, математики и физики. Планировалось включить в учебную программу труд, образовательные экскурсии, и по предложению влиятельного общественного деятеля и публициста князя В.П. Мещерского значительно увеличить объем физического воспитания.

В области высшего образования проводилась политика «сердечного попечения». Под руководством П.С. Ванновского была разработана оригинальная доктрина взаимных тактических уступок, согласно которой министерство «пошло навстречу требованиям об автономии высшей школы и признало корпоративные права студентов» [1, с. 149]. При этом высшая школа должна была сохранять лояльность и следовать правительственным требованиям и предписаниям. Тем не менее, в условиях непрекращающихся выступлений учащейся молодежи и под давлением охранителей под предводительством К.П. Победоносцева «комиссия изъяла из проекта положение о единой школе, отказалась от сокращения в учебных планах доли древних языков и пр.» [5, с. 48]. Реформа П.С. Ванновского утратила свое прогрессивное содержание и фактически была сведена на нет. При министрах народного просвещения Н.П. Боголепове и П.С. Ванновском государственная власть впервые вступила в «активный диалог с той частью педагогического сообщества, которая смогла выразить и научно обосновать возможность ненасильственного реформирования системы отечественного образования» [14, с. 224].

После отставки П. С. Ванновского (1902 г.) и до прихода в правительство графа П. Н. Игнатьева (1915 г.) сменилось шесть министров народного просвещения. Г. Э. Зенгер (1902–1904 гг.) пытался продолжить реформистский курс П. С. Ванновского и провести реформу как средней, так и высшей школы, но реформа не была осуществлена. При В. Г. Глазове (1904–1905 гг.) в деятельности образовательного ведомства исчез даже намек на какие-либо возможные преобразования, воспроизводились лишь далекие от реалий педагогической жизни казенные проекты.

Проведение последовательного либерально-реформаторского курса под знаменем прогрессивных идей Манифеста 17 октября 1905 г. стало основной задачей деятельности министра народного просвещения графа И. И. Толстого (1905–1906 гг.), которого во многом можно считать продолжателем реформ Н. П. Боголепова и П. С. Ванновского, а также своеобразным предтечей образовательной реформы П. Н. Игнатьева. Реформистский проект министра-либерала натолкнулся на упорное сопротивление охранителей.

П. М. фон Кауфман-Туркестанский (1906–1908 гг.) повел борьбу за искоренение «школьной смуты» и начал преследование «неблагонадежных» педагогов и учащихся. Министр активно занимался решением второстепенных вопросов по изменению содержания программ и методик преподавания различных предметов.

Министр А. Н. Шварц (1908–1910 гг.) в условиях постреволюционной ситуации организовал кампанию по деидеологизации средней и высшей школы, запретив педагогам и учащимся участвовать в каких-либо общественно-политических объединениях и организациях, был сторонником цензовых, сословных и конфессиональных ограничений в толстовско-дедяновском духе.

Проводимая государственная политика в области образования при министре народного просвещения Л. А. Кассо (1910–1914 гг.) свелась к ограниченным преобразованиям в стиле контрреформ Александра Третьего и расширению контрольно-надзорного функционала образовательного ведомства. Жизнь средней школы мелочно регламентировалась, а в отношении высшей школы был взят курс на существенное ограничение университетской автономии и ревизию «академических вольностей».

Провозглашение Манифеста 17 октября 1905 г. означало наступление в Российской империи эры парламентарного конституционализма. Населению гарантировались незыблемые основы гражданской свободы на началах действительной неприкосновенности личности. Царский Манифест 17 октября и комплекс практических мер, осуществляемых в развитие этого акта, внесли серьезное изменение во внутригосударственную политику. Создание Государственной думы, превращение Государственного совета в верхнюю палату российского парламента и принятие «Основных законов Российской империи» вызвало к жизни кардинальные изменения в существующий порядок законотворчества в сфере народного образования. В череде злободневных вопросов в развитии отечественного образования стояла проблема введения всеобщего начального образования, что, безусловно, требовало объединенных усилий Министерства народного просвещения, учебных округов, органов местного самоуправления (земств) и общественно-педагогических кругов.

Внутриполитическая нестабильная ситуация существенно затрудняла принятие и реализацию необходимых решений в области образования, а фактор жесткой

и непрекращающейся межпартийной и внутрипартийной борьбы постоянно обострял и накалял и без того сложную обстановку. Однако на протяжении ряда лет из-за открытого непрофессионализма членов Государственной думы и Государственного совета, различных чиновников правительственных учреждений, отсутствия желаний пойти на какой-либо компромисс, не принимались важнейшие для Российской империи законодательные акты.

В рамках развития парламентарного режима в Российской империи после знаменитого 1905 г. у общественно-педагогического движения появилась реальная возможность оказывать влияние на государственную политику в сфере образования. Были легализованы ведущие политические партии, общественно-педагогические объединения и организации. По инициативе политических партий, учительских союзов и представителей профильных ведомств создаются и проводятся общероссийские съезды и совещания педагогической общественности. Подготавливаются многочисленные законопроекты по обновлению системы народного образования, разработанные профессиональным обществом и крупнейшими представителями общественно-педагогического движения. Под давлением общественности в Совете министров и Государственной думе эти законопроекты обсуждались, но ни один из реформационных проектов не получил требуемой комплексной поддержки. Только лишь в 1915 г. П.Н. Игнатъев принял срочные меры к системному решению ряда злободневных вопросов развития системы народного образования.

Анализ программ ведущих политических партий Российской империи отчетливо показывает, что вопросы народного просвещения и образования занимали одно из важнейших мест в публичных программных материалах различных политических организаций и общественно-политических движений. Так две ведущие политические партии либерального толка, широко представленные в Государственной думе Российской империи различных созывов – «Союз 17 октября» (октябристы) и Партия народной свободы или Конституционно-демократическая партия (кадеты) выдвигали и отстаивали прогрессивные демократические требования в сфере образования, направленные на полномасштабную реализацию модернизационной программы. В программе партии «Союз 17 октября» был сделан акцент на реформистский курс в области народного просвещения. Отдельно оговаривалось, что «в области государственных реформ октябристы требуют установления всеобщего обучения» [20, с. 50].

Более детально и логично были сформулированы и прописаны требования и доминантные принципы конституционных демократов (кадетов) в сфере народного просвещения. В программе Партии народной свободы декларировалось, что *система народного просвещения должна быть реорганизована, опираясь на принципы свободы, демократизации и децентрализации.* Кадетская программа реформирования образования призвала к ликвидации всех препятствий к поступлению в школу, связанных с полом, происхождением и религией. Гарантировались свобода частной и общественной инициативы в открытии и организации учебных заведений всех типов, а также в области внешкольного просвещения. Подчеркивалась преемственность и неразрывность различных звеньев системы образования, в рамках которой между различными ступенями школ

всех типов должна быть установлена прямая связь для облегчения перехода от низшей ступени к высшей.

В области *высшего профессионального образования* кадетами гарантировались: полная автономия и свобода преподавания в университетах и других высших школах, а также увеличение их числа; уменьшение платы за слушание лекций; организация просветительной работы высшей школы для широких кругов населения; легализация различных студенческих союзов и организаций. В сегменте среднего образования декларировалось, что «количество средних учебных заведений должно быть увеличено соответственно общественной потребности; плата в них должна быть понижена» [17, с. 48]. Земским учреждениям и общественным объединениям предоставлялось право широкого участия в организации учебно-воспитательного процесса. В программе кадетской партии содержалось характерное для всех ведущих российских политических партий имперского периода **основополагающее требование по введению всеобщего, бесплатного обязательного обучения в начальной школе**. Также в области начального образования предполагалась передача начальной школы в сферу ответственности органов местного самоуправления и организация земствами материальной помощи нуждающимся учащимся. В области дополнительного и внешкольного образования конституционными демократами было запланировано создание образовательных и культурно-просветительских учреждений для взрослого населения: элементарных школ, народных библиотек и народных университетов. Также был сделан акцент на поддержку стратегического развития профессионально-технического образования.

Политическая программа Национальной демократическо-республиканской партии в области народного образования предполагала «спешно провести всеобщее обязательное бесплатное обучение, согласование ступеней школы и развитие внешкольного и профессионального образования» [16, с. 60].

Партия народных социалистов (Народно-социалистическая партия) или энесы и союзная им парламентская фракция Трудовой группы требовали отделения Церкви от государства и школы. В программе народных социалистов утверждалось, что в области народного образования партия «будет добиваться равного для всех граждан права на образование; бесплатности его на всех ступенях; общедоступного и обязательного образования в начальной народной школе на родном языке учащихся; передачи средних и низших школ в заведывание местных органов самоуправления; автономии учебных заведений, свободы частной и общественной инициативы в области школьного и внешкольного образования; свободы преподавания; широкого развития профессионального и специального образования на основе общего» [12, с. 32]. Характерно, что образовательную платформу народных социалистов, вошедшую затем в состав их политической программы, разработал член Центрального комитета Народно-социалистической партии, крупнейший представитель отечественного общественно-педагогического движения В.И. Чарнолуский.

Программные установки Партии народных социалистов по вопросам народного просвещения нашли свое отражение в деятельности крупной общественно-педагогической организации – Лиги образования. В 1907 г. народными социалистами были

подготовлены два думских законопроекта – «Проект основных положений государственного органического закона по народному образованию» и «Проект временных правил по народному образованию». Представители Трудовой парламентской группы особо выделяли вопрос об обязательном посещении молодыми рабочими дополнительных вечерних и воскресных школ.

Социалистические партии выступали против какого-либо сотрудничества с царским правительством в области народного образования. Программа одной из крупнейших и влиятельнейших в тогдашней России политических партий, наследницы социальных и просветительских принципов народничества – Партии социалистов-революционеров (эсеров) призывала к введению «обязательного, всеобщего и равного для всех общего образования на государственный счет» [18, с. 20]. Центральным направлением деятельности Партии социалистов-революционеров являлась просветительская и пропагандистско-агитационная работа в народных массах. Через сеть первичных организаций в городах, и особенно в сельской местности помимо распространения эсеровской идеологии ставились задачи по обучению крестьян и рабочих грамоте, реализовывались программы общего и политического воспитания, а также проводились культурно-просветительские мероприятия.

Ведущая марксистская политическая партия – Российская социал-демократическая рабочая партия (РСДРП) в рамках своей единой партийной программы без традиционного деления на фракции большевиков и меньшевиков приоритетным считала «право населения получать образование на родном языке, обеспечиваемое созданием на счет государства и органов самоуправления необходимых для того школ» [19, с. 11]. Также программа РСДРП содержала характерное для всех тогдашних партий левого и левоцентристского фланга требование отделения Церкви от государства и школы от Церкви. РСДРП активно поддерживала профессионально-техническое образование, видя в нем основное средство повышения образованности пролетариата, и стимул для технического прогресса. Однако, при подготовке второй программы РСДРП в революционном 1917 г. поднялась волна активной большевистской критики деления школы «на школу «для белой кости», т.е. общеобразовательную, и для «черной кости», т.е. профессиональную как форму выражения классовых интересов» [8, с. 75]. Социал-демократы придавали огромное значение деятельности легальных просветительских и общественно-педагогических организаций, активно сотрудничая с ними [10, с. 410]. Одним из важнейших условий для осуществления радикального переустройства системы народного образования социал-демократами называлось свержение самодержавия и провозглашение демократической республики.

Появление народного представительства и легализация общероссийских политических партий в определенной степени придало делу развития системы образования новые силы. Несмотря на поражение революции 1905–1907 гг. на повестку дня был решительно поставлен вопрос о введении всеобщего начального обучения, подготовленный и пролоббированный земскими и городскими организациями местного самоуправления, при участии деятелей союза земцев-конституционалистов. Первая Государственная дума приняла прогрессивный законопроект о введении в течение 10 лет всеобщего начального обучения (1906 г.), который был вполне ожидаемо отклонен Государственным советом.

В 1906 г. Министерство народного просвещения разработало новый законопроект «О введении всеобщего начального обучения в Российской империи» и внесло его в Государственную думу второго созыва уже в новом 1907 г. Основные положения министерского законопроекта вошли в Закон 1908 г., который выделял дополнительные ассигнования на нужды начального народного образования. Согласно законодательному акту от 3 мая 1908 г. земства получили право вступать в договорные отношения с Министерством народного просвещения, беря на себя обязательства в течение десяти лет осуществить строительство определенного числа школ. Планировалось также создать единую школьную сеть с включением в нее земских, фабричных, церковно-приходских и частных школ.

В результате совершенного (с одобрения правящего монарха) председателем Совета министров и министром внутренних дел П.А. Столыпиным третьеиюньского государственного переворота проблемы реформирования народного образования пришлось решать уже Государственной думе третьего созыва. П.А. Столыпин вполне отдавал себе отчет в том, что без жесткой и «коренной реформы наши учебные заведения могут дойти до состояния полного разложения» [15, с. 101]. Особенностью проведения реформ в столыпинский период было то обстоятельство, что правительство чрезвычайно мало считалось с прерогативами российского парламента. В Основных законах Российской империи существовала пресловутая статья 87, по которой любой закон мог быть проведен императорским указом без одобрения Государственной думы. Данная лазейка в действующем законодательстве «стала излюбленным оружием Столыпина, причем он зачастую игнорировал мнение не только III Государственной думы с ее реакционным составом, но и мнение еще более консервативного Государственного совета» [13, с. 239].

Общественно-педагогическому движению и политическим организациям, выступающим за реформу школы, пришлось действовать уже в измененных новым избирательным законодательством условиях. Несмотря на наличие в Третьей Государственной думе мощного проправительственного большинства, по многим важнейшим проблемам образовательной политики депутаты-центристы из «Союза 17 октября» активно отстаивали интересы местного самоуправления.

Будучи уверенным в опасности ужесточения государственного контроля за системой народного просвещения, подавляющее большинство парламентариев предпринимали меры для уничтожения бюрократических препонов к дальнейшему увеличению расходов на образование, и, в частности, делали ставку на существенные финансовые вливания в бюджеты земств, видя в этом один из основных подготовительных шагов для введения системы всеобщего начального обучения. Так демократически и прогрессивно настроенные депутаты внесли на рассмотрение в официальную повестку ультралиберальный законопроект, подготовленный при активном участии «Лиги образования». По данному проекту, предполагалось ввести единую общенациональную школу, разделенную на три основные ступени. К тому же существенно ограничивались контрольно-надзорные и распорядительные функции государства в отношении школьных дел.

Очередной, по сути своей, компромиссный проект по образованию, принятый профильной парламентской комиссией, а затем и самой Государственной думой в 1911 г., базировался на принципе постепенного перехода системы начального образования

на муниципальный уровень – в компетенцию учреждений городского и земского самоуправления. При этом происходило существенное качественное изменение составов училищных советов, и значительно ограничивались контрольно-надзирающие функции института государственных инспекторов народных училищ. Церковно-приходские школы меняли ведомственную принадлежности и переходили в ведение Министерства народного просвещения.

Однако Государственный совет как верхняя палата российского парламента решительно выступил против наиболее «радикальных» принципов думского законопроекта и заблокировал принятие закона. Государственная дума была вынуждена оперативно вносить поправки в законопроект, которые бы устроили консервативно настроенных членов Государственного совета и сторонников сохранения прежней подведомственности церковно-приходских школ. Таким образом «правительству пришлось отказаться от принципа единства школы, оставив в руках церкви приходские училища» [15, с. 246].

В области модернизации высшего образования всемерную поддержку председателя Совета министров П.А. Столыпина получила идея стратегического планирования развития высшей школы. Был создан единый межведомственный орган по стратегическому и перспективному планированию развития высшего профессионального образования. Таким органом «стало особое совещание товарищей министров и главноуправляющих министерствами под председательством министра народного просвещения» [1, с. 168].

Стремление широких кругов педагогической общественности к творческой деятельности в области образования нашло свое отражение в работе депутатов Государственной думы. Законотворческая деятельность Государственной думы с самого момента ее создания являлась ареной жесточайшей политической борьбы прошедших в парламент партий и различных общественных организаций. Работа народного представительства первых двух созывов носила оппозиционный, а порой и откровенно скандальный характер, а деятельность оказалась весьма краткой. Взаимное ожесточение «думцев» и правительственных чиновников было таково, что злободневные вопросы уже давно стоящие на повестке дня (введение всеобщего начального обучения, развитие культурно-образовательной и просветительной деятельности среди населения империи, а также работа по ликвидации неграмотности) не встречали сочувствия ни у тех, ни у других.

Наиболее работоспособная из всех парламентских собраний Государственная дума третьего созыва («Столыпинская»), имея устойчивую консервативно-монархическую репутацию, рассмотрела около трех сотен законопроектов по различным вопросам народного образования, профессиональной подготовке педагогических кадров, реформированию системы управления образованием, развитию общественно-педагогических организаций и формированию государственной научной политики. На протяжении пятилетнего срока своей законодательной деятельности данный состав Государственной думы четыре раза принимал «законопроекты о дополнительных ассигнованиях на расширение школьной сети, которые после утверждения их царем становились законами» [1, с. 156].

Вместе с тем, разработанные депутатами (при активном участии общественно-педагогических кругов) прогрессивные образовательные законопроекты в период действия полномочий Третьей Государственной думы в большей массе своей так и не стали

полноценными законодательными актами. А ведь среди них были важнейшие не только для системы народного просвещения, но и для страны в целом законопроекты о введении всеобщего начального обучения, о начальных училищах, различные проекты модернизации педагогического образования.

Начавшаяся в 1914 г. Первая мировая война также сыграла свою негативную роль в судьбе многих прогрессивных начинаний в сфере народного образования. Четвертая Государственная дума, превратившись к 1915 году в рупор непримиримой либеральной оппозиции (настроенной уже не на проведение реформ, а на формирование так называемого «общественного министерства», а в 1916 г. вставшая на путь свержения правящего монарха путем дворцового переворота) естественно не оправдала чаяний ни правительственных кругов, ни общественно-педагогического движения. Была пройдена историческая точка невозврата и «оппозиционные круги, готовившие смену власти, берут курс на моральную изоляцию правительства...нагнетается обстановка подозрительности, недоверия к власти и ее всемерной дискредитации, оказывавшая сильное психологическое воздействие даже на вполне лояльных трону людей» [1, с. 174].

После осознания того факта, что Первая мировая война может затянуться надолго, в кругах здравомыслящего и патриотически настроенного высшего петербургского чиновничества возникли идеи по подготовке нового прорывного реформационного проекта в сфере образования, эффект от реализации которого был бы аналогичен значению «Брусиловского прорыва» на фронте. Знаковой исторической фигурой, государственным деятелем новой формации и ярким представителем национально ориентированного истеблишмента стал министр народного просвещения Российской империи граф П.Н. Игнатъев (1915–1916 гг.). Характерно, что «штаб» проектируемой реформы возглавил крупнейший отечественный педагог и гуманист П.Ф. Каптерев. Либеральная образовательная реформа П.Н. Игнатъева была ориентирована на создание и консолидацию национальной системы образования в общем русле отечественных модернизационных проектов реализуемых в других сферах общественной и государственной жизни. Прежде всего в рамках реализации реформационного образовательного проекта необходимо было решить злободневный и многолетний, переходящий от одного министра народного просвещения к другому «вопрос о всеобщем начальном образовании, которое теперь должно было стать обязательным» [1, с. 172].

Под руководством П.Н. Игнатъева был подготовлен проект масштабной реформы средней школы при активном участии экспертной группы из числа демократически настроенных педагогов и общественных деятелей, стремившихся учесть все достижения современной им отечественной и зарубежной педагогической науки. В перспективе намечалось создание единой школы (гимназии) с семилетним сроком обучения. Реализация реформы системы среднего образования связывалась с актуальными и насущными потребностям общественно-политического развития и интересами отечественной экономики. Важной составляющей планируемой реформы стала либерализация и модернизация системы управления народным просвещением. В период игнатъевских преобразований стали формироваться новые, более демократические, отвечающие духу времени, подходы к построению надсословной модели единой образовательной системы отечественной школы. В игнатъевском реформационном проекте нашли свое воплощение «прогрессивные

для своего времени идеи отечественной и зарубежной педагогической мысли, а также передовой опыт экспериментальных учебных заведений» [2, с. 40].

В области высшего образования П.Н. Игнатъев, учитывая здравую и конструктивную критику кадетов и октябристов, указывавших на раздробленность высшей школы по ведомственному признаку и отсутствие какого-либо перспективного и стратегического планирования, сформировал состав ведомственного Совета по делам профессионального образования с кооптацией в него представителей педагогического движения, финансовых кругов и торгово-промышленных групп. Таким образом, была усовершенствована и реализована прежняя идея П.А. Столыпина по созданию единого полномочного органа стратегического планирования в области профессионального образования.

П.Н. Игнатъев заложил фундамент полноценной либеральной реформы и заявил о готовности открытого сотрудничества с педагогической общественностью. Российская система народного образования, руководимая министром-реформатором, была полностью подготовлена к последовательной модернизации без форсированных и насильственных изменений, были созданы все условия для эволюционного демократического развития отечественного образования. Нельзя не согласиться с тем, что «по масштабу и глубине идей, заложенных в разработанной... программе преобразований, она может быть поставлена в один ряд с самыми значительными образовательными проектами, которые известны российской истории» [1, с. 173].

Для реализации реформационной образовательной программы требовалась политическая стабильность и демократизация основ общественной жизни. Государственная политика имперского периода в сфере образования по сравнению с западными странами существенно запаздывала с пониманием судьбоносного значения образования как важнейшего социокультурного института, что, в значительной мере и способствовало возникновению общенационального кризиса, породившего революционную смуту. Не вызывает сомнения то обстоятельство, что процесс создания многоуровневой структуры отечественного образования так и не был завершён вплоть до краха российской государственности в 1917 году. Однако передовые образовательные проекты начала XX в. были использованы уже в ранний советский период, что доказывает определенную преемственность дореволюционной и советской систем образования [3, с. 38].

В период нахождения у власти различных составов Временного правительства Российской республики министерство народного просвещения последовательно возглавляли профессор А.А. Мануйлов (март-июль 1917 г.), академик С.Ф. Ольденбург (июль-август 1917 г.), профессор С.С. Салазкин (сентябрь-октябрь 1917 г.). С самого начала министр народного просвещения А.А. Мануйлов фактически утратил контроль над аппаратом министерства и территориальными структурами – учебными округами, тем самым, парализовав систему управления народным образованием в центре и на местах. Нахождение на посту главы образовательного ведомства С.Ф. Ольденбурга довершило развал вертикали управления народным образованием, так как министр вообще не проявлял интереса ни к школьной реформе, ни к самой школе, а занимался в период жесточайшего социального и политического кризиса вопросами международного научного сотрудничества и российско-французскими культурными связями.

Лишь третий министр народного просвещения Временного правительства С.С. Салазкин тщетно пытался в условиях революционной смуты следовать реформистской «игнатьевской» линии. Находясь на прогрессивной образовательной платформе кадетской партии, он активно поддерживал работу министерского Государственного комитета по народному образованию. С.С. Салазкин отстаивал базовые демократические принципы в области образования – бесплатное начальное и среднее образование, децентрализация системы управления народным образованием, «автономизация» высшей школы и др.

Весной 1917 г. Государственный комитет по народному образованию при Министерстве народного просвещения Временного правительства начал подготовку реформы системы общего среднего образования в духе министерского проекта П.Н. Игнатьева. Одним из организаторов и лидеров Государственного комитета стал В.И. Чарнолуцкий. Помимо него в Комитет вошли десятки известных ученых, педагогов и общественных деятелей, в их числе В.П. Вахтеров, В.А. Гердт, Я.Я. Гуревич, А.У. Зеленко, Н.Н. Иорданский, А.П. Пинкевич, Н.В. Чехов и др.

Идейно-теоретическую основу деятельности Государственного комитета по народному образованию при Министерстве народного просвещения Временного правительства составила еще дореволюционная программа образовательных реформ В.И. Чарнолуцкого «Основные вопросы организации свободной демократической школы в России» (1908 г.). В структуре Комитета В.И. Чарнолуцкий играл ключевую роль, став ведущим координатором реформаторской деятельности и фактическим руководителем аппарата глава Бюро, а также двух основных комиссий (общих вопросов и комиссии по объединению разноместных школ под общим управлением).

В экстраординарных условиях «напряженной работы (7 сессий, около 70 сессионных заседаний, а число заседаний подготовительных и исполнительных органов выражается в сотнях) за пять месяцев Комитетом было разработано около сорока вполне законченных законопроектов» [6, с. 76]. Знаменательным итогом плодотворной работы стали стратегические документы «О единой общественной общеобразовательной школе» и «Временное положение о единой общественной общеобразовательной школе» (октябрь 1917 г.), вызвавшие бы в случае их плановой реализации существенные демократические изменения в системе народного образования. В данных законодательных проектах содержались гарантии фундаментальных прав на образование народов Российской республики; принципы преемственности ступеней школы и децентрализации системы управления народным образованием; поддержка на официальном уровне государственно-общественного управления в средней школе др. Но в связи с известными революционными событиями в октябре 1917 г. данные документы не вступили в силу после их опубликования, а уже в ноябре Совет народных комиссаров упразднил Государственный комитет по народному образованию. Следует отметить, что параллельно с преобразовательной деятельностью в области среднего образования, протекала активная работа по реформированию высшей школы в рамках Комиссии по реформе высших учебных заведений при Министерстве народного просвещения при фактическом руководстве министра С.С. Салазкина.

Верхушка РСДРП (б) активно включилась в деятельность по решению насущных проблем образования, видя в них решающее значение для судеб революции

и социалистического государства. Изменения в области народного образования последовали почти сразу же после взятия власти большевиками. 26 октября 1917 г. декретом Второго съезда Советов был создан Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос) Российской республики. 29 октября 1917 г. народный комиссар просвещения А.В. Луначарский в обращении «К гражданам России» сформулировал основные направления политика государственной образовательной политики. Сущность большевистской политики в области образования заключалась в реализации партийной программы РСДРП (б) в части народного образования, а именно планировалось введение всеобщего начального обучения (обязательного и бесплатного); учитывалась национальная и региональная специфика в деле организации учебного процесса; обеспечивалась общедоступность школы всех ступеней; увеличивался бюджет системы народного образования.

9 ноября 1917 г. был опубликован совместный декрет Всероссийского центрального исполнительного комитета и Временного революционного правительства Совета народных комиссаров о создании Государственной комиссии по просвещению, которой поручалась общая организация школьного дела в Советской республике. Во главе правительственной Комиссии встал А.В. Луначарский, а в ее состав вошли маститые «профессиональные революционеры» Н.К. Крупская, П.Н. Лепешинский, М.Н. Покровский и другие. Исходя из содержания нормативно-правового документа видно, что Комиссия должна была не руководить образовательными учреждениями, а координировать финансовую, хозяйственную, идеологическую и методическую помощь различным образовательным заведениям в масштабе всей страны. В связи с этим центральный аппарат бывшего Министерства народного просвещения становился своеобразной структурой по административному сопровождению и материально-техническому обеспечению образовательных учреждений. Уже в декабре того же года, отстаивая принцип светскости образования, Советское правительство принимает постановление «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Народного Комиссариата по просвещению».

В 1918 г. параллельно идут два взаимосвязанных процесса: первый – по централизации системы управления народным образованием, второй – по унификации образовательных учреждений. В январе 1918 г. происходит демонтаж остатков прежней дореволюционной территориальной структуры органов управления народным просвещением – учебных округов, а уже в феврале того же года увидело свет важнейшее постановление Советского правительства, согласно которому все начальные, средние, высшие, специальные, общественные и частные образовательные учреждения различной подведомственности полностью передаются в ведение Наркомпроса РСФСР.

В июне 1918 г. декретом Совета народных комиссаров «Об организации дела народного образования в Российской республике» определялся порядок формирования территориальных отделов народного образования (губернских, уездных и волостных) при соответствующих исполнительных комитетах Советов рабочих и крестьянских депутатов. Эти территориальные структуры Наркомпроса РСФСР осуществляли руководство дошкольным, школьным и внешкольным образованием (за исключением высшего). Также декрет четко обозначил границы управленческого функционала центральных органов по управлению образованием – Государственной комиссии по просвещению и Наркомпроса.

Декрет существенно изменил статус Комиссии, она стала носить межведомственный характер, так как в ее состав вошла не только верхушка образовательного ведомства, но и представители центральных представительных советских органов, функционеры ЦК отраслевых профсоюзов и Высшего совета народного хозяйства, ряда наркоматов и центральных главков. Впоследствии Комиссия по просвещению превратилась в подобие общественного совета при Советском правительстве, представляя собой представительный орган, определяющий перспективные маячки развития системы народного образования. При том объеме полномочий, функционале и структурно-организационной форме в каком предстал Народный комиссариат просвещения РСФСР в правительственном декрете июня 1918 г. ведомство с небольшими изменениями просуществует вплоть до отставки А.В. Луначарского с поста наркома в 1929 г.

Народный комиссариат просвещения Совета народных комиссаров Советской республики к концу 1918 г. становится своеобразным «суперминистерством», объединив под своей ведомственной крышей образовательные, культурные и научные учреждения бывших министерств и ведомств народного просвещения, внутренних дел, финансов, Святейшего Синода, Ведомства учреждений императрицы Марии, торгово-промышленного ведомства и др. Таким образом, народный комиссариат просвещения как высший государственный правительственный орган Советской республики фактически стал надзирать за всей подконтрольной большевистскому государству социокультурной сферой – образованием, наукой, культурой и, в меньшей степени, – системой социального признания. Более того, проходя через процедуру обязательной регистрации в Наркомпросе РСФСР, под эгидой ведомства были огосударствлены и реорганизованы многочисленные дореволюционные научные, культурные и просветительские организации.

Основной тактической внутриполитической задачей в области образования у большевиков на тот момент было создание лояльного по отношению к ним учительского профессионального союза, а также дискредитация, раскол и последующая ликвидация организаций-конкурентов, главной из которых был Всероссийский учительский союз (ВУС), вдохновляемый представителями меньшевистской и эсеровской политических партий, и поставленных вне закона кадетов. На Первом Всероссийском съезде учителей-интернационалистов в июне 1918 г. активно встал вопрос о роли учительского корпуса в деле народного просвещения. Выступая перед учителями-«интернационалистами», В.И. Ленин утверждал, что «раньше школа была орудием классового господства буржуазии, была вся проникнута кастовым буржуазным духом, что она имела целью подготовить для капиталистов услужливых холопов и толковых рабочих» [4, с. 217]. В.И. Ленин своим волевым решением, учитывая результаты дискуссии, принимает стратегическое решение об открытии педагогических вузов.

Согласно генеральной линии партии в сфере образовательной политики «учительская армия» должна была стать главной силой социалистического (а впоследствии и коммунистического) просвещения, создав «новую педагогику» взамен «старого хлама». В том же воинственно-мобилизационном ключе лидеры большевиков рассуждали о том, что «задача новой педагогики – связать учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества» [4, с. 206].

В течение всего 1918 г. выходит ряд официальных документов, которые послужили нормативно-правовой основой большевистской реформы средней школы «Положение о единой трудовой школе» и «Основные принципы единой трудовой школы». Первые стратегические документы большевистского правительства, посвященные будущему устройству школы, содержали демократические подходы. Основой достижения высоких педагогических результатов большевики называли коммунистическую идеологию. Как пережиток прошлого отвергалась дореволюционная структура управления народным образованием, также планировалось сформировать полноценную систему школьного самоуправления. Под конец богатого на события 1918 г. Совет народных комиссаров РСФСР принял судьбоносный декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР», для реализации положений которого при образовательном ведомстве создавалась Всероссийская чрезвычайная комиссия [1, с. 185–186].

Таким образом, можно утверждать, что стратегия государственной образовательной политики в начале XX века была направлена на создание единой, но дифференцированной системы образования, включающей различные типы и виды учебных заведений, базирующейся на принципе надсословности, разумной управленческой децентрализации и умеренно консервативных ценностях. Характерными особенностями государственной политики в сфере модернизации российского образования (с конца XIX в. по октябрь 1917 г.) были крайняя непоследовательность правящей элиты в реализации проектов образовательных реформ; мозаичность и незавершенность преобразований; межпартийная и внутрипартийная борьба; политическая незрелость и непрофессионализм российского двухпалатного парламента; перманентная «министерская чехарда» в Министерстве народного просвещения (чередование министров-«реакционеров» и министров-«либералов»); сильнейшая зависимость от внутренних и внешних политических и социальных факторов (революций, войн, кризисных явлений в экономике и социальной сфере и др.).

К началу 1917 года система народного образования России была полностью готова к кардинальной модернизации («реформа П.Н. Игнатъева»), были созданы базовые условия для поступательного эволюционного развития в сторону дальнейшей либерализации национальной образовательной системы (с опорой на традиции русской педагогики и передовой зарубежный опыт). Замещение либерально-демократической линии внутриполитического развития на революционно-радикальную (октябрь 1917 г.) привело к демонтажу сложившейся (традиционной) системы отечественного образования, и формированию новой концепции модернизации народного образования на иной законодательной основе, иными методами и средствами, с вновь созданной структурой управления образованием в центре и на местах (Наркомпрос РСФСР и Государственная комиссия по просвещению, губернские, уездные, волостные отделы народного образования), и уже в изменившихся политических и социально-экономических условиях. Отвергнув «государственную педагогику» эпохи самодержавия, демократическую педагогику периода Временного правительства большевики создавали свою «новую педагогику» и «новую школу», напрямую увязывая успех данного дела с достижениями всего масштабного стратегического проекта государственного социалистического строительства в молодой Советской республике.

Список литературы:

1. *Андреев, А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты / А. Л. Андреев. – М. : Наука, 2008.
2. *Богуславский, М. В.* Реформирование российского образования XVIII–XX веков: социокультурный контекст / М. В. Богуславский // Вестник Института теории и истории педагогики РАО. – 2007. – № 1. – С. 25–49.
3. *Богуславский, М. В.* Преемственность и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке (конец XIX–XX вв.) : монография / М. В. Богуславский [и др.] ; под. ред. М. В. Богуславского. – М. : ИГИП РАО, 2012.
4. *Булычева, З. Г.* Делегат Смоленщины / З. Г. Булычева // Без них мы не победили бы : Воспоминания женщин-участниц Октябрьской революции, гражданской войны и социалистического строительства / сост. М. О. Левкович [и др.]. – М. : Политиздат, 1975.
5. *Ватник, Н. С.* «Школьный вопрос» и правительственное реформаторство в России начала XX века (1900–1907 годы) / Н. С. Ватник // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Исторические науки». – 2012. – № 1. – С. 46–55.
6. *Дедловская, М. Ю.* Рыцарь народного просвещения / М. Ю. Дедловская // Инициативы XXI века. – 2009. – № 1. – С. 74–77.
7. *Днепров, Э. Д.* Кризис общего среднего образования в конце XIX в. (по материалам Особого совещания по делам дворянского сословия) / Э. Д. Днепров // Вопросы образования. – 2008. – № 4 – С. 238–255.
8. История профессионального образования в России / под ред. С. Я. Батышева [и др.] ; Ассоциация «Профессиональное образование». – М., 2003.
9. *Константинов, Н. А.* Средняя школа (гимназии и реальные училища) в России второй половины XIX века / Н. А. Константинов // Из истории педагогической мысли России (1941–1985 гг.). В 4 кн. Кн. 1 / сост. М. Н. Колмакова. – М. : Изд. ИТПиМИО РАО, 1993.
10. *Коржихина, Т. П.* Из истории общественных организаций / Т. П. Коржихина, А. Д. Степанский // Историки спорят : 13 бесед / под общ. ред. В. С. Лельчука. – М. : Политиздат, 1988 .
11. *Милованов, К. Ю.* Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. 2013. № 4. – С. 21–34.
12. Народно-социалистическая партия : Программа народно-социалистической партии // Программы главнейших русских партий. – М. : Библиотека свободного народа, 1917. – С. 24–38.
13. Наше Отечество : (опыт политической истории). Ч. 1 / С. В. Кулешов [и др.]. – М. : ТЕРРА, 1991.
14. *Овчинников, А. В.* Политико-правовой процесс в российском образовании XIX–начала XX века / А. В. Овчинников. – М. : УРАО ИТИП, 2009.

15. *Пожигаило, П. А.* Петр Столыпин и его реформы 100 лет спустя / П. А. Пожигаило // *Ценности и смыслы.* – 2012. № 4. – С. 86–106.
 16. Программа Национальной демократическо-республиканской партии // Программы главнейших русских партий. – М. : Библиотека свободного народа, 1917. – С. 58–60.
 17. Программа партии Народной Свободы или конституционно-демократической партии (выработанной съездом партии 12–18 октября 1905 г. и дополненной и измененной в марте 1917 года) // Программы главнейших русских партий. – М. : Библиотека свободного народа, 1917. – С. 39–48.
 18. Программа партии социалистов-революционеров // Программы главнейших русских партий. – М. : Библиотека свободного народа, 1917. – С. 15–23.
 19. Программа Российской Социал-демократической Рабочей Партии // Программы главнейших русских партий. – М. : Библиотека свободного народа, 1917. – С. 10–14.
 20. Программа Союза 17 октября 1905 г. // Программы главнейших русских партий. – М. : Библиотека свободного народа, 1917. – С. 49–50.
-

Spisok literatury:

1. *Andreev, A. L.* Rossiiskoe obrazovanie: sotsial'no-istoricheskie konteksty / A. L. Andreev. – М. : Nauka, 2008.
2. *Boguslavskii, M. V.* Reformirovanie rossiiskogo obrazovaniia XVIII–XX vekov: sotsiokul'turnyi kontekst / M. V. Boguslavskii // *Vestnik Instituta teorii i istorii pedagogiki RAO.* – 2007. – № 1. – С. 25–49.
3. *Boguslavskii, M. V.* Preemstvennost' i novatorstvo v razvitii osnovnykh napravlenii v otechestvennoi pedagogicheskoi nauke (konets XIX–KhKh vv.) : monografiia / M. V. Boguslavskii [i dr.] ; pod. red. M. V. Boguslavskogo. – М. : ИТИП RAO, 2012.
4. *Bulycheva, Z. G.* Delegat Smolenshchiny / Z. G. Bulycheva // *Bez nikh my ne pobedili by : Vospominaniia zhenshchin-uchastnits Oktiabr'skoi revoliutsii, grazhdanskoii voiny i sotsialisticheskogo stroitel'stva* / sost. M. O. Levkovich [i dr.]. – М. : Politizdat, 1975.
5. *Vatnik, N. S.* «Shkol'nyi vopros» i pravitel'stvennoe reformatorstvo v Rossii nachala KhKh veka (1900–1907 gody) / N. S. Vatnik // *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serii «Istoricheskie nauki».* – 2012. – № 1. – С. 46–55.
6. *Dedlovskaiia, M. Iu.* Rytsar' narodnogo prosveshcheniia / M. Iu. Dedlovskaiia // *Initiativy KhKhI veka.* – 2009. – № 1. – С. 74–77.
7. *Dneprov, E. D.* Krizis obshchego srednego obrazovaniia v kontse KhKh v. (po materialam Osobogo soveshchaniia po delam dvorianskogo sosloviia) / E. D. Dneprov // *Voprosy obrazovaniia.* – 2008. – № 4 – С. 238–255.
8. *Istoriia professional'nogo obrazovaniia v Rossii* / pod red. S. Ia. Batysheva [i dr.] ; Asotsiatsiia «Professional'noe obrazovanie». – М., 2003.
9. *Konstantinov, N. A.* Sredniaia shkola (gimnazii i real'nye uchilishcha) v Rossii vtoroi poloviny XIX veka / N. A. Konstantinov // *Iz istorii pedagogicheskoi mysli Rossii (1941–1985 gg.). V 4 kn. Kn. 1* / sost. M. N. Kolmakova. – М. : Izd. ИТПиМО RAO, 1993.

10. *Korzhikhina, T. P.* Iz istorii obshchestvennykh organizatsii / T. P. Korzhikhina, A. D. Stepanskiĭ // Istoriki sporiat : 13 besed / pod obshch. red. V. S. Leĭchuka. – M. : Politizdat, 1988 .
11. *Milovanov, K. Iu.* Teoretiko-metodologicheskie podkhody k analizu obrazovatel'noĭ politiki v kontekste reform rossiĭskogo obrazovaniia KhKh veka / K. Iu. Milovanov // Problemy sovremennogo obrazovaniia. 2013. № 4. – S. 21-34.
12. Narodno-sotsialisticheskaia partiia : Programma narodno-sotsialisticheskoi partii // Programmy glavneishikh russkikh partii. – M. : Biblioteka svobodnogo naroda, 1917. – S. 24-38.
13. Nashe Otechestvo : (opyt politicheskoi istorii). Ch. 1 / S. V. Kuleshov [i dr.]. – M. : TERRA, 1991.
14. *Ovchinnikov, A. V.* Politiko-pravovoi protsess v rossiĭskom obrazovanii XIX-nachala XX veka / A. V. Ovchinnikov. – M. : URAO ITIP, 2009.
15. *Pozhigaĭlo, P. A.* Petr Stolypin i ego reformy 100 let spustia / P. A. Pozhigaĭlo // Tsenosti i smysly. – 2012. № 4. – S. 86-106.
16. Programma Natsional'noi demokratichesko-respublikanskoĭ partii // Programmy glavneishikh russkikh partii. – M. : Biblioteka svobodnogo naroda, 1917. – S. 58-60.
17. Programma partii Narodnoi Svobody ili konstitutsionno-demokraticheskoĭ partii (vyrabotannoĭ s'ezdom partii 12-18 oktiabria 1905 g. i dopolnennoi i izmenennoi v marte 1917 goda) // Programmy glavneishikh russkikh partii. – M. : Biblioteka svobodnogo naroda, 1917. – S. 39-48.
18. Programma partii sotsialistov-revoliutsionerov // Programmy glavneishikh russkikh partii. – M. : Biblioteka svobodnogo naroda, 1917. – S. 15-23.
19. Programma Rossiĭskoi Sotsial-demokraticheskoĭ Rabocheĭ Partii // Programmy glavneishikh russkikh partii. – M. : Biblioteka svobodnogo naroda, 1917. – S. 10-14.
20. Programma Soiuza 17 oktiabria 1905 g. // Programmy glavneishikh russkikh partii. – M. : Biblioteka svobodnogo naroda, 1917. – S. 49-50.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 2

КУЛЬТУРА КАК ЦЕННОСТНАЯ КАТЕГОРИЯ В ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

CULTURE AS A VALUE CATEGORY IN THE HUMANIZATION OF GENERAL EDUCATION IN GERMANY

Писарева Л.И.

Ведущий научный сотрудник ФГБНУ
«Институт стратегии развития образования РАО»,
кандидат педагогических наук
E-mail: pisareva-l@list.ru

Pisareva L.I.

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

E-mail: pisareva-l@list.ru

Аннотация: В статье рассматривается влияние ценностей культуры на развитие немецкого общего образования, на определение его целей и содержания, ведущей роли гуманистического компонента в интеллектуальном и духовно-нравственном формировании учащихся в процессе освоения ими политической, информационной, экологической культур, реализующих задачу воспитания самостоятельной, социально активной и ответственной личности.

Annotation: The article examines the influence of cultural values on the development of German general education, on the definition of its goals and content and the leading role of its humanistic component in spiritual, moral and intellectual formation of the students in the course of their acquaintance with the political, informational and ecological cultures, realizing the goal of developing into an independent, responsible and socially active individual.

Ключевые слова: Культура, ценности культуры, цели, содержание образования, гуманизация, политическая культура и образование, информация.

Keywords: Culture, cultural values, purpose, content of education, humanization, political education and culture, information.

Современное общество, столкнувшись с острыми проблемами экономического кризиса, снижением роли общечеловеческих ценностей и нравственной деградацией, вынуждено было признать, что будущее развитие человечества не ограничивается только экономическими достижениями, а в большей мере определяется уровнем культуры, духовного развития человека и его нравственного потенциала.

Смена приоритетов, обращение особого внимания на культурные ценности как важнейшего фактора формирования нового отношения к жизни, обществу, природе, другим культурам, находят свое отражение в образовательной политике. Выдвигая на передний план в эпоху НТР качество профессиональных знаний, развитие новых технологий, ЭВМ, информатику, экономику, формирование экономического, технического, творческого мышления и деловых качеств личности, образовательная политика в эпоху постиндустриального (информационного) общества обращается к гуманистическим ценностям культуры с надеждой на его духовное возрождение. Как подчеркивает П.С. Гуревич, «очевидный факт, что любое обнаружение социальной динамики начинается именно как сдвиг внутри культуры, как результат новых ценностных ориентаций, как итог разносторонних, социокультурных закономерностей» [1, с. 4].

В научной литературе культура как философское понятие и область познания определяется как «совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества» [2, с. 363]. К культуре как категории ценностей, области познания и источнику духовного развития обращались философы и ученые различных областей научного знания в разных странах мира.

Известный русский философ и богослов П.А. Флоренский отмечал: «В основу понимания культуры положена исторически активная творческая деятельность человека и, следовательно, развитие самого человека в качестве субъекта деятельности. Развитие культуры при таком подходе совпадает с развитием личности в любой области человеческой деятельности» [3, с. 102].

Немецкий философ и ученый-гуманист Э. Фромм утверждал, что «кризис – это разрыв между культурой и образованием, что социокультурное развитие будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, что он есть, что он может сделать с тем, что имеет» [4, с. 498].

Расширение пространства, традиционно принадлежавшего культуре как предмету исследования, происходит за счет культурологии, молодой науки, предметом изучения которой являются наиболее общие закономерности развития и функционирования культуры, стремление к изучению культуры во всей полноте ее проявлений и в ее сущности.

Существует несколько подходов к определению сущности культурологии:

- а) как к комплексу дисциплин, изучающих культуру в ее историческом развитии;
- б) как к одному из разделов дисциплин, изучающих культуру;
- в) как к самостоятельной научной дисциплине;
- г) как к системе общественно гуманитарных знаний.

Культурология как теория или учение о культуре в настоящее время получила развитие и более широкое применение в области образования. Появился новый раздел культурологии – «культурология образования» как способ освоения целостного учения о культуре или формирование образа культуры как системы личностных, этнических, национальных, общечеловеческих ценностей и культуры личности, где общим источником содержания является культурный опыт человечества, что было обусловлено глобальными

изменениями в мире, обретением и освоением большого культурного опыта, накопленного современной цивилизацией. Речь идет об опыте, полученном человечеством, живущим в условиях больших перемен в различных сферах социальной и культурной жизни и значительно более тесного взаимодействия, сотрудничества и общения представителей различных народов, этносов и культур.

В немецкой теоретической педагогической литературе культурология (Kulturwissenschaft) как предмет изучения в области образования расширила свои границы, а роль проводника (транслятора) культуры взяла на себя так называемая культурация (Enkulturation), то есть процесс введения индивида в мир культуры для изучения и овладения его содержанием и системой ценностей. Этот термин вошел в научный оборот благодаря исследованиям германских ученых (Вурцбахер Г., Лох В., Фенд Г. и др.), которые четко обозначили различия между понятиями «социализация», «персонализация», «культурация», позаимствованными из американского лексикона. Под термином «культурация», имеется в виду основной («базовый») процесс освоения культуры в системе образования [5, S. 47].

«Социализация» как составная часть процесса культурации трактуется как «процесс формирования образа поведения и вхождения индивидуума в общество или группу лиц в ходе изучения ими норм, ценностей, системы символов, принятых какой-либо группой или обществом в целом» [6, S. 18].

Немецкие ученые считают, что «культура является целиком и полностью предметом изучения педагогики и именно поэтому мы термин «культурация» позаимствовали из «антропологии культуры (Kulturanthropologie)» [7, S. 126].

Что, по мнению этих ученых, входит в содержание понятия культура?

По суждению В. Лоха «культура как форма жизни человека вобрала в себя все сущее, что человек использует и что одушевляет при реализации в ходе своей жизни. Культуре принадлежит язык с его терминами и смыслами, что позволяет человеку понимать самого себя и окружающий его мир, передавать другим людям свои чувства как форму восприятия и мысли, формировать мировоззрение и «матрицу» жизни. Культуре принадлежат моральные нормы и образ поведения, которые служат регуляторами его жизни; эмоциональные средства выражения, в которых проявляются скрытые или открытые чувства; выполнение различных ролей и правил игры, определяющих отношения к окружающим людям. К культуре относятся социальные организации, учреждения права и политики, которые благодаря своему престижу и власти позволяют сохранять порядок в жизни человека; формы трудовой и хозяйственной деятельности с их средствами производства, управляемой на практике техникой, благодаря которой человек может совершенствовать свои «средства существования» в более широком смысле и более рационально. Культуре принадлежат искусства и науки, способы самовыражения (например, игра, спорт, праздники и каникулы), религиозные культы, благодаря чему человек может удовлетворить свои желания в поисках божественной силы.

Все вместе это системы, символы и способы выражения, институты, орудия труда, формы деятельности и производства, техника и методы, привычки, моды, обычаи и нравы, обители для жилья и жизненные пути. Предпринимательские планы, цели и надежды создаются человеком для человека и в своей совокупности представляют культуру

как широкий медиум. Человек сам творит свою жизнь и каждый, кто приходит в этот мир, должен познавать его, учиться, чтобы стать человеком» [7, S. 127].

В этот широко представленный блок «культурных ценностей», характеризующих достижения развития уровня современной цивилизации и предназначенный к практическому их освоению в немецкой системе образования, четкий порядок вносят тесно взаимодействующие между собой структуры. Они объединяют различные сферы педагогической деятельности, специалистов, теоретиков и практиков, ученых в области дидактики, работающих над теоретическими концепциями по определению целей и содержания образования, над созданием учебных программ, учебников для различных образовательных ступеней. В них отражены происходящие в стране и в мире перемены в социальной, экономической, политической, духовно-нравственной и культурной жизни современного общества.

Сложный механизм взаимодействия разных структур в области образования в Германии определяется особенностями ее федеративного управления, где согласно Основному закону (ст. 30 и 70), регионам (землям), принадлежит право «культурного суверенитета» («культурной автономии земель») или «верховенства в области культуры». Речь идет о праве земель ФРГ на законодательную и административную власть, распространяющуюся на радиовещание, государственные библиотеки, школьное, профессиональное, вузовское образование и театр. Объединяющая все регионы структура, «Постоянная конференция министров культуры земель» (КМК) во главе с министрами культуры и образования, координирует всю работу в области просвещения страны. Однако в компетенцию федерации входит определение основных целей (целеполагание) образования, ведущих направлений его развития, а также содержания, то есть целевых особенностей, ориентаций и назначения учебного материала социально-экономического, идеологического, культурологического, информационного, научно-познавательного и психолого-педагогического характера.

Особого внимания в образовательной политике заслуживает проблема определения целей. В 1970 году Федеральный Германский Совет по образованию подготовил важнейший документ «Доклад Федерального правительства по образовательной политике», объявивший о проведении радикальной реформы немецкого образования, рассчитанной на десятилетия, где были указаны основные цели образования: «Цели обучения должны соответствовать потребностям общественного развития, их социальной значимости, опираться на общепризнанные представления о человеческих ценностях, включая соблюдение равенства прав и возможностей гражданина, уважение к его человеческому достоинству, выполнению им общественного долга и права на рациональную критику» [8, S. 15].

Необходимо подчеркнуть, что в немецкой дидактической литературе цель образования – это широкое понятие. Различные по своей ориентации и содержанию, то есть глобальные, общие, частные, промежуточные цели или целевые установки выстраиваются в определенную пирамиду или иерархическую шкалу. Такое многообразие целей разного уровня обусловлено спецификой уже упомянутого выше культурного суверенитета в децентрализованной системе управления образованием и особенностями структуры школьного образования с различными типами средних школ I и II ступеней. Динамика

вносимых корректив, в том числе в формулировки глобальных и более узких целей, отражает эти особенности.

Общие цели образования в Законах об образовании различных земель ФРГ имеют более широкое назначение, чем просто социокультурные ориентации.

Для сравнения приведем формулировки «глобальных» целей образования земель в разные периоды новейшей немецкой истории: «Высшими целями образования является почитание Бога, уважение религиозных убеждений и человеческого достоинства. Воспитание должно осуществляться в духе демократии, любви к родине, немецкому народу, мира между народами» (Конституция земли Бавария, 1946 г.) [9, S. 99].

«Определяя наказ образовательным учреждениям, мы руководствуемся ценностными представлениями о свободном демократическом и социально-правовом государстве. Этот наказ ориентируется на личность человека, уважающего европейские гуманные традиции, для которых характерны свобода, толерантность, индивидуализм и ответственность, но особенно сохранение и защита естественной окружающей среды» (Закон об образовании земли Тюрингия, 1991 г.) [10, S. 2].

Начиная с середины XX в. в формулировки общих (глобальных) целей образования вносились соответствующие веяниям времени поправки. Менялась расстановка акцентов при изменении задач воспитания подрастающего поколения либо «в духе демократии, патриотизма, мира между народами», либо «в ценностных категориях демократического и социально-правового государства», либо подготовки учащегося как «социально активной личности, имеющей право на самоопределение и соучастие в общественной жизни» и, наконец, как «самостоятельной, ответственной личности, способной принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность».

Подобная динамика в расстановке акцентов прослеживается на примере формулировок более конкретных целей образования школьников различных общеобразовательных средних школ.

Например, цель образования в так называемой главной средней школе определена как: «Обучение знаниям и труду путем наблюдения и упражнения в учебе и игре таким образом, чтобы молодой человек смог в будущем построить свою жизнь как верующий, нравственный, ответственный, работоспособный и трудолюбивый» [11, S. 7].

Спустя десятилетие цель этого же типа школы заметно меняется: «Вторжение науки в нашу жизнь требует усиления рациональности, повышения общего интеллектуального уровня. Обучение должно в гораздо большей степени, чем до сих пор, развивать способности аналитически, структурно, логически, критически мыслить» [12, S. 195].

По истечению еще одного десятилетия цель общего образования всех типов средних школ ориентирует на: «Стимулирование общего духовного, нравственного и физического развития учащихся с учетом их возрастных особенностей; воспитание у них самостоятельности и способности принимать решения, а также чувства личной, общественной и политической ответственности» [13, S. 7].

Процесс трансформации или корректировки целевых установок происходил параллельно с процессом перехода к концу XX века от преобладания в содержании образования традиционных национальных ценностей к освоению общеевропейских.

За всеми приведенными выше формулировками целей образования стояли конкретные теоретические концепции, относящиеся к содержанию образования соответствующего исторического периода в развитии системы немецкого образования.

К середине XX века в немецкой философии (педагогике) выделились два мировоззренческих направления: технократическое и антропологическое. Первое выражалось в требовании внедрения новейших научных и технических достижений в практику, усиления научного характера учебного материала, повышения роли и значения знаний по новым технологиям, ЭВМ, информатике, экономике с акцентом на развитие познавательных способностей экономического и технологического характера.

На передний план второго теоретического направления в педагогике, антропологического, выдвигаются идеи гуманизма, развития индивида, его возможностей, определения путей, обеспечивающих свободу личности от идеологии, государства, сдерживающих в человеке якобы все индивидуальное и гуманное.

Более широкое распространение в Европе получают идеи гуманистической педагогики, которая провозгласила благо человека «высшей целью образовательной деятельности, распространяющейся на всю совокупность условий, в которых протекает гуманизация образования [14, с. 137].

Влияние различных теоретических концепций в Германии проявляло себя в последовательной корректировке целей и содержания образования. Одним из последних официальных документов, подготовленным на высшем федеральном уровне специалистами, представлявшими все ведущие структуры в области педагогики («педагогического генералитета») страны, был «Отчет об образовании в Германии» (2006 г). В этом документе цель современного общего образования определяется как:

- «развитие индивидуальных способностей индивидуума для достижения высокой степени его квалификации (компетентности) в духе понимания В. Гумбольдтом образования, идеи саморазвития, приобщения к культуре и сопричастности к культуре;
- использование индивидуумом своих гуманных ресурсов для достижения высоких целей, направленных на удовлетворение как личных, так и общественных интересов;
- развитие чувства сопричастности к национальным интересам как вклада в дело сотрудничества, демократии и гуманизации общественных отношений» [14, S. 392].

Заслуживают особого внимания ссылки в «Отчете» на великого немецкого гуманиста В. Гумбольдта, на его понимание культуры, ее роли в образовании как тенденции роста влияния идей ученого, утверждавшего, что без гуманитарного образования не может личность считаться образованной. В. Гумбольдт предостерегал от опасности влияния технократии и призывал противостоять как идеалу рационального практицизма, так и культурно-духовного примитивизма масс. Насколько официально заявленные цели образования нашли свое отражение в его содержании и какое место занимает культура как ценностная категория в содержании немецкого общего образования?

Одним из наиболее известных современных немецких ученых, занимающихся исследованием содержания общего образования, является педагог-теоретик В. Клафки, создатель и разработчик так называемой образовательно-теоретической дидактики. Основной

заслугой этого ученого является научная постановка проблем содержания образования, соотношения в нем теории и практики, определения различных уровней дидактического анализа, теоретического определения роли и места методик в теории обучения.

В рамках концепции В. Клафки содержание образования понимается как соединение объективного и субъективного, то есть соединение объективной реальности, представленной в «содержании культуры» (общие принципы, законы, правила, основные проблемы, основы отношений между субъектами и объектами) и субъективного. Именно субъективному фактору индивидуального опыта, категории познания, способностей, предопределяющих перспективы развития личности на будущее, придавалось особое значение как ценности [15, S. 59–61].

Одним из важных направлений в содержании немецкого общего образования было и остается политическое (гражданское) образование как область политической культуры личности.

В отличие от сторонников политической изоляции школы в ходе дискуссии по вопросу: «быть ли школе политически нейтральным или политически компетентным социальным институтом?» (середина XX в.), их оппоненты отстаивали позицию открытой политизации общего образования. В качестве аргумента выдвигался тезис: «традиция «аполитичного» образования облегчила Гитлеру возможность привести немцев к западне иррационализма» [16, S. 121].

Под политизацией общего образования, политической культурой, понималась его демократизация (в интерпретации В. Клафки): «Общее образование должно как раз сегодня вопреки новым аполитичным устремлениям пониматься как политическое образование, нацеленное на активное участие в процессе демократизации» [15, S. 463].

В. Клафки считал, что общее образование – это, прежде всего, право каждому самому определяться в социальной жизни, так как оно (право) открывает перспективы для универсального исторического процесса гуманизации общества, воспитывающего человека в духе мира. Заметим, что политическая культура, представленная в частности соответствующим учебным материалом в разных и, особенно, в гуманитарных предметах, заняла прочное место в содержании образования всех типов средних школ Германии.

В. Клафки, отвечая на вопрос «что значит педагогический прогресс сегодня?», следующим образом формулирует цель общего образования, ориентированного на будущее: «Содействовать самоопределению каждого в его собственных жизненных перспективах межличностного, профессионального, этического и религиозного характера. Содействовать участию каждого в сфере культурных, социальных и политических отношений. Содействовать социальной активности каждого, чтобы не только осознавать им своего права на самоопределение и соучастие, но и проводить его в жизнь, устраняя преграды на этом пути в сфере социальной и политической жизни» [17, S. 40].

Значение всех учебных предметов в общем образовании В. Клафки рассматривал под углом зрения содержания в них основ этических, эстетических, теоретических, прагматических и религиозных знаний и определения того, «воспитывают ли они учащегося нравственно, учат ли методу познания, полезны ли практически, формируют ли религиозно?».

В 1990 году (год объединения Германии) В. Клафки предложил проект создания «гуманной и демократической школы». В проекте помимо концептуального обоснования был дан каталог наиболее актуальных или «эпохальных» тем, предназначенных для включения их в содержание образования для начальных и средних школ.

В рекомендованный список вошли:

- вопросы социального неравенства внутри общества и между другими обществами;
- вопросы войны и мира;
- экологические проблемы;
- методы освоения новых технологий, средств управления и коммуникаций;
- взаимоотношения между развитыми и развивающимися странами;
- проблемы взаимоотношений между полами и межличностных отношений

[18, S. 17].

Большинство восточных земель (бывшая ГДР) в 90-е гг. XX века взяли за основу реконструкции своей социалистической системы образования западногерманскую модель и приняли данный проект В. Клафки. Они включили не только предложенную им проблематику в содержание образования, но и ввели в учебные планы общеобразовательных школ новые для себя предметы гуманитарного цикла: социологию, учение об обществе и организации жизни, экономику, право, экологию, европоведение, религию/этику. Данные дисциплины как в новых, так и в старых землях, нацелены на формирование политической культуры личности учащегося и освоения им культуры национальных отношений, исторического и политического сознания, на приобщение к поликультурным ценностям, расширяющим значение понятия плюрализм мнений, политкорректность и толерантность, равноправие национальных и европейских ценностей.

В содержании современного образования свое прочное место заняла проблема информационной безопасности как области информационной культуры, призванная стимулировать, развивать способности и умения получать, оценивать и использовать информацию, фактора социального развития и формирования информационного общества. Свой вклад в развитие информационной культуры и ее место в системе образования внес нормативный документ «Перспективы общественного развития», где отмечено: «Все возрастающая доступность информации требует соответствующей подготовки: развития определенных способностей для правильной формулировки вопросов, знания нужных источников, умения разумно отбирать и обобщать отдельные факты, развивать навыки пользования компьютером и электроникой в широком потоке новостей. В процессе получения учащимися общего образования необходимо повысить требования к развитию у них способности логически мыслить, владеть фундаментальными знаниями, развивать навыки и умения решать проблемы в нестандартных ситуациях» [19, S. 190].

В дополнение к документу появляется «Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни», подготовленное Постоянным комитетом и Секцией по информационной грамотности ИФЛА (2006 г.).

Не менее важное по значимости место, чем политическая и информационная проблематика, в содержании общего образования заняла его экологическая составляющая,

то есть область культуры, задачей которой стало «формирование экологического сознания, готовности к ответственному отношению к окружающей среде, воспитанию экологически осознанного поведения» [19, S. 30].

Уже с первых классов учащихся знакомят с экологической проблематикой, которая в старших классах перерастает в серьезную и самостоятельную тему, изучаемую уже комплексно, начиная от задач по защите природы, ее охраны и возрождения, до экологии человека, общества и государства с использованием материалов всех предметов, гуманитарных, естественнонаучных, прикладных, как элементов культурологического образования. Особое внимание к постановке экологического образования как области культуры обусловлено значимостью цели: «добиться осознания учащимися важности проблем окружающей среды, формирования готовности к ответственному к ней обращению, выработке поведения с учетом потребностей окружающего мира и после завершения учебы в школе» [21, S. 30].

Обогатить нравственную составляющую содержания общего образования, познакомить учащихся с проблемами межличностных отношений – важнейшая сторона гуманистического образования. Речь идет о знакомстве с различными ролевыми функциями в предстоящей социальной, профессиональной и семейной жизни в качестве гражданина, специалиста, обладателя определенной профессии, члена семьи, родителя, воспитателя собственных детей. Все это стало задачей нового предмета «основы педагогических знаний», или «основы воспитания», или «педагогика» (в разных землях по-разному).

Задача данной учебной дисциплины подготовить учащихся к будущей взрослой жизни, помочь им в развитии, в познании своей индивидуальности, в обретении чувства уверенности и надежности в своей среде, в поисках смысла жизни, при пробуждении новых интересов и чувств, в преодолении трудностей, связанных с освоением своих семейных и общественных прав и выполнением обязанностей.

Конкретно задачи предмета сформулированы следующим образом:

- «обеспечить учащихся знаниями, помогающими им лучше понять себя как социальное существо, задуматься о целях воспитания, о ценностных ориентациях в процессе своего развития;
- получить возможность закрепить свое социальное поведение, осознанно способствовать развитию способности воспринимать и учитывать основные потребности и справедливые требования окружающих людей;
- учиться ориентироваться и разбираться в вопросах воспитания и развития детей, т.к. уже в детском возрасте формируются первые представления о воспитанном человеке и нормах его поведения;
- учиться понимать, получая знания и информацию о формах поведения и других нравственных установках, чтобы понимать, содействуют ли они развитию ребенка или имеют на него негативное влияние» [21, S. 173].

Последняя позиция непосредственно связана с проблемой формирования информационной культуры личности, ее способности рационально и критически оценивать получаемую информацию с позиций морально-этического воспитания и системы духовных ценностей.

В круг обсуждаемых вопросов включаются проблемы охраны нравственного и физического здоровья молодежи. Параллельно ставятся задачи предостережения и здоровья сбережения подростков и молодых людей от опасностей и последствий употребления наркотиков, алкоголя, курения, ранней беременности, преступлений на сексуальной почве и др. Рассмотрение блока аналогичных тем подкрепляется практически рекомендациями, в частности, ответами на вопрос: «Как вести себя в экстремальных ситуациях: в общественных местах, на транспорте, при несчастных случаях, острых заболеваниях, при необходимости оказания первой медицинской помощи, а также по уходу за больными членами семьи, малыми детьми и др.?» Оказываемую таким образом конкретную практическую помощь в значительной мере выполняет предмет «Основы воспитания».

Особое место в содержании общего образования на протяжении всех лет обучения учащихся занимает его художественно-эстетический блок, приобщение к художественной культуре, цель которой – восприятие и освоение художественных ценностей и произведений искусств. Этот блок представлен такими предметами как «искусство», «музыка», «изобразительное искусство», «художественное воспитание». Эти предметы «как особая грань образования» включаются в число ведущих школьных предметов, вносящих свой непосредственный вклад в непрерывное культурологическое образование в широком его понимании с задачей усиления их значимости в процессе обучения». Впервые такое место и роль отведены данным предметам на всех ступенях системы образования в уже упомянутом выше «Отчете об образовании в Германии» (2012 г.) в разделе «Культурное музыкально-эстетическое образование в течение всей жизни», выделенном в число главных его пунктов [21, S. 173; 14, S. 392].

Еще один важный аспект в гуманистически ориентированном содержании общего образования подготовка учащихся к участию во «взрослой» (социальной) жизни. Четкие установки по отношению к учебе, основному виду их труда, как нравственной категории концентрирующего в себе все общечеловеческие ценности и являющегося их индикатором.

Поставленные учебной программой задачи развивать и формировать чувства личной ответственности за себя, свое поведение и свою учебу нуждались в более глубоком методическом обосновании. В помощь школе была разработана концепция «Новая культура обучения», представляющая собой аналог школьного (учебного) кодекса. Он сформулировал определенные требования к учащимся, обосновал необходимость проявления ответственного отношения каждого к учебе и ее результатам, которые оцениваются с позиций выполнения школьниками своего общественного долга. «Новая культура обучения» «призывает» школьников учиться «по-новому», а учителей – ответственно обучать их «правильно» учиться, создавать условия для проявления детьми самостоятельности в любой работе. Нужно было помочь учащимся понять и ясно представлять суть учения (учебы) как действительно напряженного труда, а также истинный смысл сочетания слов «трудовая мораль», «профессиональная этика», то есть познавать «культуру человеческой деятельности», воспитывая чувства уважения к любому виду труда и людям им занимающимся.

Современное индустриальное общество, сформировавшееся на основе сложнейшего переплетения геополитических, экономических, социальных и культурологических факторов, признало, что решение проблем экономического и нравственного кризиса невозможно без обращения к ценностям мировой культуры, и ее гуманистическим идеалам. Идеи немецкого ученого-гуманиста XIX в. В. Гумбольдта нашли в Германии свое дальнейшее развитие у современных педагогов-теоретиков и практиков, в том числе при определении ими современных целей и содержания общего образования и воспитания самостоятельной, социально активной и ответственной личности учащегося.

Список литературы:

1. Гуревич, П. С. Культурология : учебное пособие / П. С. Гуревич. – М. : Знание, 1996.
2. Культура // Новейший психолого-педагогический словарь / под ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010.
3. Флоренский, П. А. Культ, религия и культура / П. А. Флорентийский // Богословские труды. – М., 1977. – С. 101-119.
4. Фромм Э. // Философский энциклопедический словарь. – М. : Инфра-М, 2011.
5. Kron, Friedrich W.: Grundwissen Pädagogik. München / Basel : Ernst Renhardt, 1996.
6. Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. : Weinheim und Basel : Beltz , 1977.
7. Loch, W.: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Weber E. (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn : Obb. (Julius Klinkhardt Verlag), 1969.
8. Der Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Bundesbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn, 1970.
9. Verwaltungsgesetze des Freistaates Bayern: Bayerische Verwaltungsgesetze (Stand 20. Januar 1946). München : C.H. Beck München, 1946.
10. Vorläufiges Bildungsgesetz (VBIG) von 25. März 1991. In: Thüringer Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums : Erfurt 1991, N1.
11. Richtlinien für die Lehrpläne des 5. bis 9. Schuljahre der Volksschule. Schleswig-Holstein : Lubek, 1957.
12. Kultusministerium Bayern: Schulreform in Bayern. München, 1970.
13. Bericht über die Entwicklung des Bildungswesen 1978–1980. Genf, 1980.
14. Demmer, M.: Bildungsbericht und nationale Bildungsstrategie. In: Die Deutsche Schule (2006), Nr. 4, S.392.
15. Klafki, W.: Zur Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßen Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (1986),. Nr. 4, S.59–61.
16. Die Allgemeinbildung ist tot.– Es lebe die Allgemeinbildung. In: Neue Sammlung, Nr. 2, S. 121 : Stuttgart, 1985.
17. Klafki, W.: Grundlinien einer Bildungskonzeption. In: Was bedeutet heute pädagogischer Fortschritt? : Locum,1989.

18. Klafki, W.: Auf dem Weg zur demokratischen Schule in der BRD. In: Pädagogik und Schulalltag (1990), Nr. 6.
 19. Landesregierung Baden-Württemberg : Stuttgart, 1983.
 20. Beschluß des Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980. In: Zur Information (1981), Nr. 9 : Essen.
 21. Leitlinien für Erziehungskunde zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Hauptschule. In: Pädagogische Welt (1988), Nr. 4, S. 173.
 22. Bildungsbericht 2012: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland : Bonn, 2011–2012.
-

Spisok literatury:

1. Gurevich, P. S. Kul'turologiia : uchebnoe posobie / P. S. Gurevich. – M. : Znanie, 1996.
2. Kul'tura // Novejšiĭ psikhologo-pedagogičeskii slovar' / pod red. A. P. Astakho-va. – Minsk : Sovremennaia shkola, 2010.
3. Florenskii, P. A. Kul't, religiia i kul'tura / P. A. Florentiiskii // Bogoslovskie trudy. – M., 1977. – С. 101–119.
4. Fromm È. // Filozofskii èntsiklopedičeskii slovar». – M. : Infra-M, 2011.
5. Kron, Friedrich W.: Grundwissen Pädagogik. München / Basel : Ernst Renhardt, 1996.
6. Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. : Weinheim und Basel : Beltz , 1977.
7. Loch, W.: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Weber E. (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn : Obb. (Julius Klinkhardt Verlag), 1969.
8. Der Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Bundesbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn, 1970.
9. Verwaltungsgesetze des Freistaates Bayern: Bayerische Verwaltungsgesetze (Stand 20. Januar 1946). München : C.H. Beck München, 1946.
10. Vorläufiges Bildungsgesetz (VBiG) von 25. März 1991. In: Thüringer Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums : Erfurt 1991, N1.
11. Richtlinien für die Lehrpläne des 5. bis 9. Schuljahre der Volksschule. Schleswig-Holstein : Lubek, 1957.
12. Kultusministerium Bayern: Schulreform in Bayern. München, 1970.
13. Bericht über die Entwicklung des Bildungswesen 1978–1980. Genf, 1980.
14. Demmer, M.: Bildungsbericht und nationale Bildungsstrategie. In: Die Deutsche Schule (2006), Nr. 4, S.392.
15. Klafki, W.: Zur Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßen Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (1986), Nr. 4, S.59–61.
16. Die Allgemeinbildung ist tot.– Es lebe die Allgemeinbildung. In: Neue Sammlung, Nr. 2, S. 121 : Stuttgart, 1985.

17. Klafki, W.: Grundlinien einer Bildungskonzeption. In: Was bedeutet heute pädagogischer Fortschritt? : Locum,1989.
18. Klafki, W.: Auf dem Weg zur demokratischen Schule in der BRD. In: Pädagogik und Schulalltag (1990), Nr. 6.
19. Landesregierung Baden-Württemberg : Stuttgart,1983.
20. Veschluß des Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980. In: Zur Information (1981), Nr. 9 : Essen.
21. Leitlinien für Erziehungskunde zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Hauptschule. In: Pädagogische Welt (1988), Nr. 4, S. 173.
22. Bildungsbericht 2012: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland : Bonn, 2011–2012.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 2

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ: ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ И ШКОЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

SELECTING EDUCATIONAL CONTENT IN CZECH GENERAL SCHOOLS: STATE STANDARD
AND SCHOOL PROGRAMS

Французова О.А.

Научный сотрудник ФГБНУ ИСМАО РАО,
кандидат исторических наук

E-mail: frantsuzovao@mail.ru

Frantsuzova O.A.

Research fellow at the Institute for Content and
Methods of Education of the Russian Academy
of Education, Candidate of science (History).

E-mail: frantsuzovao@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены принципы отбора содержания образования в общеобразовательной школе Чешской Республики. Проведен анализ нормативных документов, законодательных актов, программ и постановлений, регулирующих отбор дидактических единиц по гуманитарным обществоведческим дисциплинам.

Annotation. This article examines the principles of educational content selection for general schools in the Czech Republic. The author analyses the legal documents, legislative acts, programs and regulations that regulate the selection of didactic materials in humanities and social studies.

Ключевые слова: чешская средняя школа, содержание образования, образование в Чехии, образовательная система.

Keywords: Czech general school, content of education, education in the Czech Republic, educational system.

Чешское образование всегда выделялось особым положением среди западнославянских образовательных систем: с одной стороны, оно занимало передовые позиции, а с другой – сохраняло типичные черты западнославянских и балкано-славянских школ. В настоящее время в Чехии происходит процесс перехода от строго нормативного регулирования и единообразия в отборе содержания образования к либерализации и предоставлению большей свободы школам, при этом стандартизация образования способствует сохранению качества школьного образования в стране в целом.

Согласно Закону о школах № 561/2004 [6, URL] учебные заведения Чехии делятся: на гимназии, средние технические школы, средние технические училища, объединенные средние школы. Среднее школьное образования делится на основную школу и среднюю.

Основная школа (*Základní škola*) – это обязательное неполное среднее образование, состоит из двух ступеней.

I ступень (1–5 классы) – начальное образование. Концепция обучения школьников I ступени – это переход от дошкольного и семейного обучения к регулярному и систематическому школьному образованию, развитие мотивации учебной деятельности, раскрытие потребностей и интересов каждого ученика.

II ступень (6–9 классы). На этом этапе учащиеся получают неполное среднее образование, основа которого – создание благоприятной образовательной среды и мотивации к обучению в течение всей жизни.

Средняя школа (*Střední škola*) – среднее (полное) общее образование. Обучение с 10 по 13 класс происходит в средних общеобразовательных школах, многолетних гимназиях или средних профессиональных образовательных учреждениях.

Успешное завершение 13-летнего курса полного среднего образования позволяет поступать в высшие учебные заведения Чехии.

Документами, *регулирующими отбор содержания* среднего образования в чешской общеобразовательной школе, являются:

- Национальная программа образования «Белая книга» (*Národní program vzdělávání «Bílá kniha»*) [5, URL];
- общие образовательные программы (*Rámcové vzdělávací programy (RVP)*) [6, URL];
- общеобразовательные стандарты по чешскому языку и литературе, математике и английскому языку (*Standardy pro základní vzdělávání*);
- постановления и рекомендации Министерства образования Чешской Республики (*Doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*);
- школьные образовательные программы (*Školní vzdělávací programy (ŠVP)*) и учебные планы.

В 2001 г. была опубликована **Национальная программа образования «Белая книга»**, разработанная экспертами в области образования и утвержденная правительством Чешской Республики. Этот документ является обязательной основой, определяющей общие положения и принципы начального, среднего и высшего образования. В «Белой книге» обозначены цели и задачи образования, направления развития и образовательные ресурсы, необходимые для достижения поставленных целей; указаны особенности правового статуса учебных учреждений и правовое положение участников образовательного процесса; дан перечень обязательной документации для школ и гимназий; намечены главные направления повышения эффективности и качества образования.

В ходе **школьной реформы образования 2004–2012 гг.** классический Общий учебный стандарт, регламентировавший содержание образования в образовательных областях и дисциплинах, был заменен *системой государственных общеобразовательных программ* для различных типов образовательных учреждений.

В соответствии с принципами образовательной политики Чешской Республики, сформулированными в Национальной программе образования «Белая книга», был создан и опубликован новый **Закон о школе** № 561/2004, касающийся дошкольного, начального, среднего общего и профессионального образования (*Školský zákon*) [6, URL]. В этом Законе была введена система построения чешского образования на основе учебных программ двух уровней: государственного и школьного (см. рис. 1).

1. **Государственный уровень** в системе образовательных документов, представлен в Национальной программе образования «Белая книга» и общих образовательных программах, которые иногда в литературе называют *рамочными программами* (чешск. *Rámcové vzdělávací programy*; далее – рамочные программы). Государственный уровень формулирует обязательную основу для его отдельных этапов: дошкольного, начального и среднего образования.



Обозначения.

- RVP PV** (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) – Общая образовательная программа начального образования;
- RVP ZV** (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) – Общая образовательная программа для основного образования;
- RVP ZŠS** (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální) – Общая образовательная программа для специального образования;
- RVP G** (Rámcový vzdělávací program pro gymnasia) – Общая образовательная программа для гимназий;
- RVP GSP** (Rámcový vzdělávací program pro gymnasia se sportovní přípravou) – Общая программа для гимназий со спортивной подготовкой;
- RVP ZUV** (Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání) – Общая программа школьного художественного образования;
- RVP SOV** (Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání) – Общая программа для среднего профессионального образования.

Рис. 1. Система чешских образовательных стандартов и программ

2. Школьный уровень представлен школьными образовательными программами, самостоятельно разработанными и применяемыми школами на базе государственных программ. Основные документы, регламентирующие отбор содержания образования, – это рамочные программы. Они разработаны для разных типов государственных и частных образовательных учреждений: общеобразовательных школ, гимназий, школ со спортивной, изобразительной или профессиональной подготовкой, школ для обучения детей с ограниченным здоровьем или отклонением в развитии, школ для одаренных детей.

Содержание программ основывается на *новой стратегии образования, целью которой является не усвоение учебного материала, навыков и умений, а реализация нового подхода к учащимся, к их мотивации, создание благоприятной и здоровьесберегающей среды для активного включения учеников в обучение, самостоятельное изучение, получение опыта и т.д.*

Рамочные программы формулируют ожидаемый уровень образования, предусмотренный для всех выпускников различных этапов образования, поддерживают образовательную автономию школ, профессиональную ответственность учителей за результаты обучения. На них в обязательном порядке основываются школьные программы, учебники и учебные тексты, а также оценки результатов обучения школьников.

Рамочные программы демонстрируют *компетентностный подход в предъявлении предметного содержания*, так как они определяют умения и навыки школьников в рамках образовательных областей, уровень ключевых компетенций выпускника, ожидаемых результатов в освоении знаниевой составляющей.

Под *компетенциями* в рамочных программах подразумевается комплекс практико-ориентированных знаний, личностных умений и навыков в конкретной образовательной области, применяемых в условиях реальной жизни, мотивирующих для дальнейшего обучения, непрерывного образования.

В качестве ключевых компетенций рассматриваются:

- образовательные компетенции;
- компетенции критического мышления и самостоятельной практической работы;
- коммуникативные компетенции;
- социальные и персональные компетенции;
- трудовые компетенции;
- гражданские компетенции.

Рамочные программы рекомендуют разрабатывать программы школ и отбирать содержание образовательных областей школьных предметов таким образом, чтобы обеспечить развитие этих компетенций (см. рис. 2).

Как уже было отмечено, в рамочных программах указывается, какими *академическими базовыми умениями и знаниями* должен обладать ученик выпускного класса:

- свободно ориентироваться в изученных понятиях и явлениях;
- анализировать факты и явления;
- уметь сравнивать понятия, результаты и сопоставлять их;
- делать выводы, в том числе на основе собственного опыта;
- критически мыслить и оценивать, принимать взвешенные решения;
- применять знания в условиях реальной жизни.



Рис. 2. Формирование и развитие ключевых компетенций учащихся

Все содержание образования разделено на 9 образовательных областей:

- 1) языки (литература, чешский и иностранные языки);
- 2) математика;
- 3) информационно-коммуникационная грамотность;
- 4) человек и его мир;
- 5) человек и общество (история, гражданское образование);
- 6) человек и природа (физика, химия, биология, география);
- 7) человек и культура (музыка, искусство);
- 8) человек и здоровье (физкультура);
- 9) сфера труда (труд и будущая профессия).

Обязательные школьные предметы (их 16): чешский язык и литература, иностранные языки, математика, информатика, человек и его мир (1–5 классы), история, гражданское образование (*Výchova k občanství*), человек и здоровье, физика, химия, география, биология, музыка и искусство, труд.

По решению школьного руководства, исходя из образовательных потребностей учеников, могут изучаться: экономические науки, психология, философия, этика, социология, политология, менеджмент, маркетинг, статистика, профессиональные дисциплины и другие предметы, включаемые в программу профильных классов. Наиболее тщательно рамочные программы отбирают содержание образования по таким предметам, как математика, чешский язык и литература.

Содержание образовательных областей представлено как *перечень компетенций* и ожидаемых результатов в освоении учащимися знаниевой составляющей в рамках основных образовательных областей и квалификационных уровней, а также блока знаниевых

единиц по каждой образовательной области. В отличие от общегосударственных Образовательных стандартов (*Standardy pro základní vzdělávání*, 1995), по которым чешские школы работали в 1990-х гг., в рамочных программах отсутствует детальная регламентация в изучении тем, персоналий, явлений, дат и событий.

Рассмотрим для примера рамочную программу «Общая образовательная программа для основного образования» (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 1–9 классы). Документ состоит из 134 страниц и начинается с описания места рамочной программы в системе государственных нормативных документов об образовании, принципов ее построения (часть А), дается характеристика основного общего образования (часть В), далее идет описание ключевых компетенций и прописано содержание образовательных областей (часть С).

Описание содержания образовательных областей, изложенное в рамочной программе, имеет следующую *структуру*:

- общая характеристика образовательной области;
- цели образовательной области;
- ожидаемые результаты и компетенции;
- основные компетентностные тематические блоки и их дидактические единицы.

Образовательная область «Человек и общество» состоит из исторического и обществоведческого компонентов. Целями этой образовательной области являются: развитие школьника как личности, руководствуемой общеевропейскими нормами и ценностями; осознание себя гражданином Чехии и Европы; самореализация в чешском обществе и европейском пространстве. Ученик получает знания об обществе, исторических, социальных и культурных аспектах жизни в их разнообразии, изменчивости и взаимосвязи. Изучение истории (*Dějepis*) и граждановедения (*Výchova k občanství*) должно содействовать развитию исторического сознания, исторической памяти, способствовать формированию позитивной гражданской позиции, правовой и политической культуры, пониманию ценностей европейской цивилизации и собственной национальной культуры.

Задачами образования в этой области являются предотвращение расистских, ксенофобских и экстремистских настроений; поощрение терпимости и уважения прав человека, его культурной среды, охраны художественных и культурных ценностей; развитие умения оценивать примеры, демонстрирующие преимущества сотрудничества между людьми в решении конкретных задач и достижения целей в семье, в школе, в обществе; развитие личности; формирование жизненных целей и планов; адаптация к изменениям окружающей среды; воспитание силы воли и личной дисциплины в саморазвитии.

Курс обществоведческого компонента носит *интегративный характер* и включает в свою структуру знания ряда общественных наук: философии, этики, социологии, политологии, правоведения, экономической теории, культурологии, социальной экологии. В профильных классах возможно изучение модулей по этике, культурологии, социологии и политологии.

В рамочной программе государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учащихся прописаны по каждой содержательной линии предметной области и содержат *дидактические единицы*:

- перечень ожидаемых результатов и компетенций учащегося, которыми он должен овладеть;
- знаниевые единицы, которые даны через компетентностные требования;
- знаниевые единицы, перечисленные в рамках каждой содержательной линии.

В *таблице 1* приведены содержательные линии предметной области «Граждановедение» и требования к освоению учебного материала.

Содержание предметной области «История» (1–9 классы) разделено на исторические этапы по проблемно-хронологическому принципу:

1. Человек в истории.
2. Происхождение человеческого общества.
3. Древнейшие цивилизации и корни европейской культуры.
4. Христианство и средневековая Европа.
5. Открытия и завоевания. Начало Нового времени.
6. Модернизация общества.
7. Современный мир.
8. Мир разделения и интеграции.

Содержание образования предметной области «История» в рамочной программе включает такие дидактические единицы, как:

- компетенции (ожидаемые результаты (Očekávané výstupy) по каждому историческому этапу;
- знаниевые единицы, которые даны через эти компетентностные требования;

Таблица 1

Общественно-образовательные компоненты	
Содержание образовательной области	Образовательные результаты
<i>1. Человек в обществе</i>	
– наша школа (школьная жизнь, права и обязанности учащихся, общие правила); – наша страна (понятия Родины и патриотизма, национальные символы и праздники); – культура (формы культурного самовыражения, культурные ценности, традиции, массовая культура и СМИ); – человек в обществе (социальные различия между людьми, равенство и неравенство, социальное неравенство, гендер); – межличностные отношения (отношения между людьми, конфликты, этика, мораль, правила поведения, сотрудничество).	– знать, понимать и объяснять национальные символы и знаки Чехии, чешской культуры; – отличать проявление национализма и патриотизма; – понимать неприемлемость вандализма и выступать против него; – сопоставлять источники информации, анализировать их и выражать свое отношение к воздействию СМИ на общественное мнение; – уважительно относиться к культурным особенностям разных народов и меньшинств; – проявлять толерантность в обществе.

Таблица 1

Общественно-образовательные компоненты	
Содержание образовательной области	Образовательные результаты
2. Человек как личность	
<ul style="list-style-type: none"> - сходства и различия в поведении, восприятии, мышлении, навыках и способностях, особенностях характера и личном потенциале; - внутренний мир (опыт, личные ценности, самооценка, стереотипы); - развитие личности, жизненные цели, планы, адаптация к окружающей среде, мотивация, деятельность, сила воли. 	<ul style="list-style-type: none"> - оценивать собственную личность, развивать волевые качества и преодолевать личные слабости; - выбирать модели собственного поведения и взаимоотношений с другими людьми, понимать важность силы воли для достижения индивидуальных и общих целей; - оценивать собственные поступки и поступки других людей, корректировать свое поведение; - применять усвоенные понятия и умения при решении жизненных ситуаций и выборе моделей собственного поведения и взаимоотношений с другими людьми.
3. Человек, государство и экономика	
<ul style="list-style-type: none"> - владение собственностью, формы собственности, материальная и интеллектуальная собственность, денежные средства, имущество; - деньги (функции и формы денег, способы оплаты); - банки и услуги (банковские операции, проценты, страхование, финансовый рынок, торговля и услуги); принципы рыночной экономики (предложение, спрос, инфляция, рынок, ценообразование, правовые формы бизнеса). 	<ul style="list-style-type: none"> - знать и понимать основные формы собственности, в том числе интеллектуальной, и способы их защиты; - уметь объяснять, анализировать и составлять простой семейный бюджет и бюджет фермерского хозяйства, знать понятия «доходы» и «расходы», «дефицит» и «излишки», «риски управления деньгами» и оперировать ими; - уметь использовать наличные и безналичные деньги, кредитные карты; - объяснять функции банков и банковских услуг, видов страхования; - знать и уметь объяснять понятия «рынок», «государственный бюджет», «налоги» и «льготы», «тарифы», «производство»; - объяснять поведение покупателей и продавцов, понятия «ценообразование» и «прибыль».

Таблица 1

Общественно-образовательные компоненты	
Содержание образовательной области	Образовательные результаты
4. Человек, государство и право	
<ul style="list-style-type: none"> - правовые основы: типы и формы права, Конституция Чешской Республики, ветви государственной власти, ее органы и учреждения; - государственная власть и местное самоуправление; - принципы демократии, политический плюрализм; - права человека: основные права человека, права детей, нарушение прав человека, дискриминация, выборы; - законы Чехии, судебная система, верховенство закона, правовые институты и защита граждан, публикация законодательства; - противоправное поведение, коррупция, уголовная ответственность, нарушение правил дорожного движения, нарушение прав интеллектуальной собственности; - законы в повседневной жизни: важность правовых отношений и обязательств, права потребителей, связь с властями. 	<ul style="list-style-type: none"> - знать типы и формы государства, сравнивать и характеризовать их; - знать государственные органы и приводить их примеры; - уметь иллюстрировать преимущества демократического государства; - уметь характеризовать права потребителей и права, интересы других лиц и приводить их примеры; - знать понятия «собственность», «занятость», «брак» и оперировать ими; - уметь выполнять и понимать значение простых действий, регулирующих гражданские отношения: покупка, наем, ремонт личных средств передвижения; - знать о рисках нарушений, проступков и о сотрудничестве в расследовании преступлений; - понимать и объяснять причины и последствия коррупции.
5. Международные отношения	
<ul style="list-style-type: none"> - европейская интеграция; - международное сотрудничество (крупные международные организации, экономическая безопасность); - глобализация. 	<ul style="list-style-type: none"> - объяснять место Чехии в ЕС, оценивать значение международных организаций и сообществ; - знать и приводить примеры проявлений глобализации, сравнивать плюсы и минусы; - уметь характеризовать современные глобальные проблемы, приводить их примеры и предлагать возможные пути их решения; - приводить примеры международного терроризма и способов борьбы с ним.

- перечень содержательных единиц по каждому историческому этапу.

Для исторического этапа «Христианство и средневековая Европа», например, приведены следующие компетенции и знаниевые единицы, указанные через компетенции:

- описывать существенные изменения и условия, в которых происходил переход к христианству;
- сравнивать основные черты западноевропейской, византийской, славянской и исламской культур;
- описывать Великую Моравию и ее положение в европейском контексте;
- знать роль христианства и веры в жизни средневековых людей, конфликты между светским и церковным, отношение христианства к ереси и другим вероисповеданиям;
- приводить примеры романской и готической культур.

Далее выделен блок обязательных к изучению *содержательных знаниевых единиц* по данному историческому этапу:

- этнический состав Европы;
- формирование государств Западной и Восточной Европы и их развитие;
- Великая Моравия и Чешское государство, внутреннее развитие и отношения в Европе;
- христианство, папство, крестовые походы, средневековая культура, социальная структура средневекового общества, средневековое искусство и образование.

Министерство образования Чешской Республики разработало и опубликовало *Постановления и рекомендации Министерства образования Чешской республики по отбору содержания образования*. Так, например, в *Рекомендации Министерства по преподаванию истории XX века (2013 г.)* для старшей школы дан перечень тем, указан список дат, имена участников исторических событий, подлежащих изучению, а также рекомендации по оценочным суждениям: «...преподавать историю XX века как «век крайностей»: с одной стороны, невиданное развитие науки и техники, значительное расширение социальной защиты граждан государства, эмансипация женщин, а также большие изменения художественного и культурного самовыражения, с другой стороны, подавление основных прав человека, бессердечное отношение к человеку, террор на классовой, расовой, этнической или религиозной основе... Чешское общество XX века испытало на себе влияние двух сильнейших недемократических режимов – нацизма и коммунизма. Наша жизнь и сегодня еще находится под влиянием опыта коммунистического режима, поэтому необходимо сделать акцент на истории второй половины XX века» [8, URL].

Еще один элемент рамочной программы – **рамочный учебный план и сетка часов по обязательным предметам**. В учебном плане установлено минимальное количество учебных часов по каждому предмету. В случае необходимости количество часов может быть изменено в сторону увеличения, но с учетом времени, отведенного на другие предметы.

Типовые школьные программы и учебные планы предлагаются к использованию, рассмотрению, доработке под собственные нужды и идеи школ. Использование доработанных программ позволяет школам предложить учащимся и родителям широкий спектр образовательных услуг, отвечающих разнообразным потребностям и интересам.

Отсутствие жестких рамок и довольно широкая школьная автономия легализирует современные методы и формы работы, которые используют учителя, а также разрешает свободный отбор содержания.

Другой документ, регулирующий отбор содержания, – **стандарты общего образования** (*Standardy pro základní vzdělávání*). Разработаны в форме тестирования и проверки ожидаемых результатов, знаний и навыков. Эти документы введены Министерством образования Чешской Республики в систему образования с 2012 г. В настоящий момент существуют три стандарта в форме тестов: по математике, чешскому языку и литературе, английскому языку. Стандарты созданы для общеобразовательных школ и предусматривают проверку стандартных ожидаемых результатов и образовательного минимума, которым должен обладать ученик в конце 5 (I ступень) и 9 классов (II ступень). Эти документы ориентированы на экзамены и содержат общие требования к ним, их содержанию и форме проведения (устная или письменная) на общем или профильном уровне, включают примеры заданий и ожидаемые ответы к каждому заданию, предложения по оценке.

В качестве примера приведем Стандарт по чешскому языку и литературе (*Standardy Český jazyk a literatura*). Документ содержит 83 страницы, характеризует формы экзамена и перечень индикаторов для проверки заданий (см. рис. 3). В Стандарте представлены примерные задания, проверяющие уровень компетенций и знаний для I ступени (5 класс) и II ступени (9 класс), и ожидаемые ответы.

Образовательная область (<i>Vzdělávací obor</i>)	Чешский язык и литература (<i>Český jazyk a literatura</i>)
Класс (<i>Ročník</i>)	9
Тематический блок (<i>Tematický okruh</i>)	Лингвистическое образование (Морфология) (<i>Jazyková výchova (Morfologie)</i>)
Ожидаемые результаты, согласно рамочной программе (<i>RVP ZV</i>)	Ученик правильно выделяет части речи, образует правильные формы слов и сознательно их использует в соответствующей ситуации общения
Индикатор (<i>Indikátor</i>)	Ученик выбирает из ряда слов то, которое является (не является) требуемым в тексте задания
Примерное задание (<i>Příkladové úlohy</i>)	Содержит ли предложение все члены предложения: «Да, люблю, когда у моих ног слышу это милое «Мяу»»: а) да; б) нет частицы; в) нет подлежащего?
Правильный ответ (<i>Poznámky k úloze</i>)	Решение: в)

Рис. 3. Фрагмент стандарта по чешскому языку и литературе

Документы, регулирующий отбор содержания образования уже на уровне школы, – **образовательные программы школы**. Эти документы самостоятельно разрабатываются школами и гимназиями для обеспечения решения собственных локальных задач и направлений.

Основным преимуществом реформы образования является школьная автономия, предоставляющая школам право самостоятельно составлять образовательные программы. Это создает большие возможности для реализации собственных идей, учета интересов и потребностей всех участников образовательного процесса, возможности реагировать на текущие и быстро меняющиеся условия жизни общества, что в наибольшей мере позволяет школам адаптироваться к современным образовательным тенденциям.

Школы могут использовать варианты программ, предлагаемые государством, или самостоятельно разрабатывать их для обеспечения творческой работы педагогического коллектива и учета индивидуальных особенностей и потребностей учащихся.

Школьная образовательная программа должна содержать учебный план (минимальное и максимальное количество часов для каждого учебного года), цели и задачи образования, характеристику области образования и указывать формы обучения (очная, дистанционная, комбинированная), его продолжительность и условия приема, выпуска и отчисления учеников, а также условия для обучения детей с ограничениями по здоровью и специальными образовательными потребностями, кадровые условия и условия охраны труда в конкретной школе.

Образовательная программа школы регламентирует обязательный минимум содержания образования, *основной отбор знаниевой составляющей* реализуется учителем или коллективом учителей. Для отбора содержания и развития межпредметных компетенций привлекаются коллективы учителей с целью поиска совместных решений и связи между предметами в учебном плане.

При составлении школьной программы из одной сферы образования может быть создан один или несколько предметов, интегрирующих темы для нескольких учебных предметов. Учителя и группы учителей отбирают содержание на уровне тем, тематических областей и образовательных сфер, а также интегрируют содержание образования в межпредметных темах, сохраняя логическую структуру образовательных областей.

Основной предпосылкой функциональной интеграции является квалификация учителей и сотрудничество, их совместная работа по созданию связующих звеньев сквозных тем, общих для отдельных образовательных сфер, и укрепление межпредметного подхода к образованию.

Кроме содержания образования в рамках урока, учителя самостоятельно выбирают методы и формы обучения, которые в наибольшей мере отражают интерес, познавательные и образовательные возможности и способности школьников. Акцент делается не только на усвоении объема знаний, но и на развитии ключевых компетенций учащихся, их самостоятельности в поиске и изучении информации.

Анализ содержания программ школ показал, что учителя формируют материал, ориентируясь также на **контрольно-оценочный результат** работы и на государственные экзаменационные тесты. Как было отмечено, обязательная проверка уровня достижения

ожидаемых результатов проходит по окончании 5 и 9 классов в форме государственных экзаменов (*Maturita*). Руководство школы по своему усмотрению может установить промежуточный контроль усвоения содержания образовательного минимума.

Государственные экзамены проходят в форме тестов только по математике, а по объединенному экзамену «Чешский язык и литература» и иностранным языкам сдается комплексный экзамен: дидактический тест, письменная работа и устный компонент экзамена. Экзамены проводятся централизованно в один и тот же день во всех школах.

В 2015 г. школьники сдают два обязательных экзамена (первый – «Чешский язык и литература», второй – «Иностранный язык» или «Математика») и не больше двух экзаменов по выбору дирекции школы. На сайте Министерства образования Чешской республики опубликованы тестовые задания за 2013 и 2014 гг. и примерные тренировочные задания.

При довольно высоком уровне свободы чешских средних школ и гимназий, выборе собственных программ обучения и дифференцированном подходе образование строго контролируется независимыми административными органами **Министерством чешской школьной инспекции** (*Ministerstva a České školní inspekce*) и **Чешской школьной инспекцией** (*České školní inspekce*). Инспекционная деятельность осуществляется на основе предложений, жалоб и заявлений, если их содержание подпадает под действие инспекции. В случае проверки по претензии проверяется соблюдение Закона о школах, обеспечивается контроль и оценка образовательных услуг, выявляется соответствие школьных программ государственным стандартам и программам базового образования.

Таким образом, реализуется подход от разработки конкретной компетенции к разработке содержания дисциплины. Содержание образования регламентируется Министерством образования Чешской Республики посредством рамочных образовательных программ для всех типов учебных учреждений и образовательных уровней средней общеобразовательной школы. Содержание образовательных областей представлено как перечень компетенций и ожидаемых результатов в освоении учащимися знаниевой составляющей, а также блока содержательных единиц по каждой предметной области. Отбор знаниевых единиц осуществляется школьным руководством и учителями исходя из возможности формирования ключевых компетенций и регулируется с помощью показателей ожидаемых результатов и контрольно-оценочной деятельности.

Список литературы:

1. *Галустян, О. В.* Зарубежный опыт реформирования образования (на примере чешской республики) / О. В. Галустян // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников в образовательном учреждении : сб. науч. ст. – Воронеж, 2009. – Вып. 3. – С. 24–27.
2. *Долгая, О. И.* Вопросы стандартизации содержания образования: опыт Чешской республики / О. И. Долгая // Повышение качества образования в период школьных реформ: материалы международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2011. – С. 107–114.

3. Французова, О. А. Пути модернизации классического школьного учебника / О. А. Французова // Инновационное будущее психологии и педагогики : сб. ст. Международн. науч.-практич. конф. – Уфа : Аэтерна, 2014. – С. 45–47.
 4. Французова, О. А. Классический школьный учебник в современной информационно-компьютерной среде: опыт Германии / О. А. Французова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2014. – № 4. – С. 67–72.
 5. Bílá kniha : Národní program vzdělávání = [Белая книга : нац. программа образования] // STRATEGIE VZDĚLÁVÁNÍ 2020 / Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky = Образование Стратегия 2020 / Министерство образования, молодежи и спорта Чешской Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vzdelavani2020.cz>.
 6. Rámcové vzdělávací programy = Общие образовательный программы [Электронный ресурс] // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky = [сайт Министерства образования, молодежи и спорта Чешской Республики] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.msmt.cz>.
 7. Školský zákon № 561/2004 = Школьный закон // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky = [сайт Министерства образования, молодежи и спорта Чешской Республики] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.msmt.cz>.
 8. Рекомендации министерства образования к преподаванию истории XX века = Doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k výuce dějin 20. Století // Сайт Министерства образования, молодежи и спорта Чешской Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.msmt.cz>.
-

Spisok literatury:

1. Galustian, O. V. Zarubezhnyĭ opyt reformirovaniia obrazovaniia (na primere cheshskoi respubliky) / O. V. Galustian // Aktual'nye problemy obucheniia i vospitaniia shkol'nikov v obrazovatel'nom uchrezhdenii : sb. nauch. st. – Voronezh, 2009. – Вып. 3. – С. 24–27.
2. Dolgaia, O. I. Voprosy standartizatsii sodержaniia obrazovaniia: opyt Cheshskoi respubliky / O. I. Dolgaia // Povyshenie kachestva obrazovaniia v period shkol'nykh reform: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. – Iaroslavl', 2011. – С. 107–114.
3. Frantsuzova, O. A. Puti modernizatsii klassicheskogo shkol'nogo uchebnika / O. A. Frantsuzova // Innovatsionnoe budushchee psikhologii i pedagogiki : sb. st. Mezhdunarodn. nauch.-praktich. konf. – Ufa : Aeterna, 2014. – С. 45–47.
4. Frantsuzova, O. A. Klassicheskiĭ shkol'nyi uchebnik v sovremennoi informatsionno-komp'uternoĭ srede: opyt Germanii / O. A. Frantsuzova // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniia v shkole. – 2014. – № 4. – С. 67–72.
5. Bílá kniha : Národní program vzdělávání = [Белая книга : нац. программа образования] // STRATEGIE VZDĚLÁVÁNÍ 2020 / Ministerstvo školství, mládeže

- a tělovýchovy České republiky = Obrazovanie Strategia 2020 / Ministerstvo obrazovaniia, mlodezhi i sporta Cheshskoï Respubliki [Ělektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.vzdelavani2020.cz>.
6. Rámcové vzdělávací programy = Obshchie obrazovatelnyĭ programmy [Ělektronnyĭ resurs] // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky = [saĭt Ministerstva obrazovaniia, mlodezhi i sporta Cheshskoï Respubliki] [Ělektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.msmt.cz>.
 7. Školsky zákon № 561/2004 = Shkolnyĭ zakon // Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky = [saĭt Ministerstva obrazovaniia, mlodezhi i sporta Cheshskoï Respubliki] [Ělektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.msmt.cz>.
 8. Rekomendatsii ministerstva obrazovaniia k prepodavaniiu istorii XX veka = Doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k výuce dějin 20. Století // Saĭt Ministerstva obrazovaniia, mlodezhi i sporta Cheshskoï Respubliki [Ělektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.msmt.cz>.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ФИЛОСОФСКОМ НАСЛЕДИИ ГЕОРГА ВИЛЬГЕЛЬМА ФРИДРИХА ГЕГЕЛЯ

PEDAGOGICAL IDEAS IN THE PHILOSOPHICAL HERITAGE OF GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL

Аксенова Э.А.

Ведущий научный сотрудник ФГБНУ
«Институт стратегии развития образования РАО»,
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: axelv722@yandex.ru

Aksenova E.A.

Leading research fellow at the Institute of
Strategy and Theory of Education of the
Russian Academy of Education, Doctor of
science (Education), Professor.

E-mail: axelv722@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается понятие «образование» в немецкой классической философии. Оно, по Гегелю, широко применяется в исследовании природы, общества и культуры с их многообразием и формами. Особое значение уделяется феномену воспитания в его физических, умственных, нравственных и культурных аспектах.

Annotation. This article examines the concept of «education» in German classical philosophy. According to Hegel, it is widely used in the study of nature, society and culture with their variety and forms. Particular importance is devoted to the phenomenon of upbringing in its physical, mental, moral and cultural aspects.

Ключевые слова: Гегель, педагогические взгляды Гегеля, педагогика как искусство нравственного воспитания, научное миропонимание, культурность человека, разумная нравственность, логическое мышление, диалектическое мышление.

Keywords: Hegel's pedagogical views, pedagogy as the art of moral upbringing, scientific world perception, cultural sensitivity of a person, reasonable morality, logical thinking, dialectical thinking.

Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770–1831) – выдающийся немецкий философ, объективный идеалист, представитель немецкой классической философии. Одним из основных вкладов Гегеля в развитие философии является системный и исторический подход к проблемам воспитания и образования. Цель воспитания по Гегелю – «сделать человека самостоятельным существом, то есть существом со своей волей» [4, с. 55]. Воспитание он

считал обязанностью государства и семьи, с которой все начинается. Она призвана создать, воспитать человека, нужного обществу, государству, миру.

Термин «Воспитательное значение образования» (в немецком языке *Bildung* – образование в самом широком смысле) у Гегеля используется в различных контекстах: в исследовании природы, общества и культуры с их многообразными порождениями и формами. Это понятие простирается от органического стремления природы (*nisus formativus* – «внутренняя форма») до процессов, ведущих к достижению нравственной и умственной зрелости, и далее – до высших духовных проявлений религии, искусства и науки, в которых отражается ум отдельного индивида, народа или человечества в целом. В противоположность, например, Канту Гегель придавал широкому понятию «образование» особое значение, используя его в своей «Феноменологии духа» и в курсе лекций по философии права в качестве основного испытательного средства. Это объяснялось историческими обстоятельствами. Для полноты картины, чтобы учесть все многообразие точек зрения, с которых Гегель рассматривал феномен воспитания и образования в его физических, умственных, нравственных и культурных аспектах, необходимо обратиться к его текстам по эстетике, философии религии и логике, обнаруживающим удивительное понимание греческой *paideia*, а также педагогических принципов Нового времени.

Одновременно педагогические идеи Г. Гегеля представляют собой большую самостоятельную ценность. Содержание его работ свидетельствует о серьезном влиянии на него Ж.-Ж. Руссо и И. Канта. Но в отличие от И. Канта, который определил образование как «выход человека из состояния несовершеннолетия» [9, с. 27], понимание образования у Гегеля как культуротворчества звучит в его философии, в его научной интерпретации следующим образом: «...общая сущность человеческого образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом» [1, с. 54].

Философские и политические взгляды Гегеля оказали большое влияние на формирование его педагогических взглядов. Педагогическая деятельность Гегеля началась сразу же после окончания университета в г. Тюбинген. На протяжении 18 лет он был учителем и воспитателем подрастающего поколения и юношества. Первые годы работал домашним учителем в аристократических семьях, одновременно усиленно изучал философию и готовился к академической работе в качестве лектора по философии. С 1801 по 1807 год Гегель преподавал философию в университете г. Йена, а затем занимался издательской деятельностью в г. Бамберге.

С конца 1808 до 1816 года Гегель руководил Нюрнбергской гимназией. Гимназию он считал важнейшим воспитательным учреждением, и это свидетельствует о том, что Гегель был сторонником классического образования.

Один из его учеников, который впоследствии стал директором этой гимназии, вспоминал, что «в отношении к ученикам Гегель умел соединять серьезность и достоинство с участливым, дружеским расположением и умением входить в обстоятельства каждого, помогая советами» [10, с. 65]. «Дух и цель нашего учреждения, – отмечал Гегель, – состоит в подготовке к научным занятиям, и притом в подготовке, основанной на знакомстве с греками и римлянами» [10, с. 65]. С 1816 года он в течение двух лет читал лекции в Гейдельбергском университете, а в 1818 году был назначен профессором Берлинского университета,

где руководил кафедрой философии. В 1829 году прусское правительство назначило его ректором Берлинского университета.

Первые крупные работы Г. Гегеля посвящены широкому кругу греческой *paideia*. Пайдейя, по определению Платона, означает руководство к изменению всего человека в его существе. Если обратиться к нюрнбергским текстам Гегеля, можно представить его педагогические взгляды на физическое, умственное и нравственное развитие индивида, а также охарактеризовать суждения о необходимости педагогических мер и об их объеме, об организации общеобразовательной подготовки, о преподавании специальных дисциплин и философии.

Педагогику Гегель определял как искусство нравственного воспитания. «Педагогика, – подчеркивал он, – есть искусство делать людей нравственными; она рассматривает человека как природное существо и показывает путь, следуя которому он снова рождается; его первая природа превращается во вторую, духовную природу, так что это духовное становится в нем привычкой» [3, с. 187].

Ранние философско-религиозные работы Гегеля обращаются к педагогическому сознанию последней трети XVIII века, педагогическим идеям классиков немецкой философии в целом, но прежде всего его предшественников И. Канта и И.Г. Фихте, а также личному педагогическому опыту. Показательно, что педагогика, по мнению Гегеля, должна служить «формированию субъективного мышления» [5, с. 374]. Размышляя о ситуации, сложившейся в области преподавания, и увязывая ее с влиянием религии на процесс воспитания личности, он напоминал, что «Христос предполагал формирование личности и совершенствование индивида через обучение» [11, с. 360].

Одной из главнейших задач воспитания Гегель считал **воспитание человека нравственного, сознающего свой долг и обязанности перед обществом и государством**. Другая задача воспитания, вытекающая из первой, состоит в том, чтобы **воспитывать у детей самостоятельность, готовить их к самостоятельной жизни и деятельности**. Только в деятельности, по утверждению Гегеля, человек приобретает те качества, которые делают его полезным гражданином общества. «Деятельность, подвижность свидетельствуют о высшей идеальной жизни», – указывал он [4, с. 155]. Но деятельность человека и его нравственное поведение должны быть, по убеждению Гегеля, разумными. Из этого вытекает, еще одна задача – **формирование у детей научного миропонимания**. Здесь следует отметить историческую заслугу Гегеля в сфере педагогики: высказывание и развитие **идеи о действительном развитии человека в процессе его собственной деятельности**. Гегель выделял две стороны воспитания единой педагогической деятельности: обучение и дисциплину.

Согласно Гегелю, *ребенку нельзя позволять поступать по собственному желанию*. Дисциплиной в нем должно быть сломлено своеволие, «стремление к безудержности, к собственному интересу» [8, с. 89], но воспитана воля и привит нравственный идеал. Послушание – не самоцель: слушаться необходимо для того, чтобы потом уметь действовать самостоятельно для общего блага. При этом дисциплина должна больше поддерживать и развивать пробуждающуюся способность ребенка к рефлексии, нежели подавлять собственное я. В формировании чувства собственного достоинства ребенка Г. Гегель видел необходимый фактор всякого воспитания.

Гегель не допускал в воспитании ничего, что принижало бы роль педагогики. И если Платон считал возможным использовать в процессе воспитания игры и забавы, то Гегель резко выступал против этого и *осуждал так называемую потешающую педагогику*. По этому поводу он отмечал, что потешающая педагогика принимает уже само ребяческое как нечто, имеющее самостоятельное значение, предоставляет его в качестве такового детям и принижает серьезное дело, как для них, так и для себя до ребяческой формы, которую дети ставят невысоко. «Указанная педагогика, – писал он, – нарушает и оскверняет подлинную и лучшую собственную потребность детей и порождает частью безучастность и невосприимчивость к субстанциональным отношениям духовного мира, частью презрение к людям, так как сами люди представляются теперь им, детям, ребяческими и достойными презрения, а затем у детей возникает услаждающееся собственным превосходством тщеславие и самомнение» [3, с. 204].

Смысл педагогических высказываний Гегеля в основном состоит в том, чтобы не сводить учебно-воспитательный процесс к уровню понимания и жизненного опыта детей, потому что у них ни то, ни другое не является совершенным; учебно-воспитательный процесс нужно строить и проводить так, чтобы поднимать ребенка из его природного состояния и вести его от низших форм жизнедеятельности к высшим формам сознательной нравственной деятельности. Совершенно очевидно, что *Гегель выступал против идеализации природы ребенка*. Все, чем располагает ребенок, является пока еще далеко не совершенным, и ребенок сам чувствует свое несовершенство. По Гегелю, *учение – это не забава, не игра и развлечение, а упорный труд, направленный на приобретение знаний и воспитание на основе этих знаний нравственных качеств, твердой воли и понимания окружающей действительности*, при этом школа призвана организовать учение исключительно на таком материале, который доступен представлению или пониманию.

Цель обучения, по Гегелю, – формирование самостоятельности мышления. Человек обладает правом на развитие своих способностей. Но мысль лишь тогда может претендовать на самостоятельность, когда она вобрала в себя многообразие и определенность всеобщего мышления. Действительное развитие мышления возможно, таким образом, лишь через изучение философии и отдельных ее дисциплин. Обучение должно воспитать рассудок и разум человека и заключается «в способности осознания своей свободы и пользования ею (свободой)» [8, с. 77]. Как обучение нельзя свести к механической передаче готовых истин, так и воспитание дисциплинированности в ребенке не должно ограничиваться усвоением имеющихся правил поведения. Мысль и чувство подрастающего человека служат одной цели – формированию самого себя для творческой самодеятельности.

Г. Гегель был противником узкого практицизма в педагогике и воспитании. Особенно резко он выступал против метафизического мышления, которое граничит с признанием так называемого здравого смысла, сомнительных идей и предрассудков. Критикуя И. Канта и основные положения «новой педагогики», в которой недооценивались теоретические знания и все образование строилось на привитии детям практических умений и навыков, Г. Гегель отмечал: «Экзотерическое учение кантовской философии, гласящее, что рассудок не имеет права залетать дальше области опыта и что в противном случае способность познания становится теоретическим разумом, который сам по себе порождает

только химерические домыслы, – это учение доставило с научной стороны оправдание отказа от спекулятивного мышления.

На подмогу этому популярному учению шли вопли новейшей педагогики (отзвук времен, направляющих взор людей на непосредственные нужды), разговоры о том, что подобно тому, как для познания опыт является первым и главным, так и для достижения умелости в общественной и частной жизни теоретическое понимание даже вредно, и существенным, единственно полезным является упражнение и вообще практическое образование» [2, с. 1-2]. Это положение актуально и в настоящее время, ибо нельзя воспитывать у детей лишь практические умения и навыки, а нужно вооружать их знаниями и развивать их мышление.

Г. Гегель считал, что воспитание должно носить общественный характер и контролироваться гражданским обществом, так как целью воспитания является подготовка человека к жизни, протекающей в социуме с выполнением гражданских обязанностей. Имея в виду необходимость общественного характера воспитания и наличие контроля общества над воспитанием, Гегель писал: «Гражданское общество обязано и имеет право наблюдать за воспитанием и влиять на него наперекор произволу и случайности намерений родителей, поскольку это воспитание имеет отношение к способности стать членом общества, и оно имеет это право в особенности, если это воспитание должно быть дано не самими родителями, а другими; поскольку могут быть приняты общие меры для осуществления этого воспитания, общество имеет также право и обязанность принимать такие меры» [5, с. 252].

Непринятие общественного воспитания, отмечал Гегель, исходит обычно от родителей, которые считают, что они вольны поступать в отношении своих детей как им заблагорассудится. Они же заявляют о своем неудовольствии учителями, которые не выполняют их капризов и необоснованных требований в отношении воспитания детей. В этих случаях, по мнению Г. Гегеля, нужно действовать наперекор воле родителей и все равно придерживаться общественной линии в образовании и воспитании детей – **линии, которая отвечает требованиям гражданского общества.**

Обязанность родителей, по Гегелю, состоит не только в том, чтобы не противодействовать гражданскому, общественному воспитанию, но и в том, чтобы воспитание детей в семье отвечало нравственному идеалу. «Ребенком человек должен находиться у родителей в атмосфере любви и доверия, – подчеркивал Гегель, – и разумное должно в нем появиться как его наисобственнейшая субъективность. В первое время важнее всего материнское воспитание, ибо нравственность должна быть насаждена в ребенке как чувство» [2, с. 204].

Взгляды Г. Гегеля на роль матери в воспитании детей совпадают со взглядами Ж.-Ж. Руссо. Но Гегель ограничивал роль женщины в образовании и воспитании подрастающего поколения только семейным воспитанием. В дальнейшем процессе образования и воспитания он не отводил женщине никакой роли, исходя из того, что она не может выполнять функции, связанные с развитием интеллектуальных способностей у детей и юношества и воспитанием у них нравственных идеалов, основанных не столько на нравственном чувстве, сколько на развитии сознания.

Г. Гегель не признавал равного права мужчин и женщин на образование по той причине, что женщина преимущественно живет чувственной и практической жизнью, ей менее всего свойственна теоретическая деятельность и высокое развитие разума. В силу этого она лишена идеальности, так как идеальное, по мнению Гегеля, свойственно только творческой деятельности духа (разума), чем не располагает женщина. Она приближена к природе и находится далеко от жизни и деятельности субстанционального духа. Но природа, являясь инобытием духа, в свою очередь, лишена идеальности. Г. Гегель утверждал, что прекрасное в природе гораздо ниже, чем прекрасное в искусстве, что в искусстве идеал прекрасного создается в процессе творческой деятельности духа, который обладает всеобщностью, тогда как в природе все выступает как единичное, разрозненное, лишенное всеобщности, а следовательно, и идеальности.

Гегель подчеркивал *моральную ответственность родителей за воспитание своих детей*, но вместе с тем отмечал, что «перегибы» в воспитании безнравственны и недопустимы: «Услуги, которые родители вправе требовать от своих детей, – писал он, – могут иметь своей целью лишь их воспитание и относиться лишь к последнему: они не должны превращаться в нечто самодовлеющее, ибо из всех вообще безнравственных отношений – отношение к детям, как к рабам, есть самое безнравственное» [3, с. 203].

Все, что дети выполняют в семье, по мнению Гегеля, должно иметь воспитательное значение. Но дальнейшее рассуждение его о воспитании в семье, в частности, о воспитании дисциплинированности детей приобретает спорный характер. Как уже отмечено выше, Г. Гегель считал, что **главным в воспитании является дисциплина, смысл которой сломить своеволие детей, чтобы истребить в них все чувственное и природное**. «Не надо думать, – отмечал он, – что здесь можно обойтись добротой, ибо как раз непосредственная воля действует, руководясь непосредственными причудами и прихотями, а не основаниями и представлениями. Если детям излагают основания, то предоставляют им признать или не признать эти основания и ставят поэтому все в зависимость от их каприза. Если не питать в детях чувство подчиненности, вызывающего у них стремления стать большими, они делаются назойливыми и начинают умничать» [11, с. 203]. Гегель, следовательно, меньше всего рассчитывал на воспитание у детей сознательной дисциплины, ибо там, где говорится о необходимости сломить своеволие детей, истребить в ребенке все, что связано с чувственностью и природой, там не может быть речи о воспитании сознательного поведения ребенка.

В основе его теории воспитания лежат образовательные меры и целенаправленные усилия, главная цель которых в конечном итоге приблизить воспитанника к общей цели познания и воли – цели, которая предполагает возможность нравственной деятельности и культуры. Задача нравственного воспитания, по Гегелю, состоит в том, чтобы «открыть человеку смысл морали»; из культивируемых воспитанием способностей есть две важнейшие: нравственность и разум. Поэтому педагогика, исходя из представления о человеке как о «природном» существе, указывает путь, «следуя которым, он может вновь родиться, превратить свою первую природу во вторую, духовную, таким образом, это духовное станет для него привычкой» [7, с. 205–206]. Это единственный путь, следуя которым, человек может обрести свою настоящую духовную природу [6, с. 543].

В учении Гегеля нравственность рассматривается как действующая общественная сила, которая активно способствует и ускоряет общественно-исторический прогресс, поскольку она исходит из сознательной деятельности человека. Задача воспитания, по Гегелю, состоит в том, чтобы воспитать гражданина, обладающего высокой нравственностью. Это видно из следующих его слов: «На вопрос отца, какой наилучший способ нравственно воспитать сына, пифагореец дал следующий ответ (этот ответ также вкладывают и в уста других): сделав его гражданином государства, в котором господствуют хорошие законы» [4, с. 188].

Идеалом нравственного воспитания Гегель считал воспитание в духе добродетели, которая в жизни гражданского общества проявляется как добропорядочность. Основа добродетели и добродетельных поступков – справедливость и разумность, сознание долга и обязанностей перед обществом. Задача воспитания и состоит в том, чтобы освободить детей от всего эмпирического и природно-волевого и возвести их на вершину нравственного идеала, которым является разумная нравственность человека.

Г. Гегель рассматривал образование и культурность человека вообще как одно из могучих средств его возвышения до подлинно идеальной нравственности. Культурность и образование, по мнению философа, есть вместе с тем и средство управления своей волей, которая проявляется в соответствии с требованиями исторического прогресса. «Под словом “культурные люди” можно ближайшим образом понимать таких людей, которые в состоянии сделать все то, что делают другие, и которые не выставляют напоказ своей частности, между тем как у некультурных людей обнаруживается именно последняя, так как их поведение не следует всеобщим свойствам вещей», – подчеркивал Гегель [4, с. 216].

Подлинную нравственность, которая определяет собой выбор той или иной линии поведения человека, как в каждодневной жизни, так и в чрезвычайных обстоятельствах, нельзя, по Г. Гегелю, сформировать с помощью проповедей, «просвещения рассудка». Человек не может впитать культуру извне, хотя нравственность в конечном счете определяется историей народа и условиями его жизни, то есть внешними по отношению к человеку обстоятельствами. Словесное обучение морали бесплодно, оно не дает простора для *проявления формирующейся личностью естественных непосредственных человеческих чувств*. А ведь в основе нравственности лежат именно такие чувства – вот мысль Гегеля, продолжавшая этическое учение Адама Смита и вобравшая в себя достижения кантовской этики. **Подлинная нравственность – это продукт самовоспитания, опирающегося на чувство радости и красоты бытия.**

Воспитание и образование культурных людей, обладающих высокими нравственными качествами и знаниями, является, по Гегелю, важнейшей задачей педагогики. Настоящая, разумная нравственность не нуждается, по мнению философа, ни в каких громких и красивых словах, призванных украсить ее, а проявляется просто и естественно. Разумной нравственности чужда всякая субъективность, выдающая личное мнение за нечто абсолютное, как нравственный закон. Такого рода нравственный субъективизм, по мнению Гегеля, есть самая высшая форма лицемерия.

Разумная нравственность действует как объективная сила общественного развития. Человек, постигший внутреннюю необходимость этой нравственной силы, находит

истинное применение своим нравственным убеждениям, и только они превращаются в конкретное дело. «Можно очень возвышенно говорить о долге, – отмечал Гегель. – Но если от этих речей не двигаются дальше, не переходят к какому бы то ни было определению, то они, наконец, надоедают» [4, с. 155].

Убеждение, по Гегелю, должно переходить в правило нравственного поведения. И когда человек совершает тот или иной нравственный поступок, то это еще не значит, что он поступает доброжелательно. Только в том случае поступки человека будут отвечать требованиям добродетели, считает Гегель, когда они перейдут в нравственную привычку и будут постоянной чертой характера человека. Следовательно, только в деятельности человека, и в его поступках проявляются нравственные качества, и в этой деятельности нравственное поведение приобретает привычный и устойчивый характер.

Все это свидетельствует о том, что воспитание нравственности, по Гегелю, должно протекать преимущественно практически. Нравственное воспитание должно проводиться на примерах и своем собственном поведении. Последнее предполагает критическое отношение к своему поведению и к поведению других. Это значит, что никакие капризы и произвольные действия и поступки недопустимы в поведении человека. Гарантией тому должно быть, как вытекает из учения Гегеля, наличие разумной нравственности, приобретающей значение объективной нравственности, «которая одна только и есть пребывающее и сила, управляющая жизнью индивидуумов» [3, с. 182].

Таким образом, *нравственность выступает у Г. Гегеля как активная общественная сила, управляющая «жизнью индивидуумов», она не существует вне деятельности людей и изменяется вместе с развитием и изменением человеческого общества.* У Гегеля превалирует исторический подход к анализу, объяснению и обоснованию нравственности, ее сущности. Все это придает учению Гегеля прогрессивный характер.

Большое значение Гегель придавал воспитанию у детей и юношества научного мировоззрения, особенно логического мышления. *Развитие логического мышления, по его мнению, является одной из важнейших задач обучения и достигается в процессе овладения научными знаниями.* Научное мировоззрение есть результат теоретического образования. Наибольшим потенциалом для развития логического мышления, по Гегелю, располагают молодые люди. Юноша обладает сильным мышлением и, пока он еще не отягощен житейскими заботами, располагает досугом, который может использовать для приобретения знаний. Тем более в этом возрасте, как указывается в гегелевской «Энциклопедии философских наук», молодой человек стремится к идеальному и к знаниям всеобщего, субстанционального, что достигается лишь диалектическим мышлением. Логика рассудка на основе приобретения знаний находит выход в диалектическую логику, для которой характерно разумное знание.

К теоретическому образованию Г. Гегель, кроме многообразия и определенности знаний и всеобщности точки зрения, с которой следует судить о вещах, относил также понимание объектов, их свободной самостоятельности, без субъективного интереса. В данном случае он предполагает такое познание, когда в познаваемый предмет не привносится субъективное мнение и познание является объективным. Объективность знания – это есть научное понимание действительности, научный взгляд на окружающий мир.

Исходный момент познания и развития мышления, по Гегелю, – возможность познания мира. Это положение придает его диалектическому методу познания действительный характер. Критикуя теорию познания И. Канта, Г. Гегель резко осуждал его учение о непознаваемости «вещи в себе», так как такая точка зрения обрекает разум и мышление на бездеятельность и леность мысли. «Кантовская философия служит, таким образом, подушкой для лености мысли, успокаивающейся на том, что все уже доказано и порешено, – отмечал Гегель [2, с. 43]. «Такое познание, которое не познает истину, абсурдно и бессодержательно, равно как и обучение, не воспитывающее юношество в духе истинного понимания действительности, абстрактно и пусто», – утверждал он [2, с. 43]. «По Канту выходило, – писал Гегель, – как будто различны только роды предметов, и один род предметов, а именно вещи в себе, не познается, другой же род предметов, а именно явления, оказывается непознаваемым. Это похоже на то, как если бы мы приписывали кому-нибудь правильное усмотрение, но при этом прибавили бы, что он, однако, способен усматривать не истинное, а ложное. Если признать, что такое высказывание было бы несуразным, то следует также признать, что не менее несуразно истинное познание, не познающее предмета, как он есть в себе» [2, с. 43].

Очевидно, что Гегель осуждал такое познание, которое не познает истину предмета, останавливается на познании явлений предмета, не признавая, что через познание явлений предмета познается их сущность. **Первостепенную роль в развитии мышления Г. Гегель отводил языку, особенно грамматике языка, как его философии.** Ведь в языке каждое слово есть обобщение. Следовательно, каждому человеку свойственна возможность развития диалектического мышления и, пока оно не развито, оно существует в нем только лишь как возможность. Эта возможность превращается в действительность, прежде всего в школе, задача которой и состоит в том, чтобы развивать у учащихся научное мышление, формировать у них научное мировоззрение.

Подводя итог, следует отметить, что мысли Гегеля о воспитании и образовании учащихся признаны педагогами во всем мире очень ценными в области интеллектуального, нравственного и гражданского воспитания молодежи, и являются значительным вкладом в историю и теорию педагогической науки.

Список литературы:

1. Гадамер, Х. Г. Истина и метод / Х. Г. Гадамер. – М., 1988.
2. Гегель, Г. В. Ф. Сочинения. Т. 5. Наука Логики / Г. В. Ф. Гегель ; под ред. М. Б. Митина ; АН СССР ; Ин-т философии. – М. : Соцэкгиз, 1937.
3. Гегель, Г. В. Ф. Сочинения. Т. 7. Философия права / Г. В. Ф. Гегель ; под ред. М. Б. Митина ; АН СССР ; Ин-т философии. – М. : Соцэкгиз, 1934.
4. Гегель, Г. В. Ф. Сочинения. Т. 12. Лекции по эстетике. Кн. 1 / Г. В. Ф. Гегель ; под ред. М. Б. Митина ; АН СССР ; Ин-т философии. – М. : Соцэкгиз, 1938.
5. Гегель, Г. В. Ф. Сочинения. В 20 т. Т. 6 / Г. В. Ф. Гегель. – Франкфурт-на-Майне, 1971.
6. Гегель, Г. В. Ф. Сочинения. В 20 т. Т. 18 / Г. В. Ф. Гегель. – Франкфурт-на-Майне, 1971.

7. Гегель, Г. В. Ф. Философия права / Г. В. Ф. Гегель ; авт. вст. ст. и примеч. В. С. Нерсисянц ; АН СССР, Ин-т философии. – М.,1990.
 8. Гегель, Г. В. Ф. Сочинения. Т. 1. Философия религии. – М.,1976.
 9. Кант, И. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 6. – М. : Мысль, 1966.
 10. Фишер, К. Гегель / К. Фишер. – М. : Соцэкгиз, 1933.
 11. Nohl, H. Hegels theologische Jugendschriften [Ранние теологические сочинения Гегеля] / H. Nohl. – Tübingen, 1907.
-

Spisok literatury:

1. Gadamer, Kh. G. Istina i metod / Kh. G. Gadamer. – М., 1988.
2. Gegel', G. V. F. Sochineniia. T. 5. Nauka Logiki / G. V. F. Gegel' ; pod red. M. B. Mitina ; AN SSSR ; In-t filosofii. – М. : Sotsëkgiz, 1937.
3. Gegel', G. V. F. Sochineniia. T. 7. Filosofiiia prava / G. V. F. Gegel' ; pod red. M. B. Mitina ; AN SSSR ; In-t filosofii. – М. : Sotsëkgiz, 1934.
4. Gegel', G. V. F. Sochineniia. T. 12. Lektsii po èstetike. Kn. 1 / G. V. F. Gegel' ; pod red. M. B. Mitina ; AN SSSR ; In-t filosofii. – М. : Sotsëkgiz, 1938.
5. Gegel', G. V. F. Sochineniia. V 20 t. T. 6 / G. V. F. Gegel'. – Frankfurt-na-Maïne, 1971.
6. Gegel', G. V. F. Sochineniia. V 20 t. T. 18 / G. V. F. Gegel'. – Frankfurt-na-Maïne, 1971.
7. Gegel', G. V. F. Filosofiiia prava / G. V. F. Gegel' ; avt. vst. st. i primech. V. S. Nersesians ; AN SSSR, In-t filosofii. – М.,1990.
8. Gegel', G. V. F. Sochineniia. T. 1. Filosofiiia religii. – М.,1976.
9. Kant, I. Sobranie sochineniï. V 6 t. T. 6. – М. : Mysl', 1966.
10. Fisher, K. Gegel' / K. Fisher. – М. : Sotsëkgiz, 1933.
11. Nohl, H. Hegels theologische Jugendschriften [Rannie teologicheskie sochineniia Gegel'ia] / H. Nohl. – Tübingen, 1907.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 2

ОБЩЕСТВЕННЫЕ ДИСКУССИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

SOCIAL DISCUSSIONS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY
AND SCHOOL AT THE END OF 19TH – BEGINNING OF 20TH CENTURIES

Кудряшёв А.В.

Доцент ГБОУ ВПО «Московский
государственный педагогический университет»,
кандидат педагогических наук.

E-mail: kud.al@mail.ru

Аннотация: В статье реконструируется процесс формирования в России конца XIX – начала XX вв. под влиянием социально-экономических преобразований нового поколения образованных родителей. В этот период начались дискуссии по проблеме взаимоотношений семьи и школы. Важную роль в них сыграл петербургский Родительский кружок (1884–1917 гг.). В годы революции 1905–1907 гг., всколыхнувшей все без исключения социальные слои России, стали возникать родительские комитеты. Высшее учебное начальство оказывало постоянное давление на эти учреждения, признавая только единоличную власть директора, принуждая их к централизации управления и организации по казенному шаблону. Но сама попытка участия родителей в управлении школой в начале XX в. представляет значительный интерес.

Kudryashev A.V.

Associate Professor at the Moscow State
Pedagogical University, Candidate of science
(Education).

E-mail: kud.al@mail.ru

Annotation. The article reconstructs the process of reformation in Russia at the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries influenced by social and economic changes brought about by a new generation of educated parents. During that period, discussions of the problem of interrelationship between family and school were beginning to arise. One of the central roles in these discussions belonged to the St. Petersburg Parents' Circle (1884–1917). During the revolutionary years of 1905–1907, which stirred up all the social strata in the country, parents' committees started to take shape. Higher educational authorities put constant pressure on these new institutions, only acknowledging the personal authority of the principal, forcing them to submit to centralized administration and organize around state authority. However, the parents' attempt by itself to regulate school life at the beginning of the 20th century is of great interest.

Ключевые слова: семья, средняя школа, родительские комитеты, Родительский кружок в Петербурге, революция 1905–1907 гг., П.Ф. Каптерев.

Keywords: family, middle school, parents' committees, Parents' Circle in St. Petersburg, the Revolution of 1905–1907, P.F. Kapterev.

В конце XIX в. начался новый этап формирования гражданского общества в России. Как отмечал известный педагог и литератор В.Я. Стоюнин, «оно не успело еще сложиться, но, тем не менее, оно понемногу складывается, и даже начинает сказываться в исключительные моменты нашей жизни: разве дыхание его не чувствовалось при открытии в Москве памятника Пушкину, или на похоронах Тургенева? Нет, там участвовала уже не публика, а общество» [18, с. 83].

Одним из признаков общественной активности стало появление общественно-педагогических организаций, в том числе объединений нового поколения российских родителей.

Во второй половине XIX в. незыблемый образ патриархальной семьи в России пошатнулся. Прежде всего, это произошло в городах. Вместо одной привычной доминирующей модели семьи стало появляться множество вариантов семей: малая семья, состоящая лишь из мужа и жены, малодетная семья, детоцентристская семья, гражданский брак, фиктивный брак. Изменялась и сама патриархальная семья. Ее гуманизация обуславливалась рядом обстоятельств, в первую очередь изменением положения женщины. Неограниченный авторитет отца и мужа, да и родителей в целом, уходил в прошлое. Ему на смену приходил дружный семейный круг, где авторитет у детей родителям следовало завоевывать [16, с.176].

На эту особенность российской семьи конца XIX – начала XX в. указывал известный педагог того времени П.Ф. Каптерев. С перестройкой семьи он тесно связывал вопрос о воспитании детей: «Нить педагогического предания в семьях прервалась: старое воспитание отринуто и на его место ставится новое» [9, с. VIII]. Но нового воспитания еще не создано: «Современные матери отстали от одного берега – способа воспитания своих матерей и бабушек – и не пристали к другому – новому научному воспитанию». Это явление П.Ф. Каптерев называл «двойным кризисом»: перестройка семьи и перемена характера семейного воспитания.

Новые семьи тянулись к серьезным психолого-педагогическим исследованиям, стремясь узнать, как правильно строить развитие, воспитание собственных детей. Д.Д. Семенов, рассуждая о признаках интеллигентной семьи, отмечал заботливое внимание таких родителей к воспитанию собственных детей: «Теперь не редкость встретить семьи даже небогатых людей, которые отводят для детей лучшую комнату, которые увозят детей на лето в деревню, которые жертвуют последние крохи, чтобы дать им лучшее умственное и нравственное воспитание» [17, с. 26–27].

М. Виноградова выражала точку зрения «интеллигентных родителей» конца XIX века, стремившихся объединиться, обменяться опытом: «Общество должно прийти на помощь женщине-матери. Не зарывать свои таланты должна она, а развивать их! Чтение

одних педагогических сочинений да популярных медицинских статей не только не поможет в деле воспитания, но просто собьет с толку. Нужна привычка мыслить, критиковать, наблюдать, – все эти способности без практики слабеют» [5, с. 139].

Известный военный педагог, директор Педагогического музея военно-учебных заведений генерал-лейтенант В.П. Коховский и преподаватель математики П.А. Литвинский считали, что родителей и воспитателей следует просвещать в вопросах психологии, педагогики и гигиены. Усилиями Коховского и Литвинского в январе 1884 г. и была создана новая научно-консультационная общественная организация – Родительский кружок. В деятельности кружка приняли участие врач А.С. Вирениус и П.Ф. Каптерев. П.Ф. Каптерев выступил на страницах журнала «Воспитание и обучение» с информацией о возникшем научном обществе и призывом к родителям, которые «желают одновременно и учиться, и учить, желают знать, как нужно воспитывать детей, как нужно наблюдать их». Особо педагог обращался к матерям: «Матери!..Вы ближе всех стоите к детям, вы постоянно с ними...Наблюдайте же, изучайте же и тем исполняйте свои материнские обязанности. А чтобы дело было выполнено возможно лучше, делитесь своими замечаниями с другими, обсуждайте сообща свои наблюдения» [11, с. 1, 7]. В той же публикации П.Ф. Каптерев, ставший первым председателем кружка, наметил его первоначальные цели. Они состояли в сборе и обобщении сведений об этапах физического и психического развития детей. Полученные материалы, по мнению ученого, могли бы послужить «серьезным подспорьем как в деле практического воспитания детей, так и в установке положений детской психологии» [11, с. 7].

На этот призыв отозвались не только родители из интеллигентных слоев петербургского общества, но и педагоги, врачи, детские писатели и писательницы, интересующиеся вопросами воспитания. Кружок стал расти и развиваться.

При поддержке Коховского Родительский кружок приобрел официальный статус, став с 1890 г. одним из отделов Педагогического музея военно-учебных заведений в Петербурге. Независимо от общих собраний Родительский кружок учреждал особые комиссии по разработке отдельных вопросов, требующих предварительного, всестороннего, специального изучения.

На заседании 4 ноября 1895 г. М. Виноградова выступила с докладом «О влиянии школы на семью». Она противопоставляла современные ей учебные заведения конца XIX в. и школу эпохи реформ 1860-х гг., когда школьный учитель «хотел покорить мир, читал, изучал, спорил, применял». Школьник того периода после домашних «нравоучений, розог и пинков» попадал в школу, «построенную на гуманности и толковом обучении». Но семья и школа изменились: «родители всевозможными средствами понукают, школа же задает уроки и ставит баллы». Принципиально изменились идеалы обучения: «баллы стали всё: цель и средство учения». Ученики и родители стали смотреть на школу как на «печальную необходимость». Средняя школа стала немислимой без фигуры репетитора: «сами учителя без стеснения отсылают ребенка к его репетитору, отучили учеников внимательно слушать и работать в школе. В школе сидят так, только для декорации, для формальности; настоящее учение идет после школы».

Но далеко не все российские семьи 1890-х гг. безмолвно соглашались с таким положением дел. М. Виноградова в своем выступлении выражала мнение тех интеллигентных

родителей, которые «отлично сознают свою миссию и всеми зависящими от них средствами стараются побороть физические и душевные недуги своих детей». Новое поколение родителей искренне считало необходимым, чтобы ребенок в школе «приобрел способность, навык, учиться сам, без посторонней помощи». Кроме того, оно полагало, что и родительский голос «уместен в школе» [4, с. 22–29].

Будучи председателем кружка, П.Ф. Каптерев подробно высказался по затронутому докладчицей вопросу. Он подчеркнул историческую динамику развития отношений семьи и школы: «Возникшая в качестве помощницы семьи, школа с течением времени подчиняется разного рода регламентациям и становится затем государственной школой» [6, с. 29]. Анализируя выступление М. Виноградовой, П.Ф. Каптерев также выделил несколько вопросов для дальнейшего обсуждения этой проблемы: ограничивается ли влияние школы одним только ребенком или отражается на всей семье; отражается ли школьная среда, новые знакомства и интересы на взаимоотношениях ребенка с родителями, «сохраняется ли тесная дружба или является некоторое охлаждение к домашним интересам»; как отражаются интенсивные школьные занятия на физическом и психическом состоянии ученика, оказывает ли современная школа позитивное влияние на развитие личности учащегося или ребенок приносит из школы только запас книжных знаний. После оживленной дискуссии собравшимися было решено создать комиссию «для разработки вопроса о влиянии школы на здоровье и умственное и нравственное развитие детей в связи с желательными в интересах семьи переменами в школьной организации» [6, с. 30, 34]. П.Ф. Каптерев вошел в состав данной комиссии. Впоследствии свои мысли по этой теме он развил в статье «О влиянии школы на культуру и строй семьи». По мнению ученого, новым «интеллигентным» семьям ничего больше не остается, как начинать борьбу с «окостеневшей в схоластике» школой, стараться оживить ее. П.Ф. Каптерев отмечал: «Прежде школа культивировала семью и шла впереди ее, теперь, наоборот, семья реформирует школу и побуждает ее не отставать от культурного движения» [10, с. 72–73].

На заседании Родительского кружка 18 ноября 1895 г. П.Ф. Каптерев изложил заключение комиссии. Влияние школы рассматривалось по трем направлениям: на здоровье, на умственное и нравственное развитие. Отмечая неблагоприятные стороны влияния школы на ребенка (переутомление; отсутствие навыков самостоятельной работы и, как следствие, потребность в занятиях с репетитором; схоластичность обучения; второгодничество; страх детей перед дисциплинарными взысканиями, экзаменами; недостаточный учет в школе индивидуальных особенностей учащегося), комиссия признавала в школьном влиянии и «много хороших ее сторон» (режим дня, «привитие ребенку умственного навыка»). Остановившись более подробно на негативных последствиях, комиссия, по словам П.Ф. Каптерева, руководствовалась «лишь желанием усовершенствования ныне существующей постановки школьного дела». В завершение П.Ф. Каптерев предложил собрать новую комиссию «для рассмотрения затронутого вопроса с другой стороны – со стороны влияния семьи на ребенка, посещающего школу, и о тех желательных мерах, которая могла бы предъявить школа к семье» [7, с. 89–93, 97].

На заседании 10 февраля 1896 г. был зачитан доклад новой комиссии. Рассмотрение влияния семьи на школьников шло по тем же трем аспектам (физическое, умственное

и нравственное развитие). Подчеркивалось, что по всем этим направлениям семья должна «входить в сношения со школой», советуясь с учителями еще при поступлении ребенка в учебное заведение, чтобы у семьи сложилось «более сильное сознание своей ответственности за нравственную подготовку детей» [8, с. 371–374].

Новое обращение Родительского кружка к теме взаимоотношения семьи и школы было инициировано обсуждением доклада протоиерея А. Маляревского «Один из опытов участия родителей в школьном деле» 11 января 1903 года. П.Ф. Каптерев, резюмируя замечания, высказанные присутствующими, отметил, что «родители – не ревизоры, а друзья школы, не могут стеснять деятельность учителя. Родители, богатые знанием и опытом могут быть полезны школе своими советами и указаниями» [14, с. 226].

Отношения государственной школы и родительской общественности оставались крайне противоречивыми практически все XIX столетие. Государство определяло классическое или реальное содержание образования в средней школе как полезное и «правильное», не спрашивая согласия родителей. Многие родители, чьи планы в отношении детей не простирались далеко, ограничивались курсом прогимназии – в результате в старших классах средней школы резко сокращалось число учеников.

В реальности многие родители с радостью отдали бы своих детей учиться не в гимназии, а в хорошие начальные училища, если бы они, во-первых, были в достаточном количестве, и, во-вторых, давали привилегии. За неимением начальных училищ казенные гимназии и коммерческие училища все время испытывали переизбыток желающих в них учиться, что сказывалось на качестве образования. И в этих условиях государство могло диктовать родителям все: правила приема (фактически конкурс), стоимость обучения, содержание учебного курса, методики преподавания, дисциплинарные правила для учеников, состав преподавателей. Даже пробудившее общественно-педагогическое движение школьные преобразования 1860–1870-х гг., изменившие типологию начальной и средней общеобразовательной школ, вплоть до революции 1917 года не повлияли на отношения школьной администрации (от Министерства народного просвещения до директоров учебного заведения) и родителей. Это были отношения подчинения. Родители могли помогать школе благотворительностью, обязаны были воспитывать детей в духе почитания школы. Изменение ситуации назрело только к 1905 г. [2, с. 1–10].

В ходе революции по фактам избиений черносотенцами и полицией учащихся средних школ стали возникать родительские комитеты [22, с. 110–114]. Активно создаваться такие родительские комитеты и кружки при средних учебных заведениях стали после постановления Совета Министров от 13 ноября 1905 г., которым временно разрешалось их создание. В циркулярном распоряжении Министерства народного просвещения (МНП) от 26 ноября 1905 г. данное постановление было детализировано [20, с. XIV]. Участие в революционных волнениях большого числа учащихся, приводившее к закрытию школ, беспокоило как родителей, так и правительство, которое призывало семьи воздействовать на детей, вернуть их к занятиям. После революции правительство пыталось свернуть деятельность родительских комитетов [1, с. 152–168]. Однако борьба внутри МНП за реформу среднего образования предусматривала сотрудничество семьи и школы. Деятельность

родительских организаций показывала их полезность и возможность такого взаимодействия. Поэтому организации родителей просуществовали, расширяясь, до 1917 г.

Родительские комитеты могли ходатайствовать перед администрацией учебного округа и выходить с коллективными ходатайствами (от нескольких учебных заведений) на МНП. Среди ходатайств были:

1) ходатайства, регламентировавшие деятельность самих родительских комитетов (право посещения уроков любым членом родительского комитета, расширение числа членов комитета, имевших право участвовать в работе педагогического совета);

2) ходатайства об отмене переводных экзаменов;

3) ходатайства о недопущении повышения платы за обучение (МНП увеличивает ее, а финансирование конкретных школ остается прежним);

4) ходатайства о повышении зарплаты педагогам («родительский комитет признает, что обеспечение педагогов средней школы является скудным и даже выдающийся учитель не может вести правильное преподавание из-за чрезмерно большого числа уроков»);

5) ходатайства о снижении нормы численности учащихся в классах – менее 40 человек (ходатайства по этому вопросу вплоть до аудиенций у министра народного просвещения) [21, с. 143].

Революция 1905 г., всколыхнувшая все без исключения социальные слои России, не могла оставить в стороне и среднюю школу. Движение учащихся, их забастовки, воззвания и петиции, в которых получили яркое освещение недостатки средней школы, приковали к ней всеобщее внимание.

Борьба общественности за право участия в жизни средней школы приобрела четкие организационные формы и социальную направленность. На состоявшемся в Петербурге 7 апреля 1905 г. многолюдном митинге родителей было принято решение о создании Родительского союза средней школы. Однако официально союз оформился позднее, 2 ноября того же года. Его председателем был избран известный ученый-биолог и общественный деятель В.Л. Бианки. Встав на путь «борьбы за реформу средней школы в духе современного освободительного движения», родительский союз определил своей задачей объединение родителей, педагогов и учащихся и создание такой школы, «которая при наименьшей затрате сил будет воспитывать сильных духом и телом, образованных и развитых граждан» [15, с. 27, 172].

Родительский союз средней школы установил тесные связи с родительскими объединениями во многих городах страны, Всероссийским союзом учителей и деятелей по народному образованию, Союзом учителей средней школы. Консолидируясь с ними, Родительский союз требовал предоставить ведущую роль в перестройке образования прогрессивным общественным силам; автономии средней школы, немедленной отмены процентных ограничений при приеме в учебные заведения учеников-евреев.

В 1907 г. специальная комиссия Петербургского Родительского кружка, занимаясь вопросами средней школы и обсуждая причины ее кризиса, подготовила аналитическую записку для членов Государственной думы. В этом документе был указан ряд необходимых реформ. В 1908 г. другая комиссия кружка выработала в ходе своих заседаний тезисы об улучшении взаимодействия семьи и школы, разослала результаты своей работы

в родительские комитеты и педагогические общества Петербурга, Москвы, провинциальных городов, желая тем самым обменяться мнениями по данному вопросу. Подобную же анкету по вопросу об участии детей в общественной жизни разработала еще одна специальная комиссия Родительского кружка.

Одним из важнейших мероприятий для отечественной педагогики начала XX в. стал Первый Всероссийский съезд по семейному воспитанию (30 декабря 1912–6 января 1913 г.). В его организации и проведении активно участвовал Санкт-Петербургский Родительский кружок.

В ходе работы съезда выявились две противоположные позиции. Сторонники семейного воспитания идеализировали семью как институт социализации ребенка. Некоторые даже требовали упразднения общественных дошкольных учреждений. Их оппоненты всячески подчеркивали неспособность семьи воспитывать достойных граждан, настаивали только на общественном воспитании. С наиболее взвешенным, диалектическим подходом к данной проблеме выступил председатель организационного комитета съезда П.Ф. Каптерев.

В своей речи на открытии съезда педагог подчеркнул, что современная жизнь и окружающая действительность ставят вопрос: укреплять ли существующие семейные основы воспитания, совершенствовать их или заменять новыми, общественными? Заменить всецело семейное воспитание общественным он считал невозможным, так как у семейного воспитания уже выработана своя система. Детский сад не снимает с родителей ответственности за воспитание детей, которые находятся в нем лишь часть времени, проводя основную его часть в семье [13, с. 29]. Как семейная педагогика будет сочетаться с общественным дошкольным воспитанием – покажет будущее. П.Ф. Каптерев отмечал, что «живая связь семьи с общественными организациями... есть необходимое условие правильного развития детской личности в семье» [19, с. 60]. Эту точку зрения поддержали участники съезда, высказавшиеся за необходимость улучшения и совершенствования как семейного, так и общественного воспитания.

Съезд стал этапным событием для отечественной педагогики и психологии начала XX в. На нем были обсуждены назревшие проблемы семейного воспитания. Работа съезда нашла живой отклик по всей стране. После съезда активизировалась пропаганда семейной педагогики, в которой ведущую роль по-прежнему играл Петербургский Родительский кружок. Новый руководитель кружка Н.С. Карцев в 1914 г. отмечал: «Главной целью кружка остается обмен мнениями между родителями, педагогами и врачами, что всем им даст возможность смягчать односторонность в своих взглядах» [12, с. 6].

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

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

Обращение школы к семье и обществу за содействием и советами в вопросах воспитания и обучения естественно, законно, полезно и поэтому необходимо. Разумеется, солидарность семьи и школы в то же время предполагает педагогическую компетентность, устойчивость в идеалах, добросовестность, энергию и любовь к делу обеих заинтересованных сторон. Правильная организация учебно-воспитательного процесса требует напряженной, серьезной, проникнутой глубоким взаимным пониманием и сочувствием совместной работы семьи и школы. Это единение может быть достигнуто лишь на основе стремления школы и общества привести школьное дело в соответствие с требованиями теоретической педагогики. Иначе нельзя достигнуть положительных результатов в образовании, поскольку не будет объективного критерия, примиряющего взгляды семьи и школы [3, с. 188].

Список литературы:

1. *Аграев, Г. В.* Нападки на родительские организации / Г. Аграев // Русская школа. – 1908. – № 5–6. – С. 152–168.
2. *Аграев, Г. В.* Родители, учителя, ученики. Родительские комитеты и организации. Жизнь средней школы за последние годы / Г. В. Аграев. – СПб. : Т-во Художеств. Печати, 1908. – 219 с.
3. *Беленцов, С. И.* Взаимоотношения школы и семьи на рубеже XIX – XX веков: взаимодействие или взаимные претензии / С. И. Беленцов // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 185–188.
4. *Виноградова, М.* О влиянии школы на ребенка / В-ва М. // Воспитание и обучение. – 1896. – № 1. – С. 22–29.
5. *Виноградова, М.* Заметка о типе современной матери / М. Виноградова // Образование. – 1893. – № 3. – Отдел II. – С. 136–141.
6. *Е.К.* Родительский кружок. Заседание 4 ноября 1895 г. / Е. К. // Воспитание и обучение. – 1896. – № 1. – С. 29–34.
7. *Е.К.* Родительский кружок. Заседание 18 ноября 1895 г. // Воспитание и обучение. – 1896. – № 2. – С. 89–97.
8. *Е.К.* Родительский кружок. Заседание 10 февраля 1896 г. / Е. К. // Воспитание и обучение. – 1896. – № 8. – С. 370–376.
9. *Каптерев, П. Ф.* Задачи и основы семейного воспитания. Энциклопедия семейного воспитания и обучения / П. Ф. Каптерев. – Вып. 1. – СПб. : Тип. Евдокимова, 1898. – 42 с.
10. *Каптерев, П. Ф.* О влиянии школы на культурность и строй семьи / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. – 1896. – № 2. – С. 65–73.
11. *Каптерев, П. Ф.* Родительский кружок в Соляном городке при школьно-гигиеническом отделе педагогического музея / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. – 1884. – № 1. – С. 1–7.
12. *Карцев, Н.* Дорогие воспоминания / Н. Карцев // Известия Санкт-Петербургского Родительского кружка. – 1914. – № 1. – С. 3–7.
13. *Лебедев, П. А.* Психолого-педагогическое наследие П.Ф. Каптерева / П. А. Лебедев. – М.: Типография МПГУ, 1998. – 144 с.

14. Отчет о заседании Родительского кружка, 11 января 1903 г. // Воспитание и обучение. – 1903. – № 5. – С. 225–229.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
16. Пономарева, В. В. Мир русской женщины: семья, профессия, домашний уклад XVIII – начало XX века / В. В. Пономарева, Л. Б. Хорошилова. – М. : Новый хронограф, 2009. – 352 с.
17. Семенов, Д. Д. Кое-что о семейных идеалах / Д. Д. Семенов // Образование. – 1893. – № 1. – 2 отдел. – С. 22–27.
18. Стоюнин, В. Я. Педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – СПб. : Типография Стасюлевича, 1911. – 488 с.
19. Труды Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию. – СПб. : Типо-литография Ныркина, 1914. – Т. 1. – 672 с.
20. Циркулярное распоряжение о некоторых мерах к упорядочению школьной жизни (26 ноября 1905 г., за № 25506) // Русская школа. – 1906. – № 2. – С. XIV–XV.
21. Шевелев, А. Н. Образовательная урбанистика: историко-педагогические аспекты изучения петербургской дореволюционной школы: монография / А. Н. Шевелев. – СПб.: СПбАППО, 2005. – 352 с.
22. Школа, литература и жизнь // Вестник воспитания. – 1905. – № 9. – С. 95–125.

Spisok literatury:

1. Agraev, G. V. Napadki na roditel'skie organizatsii / G. Agraev // Russkaia shkola. – 1908. – № 5–6. – S. 152–168.
2. Agraev, G. V. Roditeli, uchitelia, ucheniki. Roditel'skie komitety i organizatsii. Zhizn' srednei shkoly za poslednie gody / G. V. Agraev. – SPb. : T-vo Khudozhestv. Pechati, 1908. – 219 s.
3. Belentsov, S. I. Vzaimootnosheniia shkoly i sem'i na rubezhe XIX – XX vekov: vzaimodeistvie ili vzaimnye pretenzii / S. I. Belentsov // Narodnoe obrazovanie. – 2005. – № 2. – S. 185–188.
4. Vinogradova, M. O vliianii shkoly na rebenka / V-va M. // Vospitanie i obuchenie. – 1896. – № 1. – С. 22–29.
5. Vinogradova, M. Zametka o tipe sovremennoi materi / M. Vinogradova // Obrazovanie. – 1893. – № 3. – Otdel II. – S. 136–141.
6. E.K. Roditel'skii kruzhek. Zasedanie 4 noiabria 1895 g. / E. K. // Vospitanie i obuchenie. – 1896. – № 1. – S. 29–34.
7. E.K. Roditel'skii kruzhek. Zasedanie 18 noiabria 1895 g. // Vospitanie i obuchenie. – 1896. – № 2. – S. 89–97.
8. E.K. Roditel'skii kruzhek. Zasedanie 10 fevralia 1896 g. / E. K. // Vospitanie i obuchenie. – 1896. – № 8. – S. 370–376.

9. *Kapterev, P. F. Zadachi i osnovy semejnogo vospitaniia. Èntsiklopediia semejnogo vospitaniia i obucheniia / P. F. Kapterev. – Vyp. 1. – SPb. : Tip. Evdokimova, 1898. – 42 s.*
10. *Kapterev, P. F. O vliianii shkoly na kul'turnost' i stroï sem'i / P. F. Kapterev // Vospitanie i obuchenie. – 1896. – № 2. – S. 65–73.*
11. *Kapterev, P. F. Roditel'skii kruzhok v Solianom gorodke pri škol'no-gigienicheskom otdele pedagogicheskogo muzeia / P. F. Kapterev // Vospitanie i obuchenie. – 1884. – № 1. – S. 1–7.*
12. *Kartsev, N. Dorogie vospominaniia / N. Kartsev // Izvestiia Sankt-Peterburgskogo Roditel'skogo kruzhka. – 1914. – № 1. – S. 3–7.*
13. *Lebedev, P. A. Psikhologo-pedagogicheskoe nasledie P.F. Kaptereva / P. A. Lebedev. – M.: Tipografiia MPGU, 1998. – 144 s.*
14. *Otchet o zasedanii Roditel'skogo kruzhka, 11 ianvaria 1903 g. // Vospitanie i obuchenie. – 1903. – № 5. – S. 225–229.*
15. *Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR. Konets XIX – nachalo XX v. / pod red. È. D. Dneprova, S. F. Egorova, F. G. Panachina, B. K. Tebieva. – M. : Pedagogika, 1991. – 448 s.*
16. *Ponomareva, V. V. Mir russkoï zhenshchiny: sem'ia, professiia, domashniï ukhad XVIII – nachalo XX veka / V. V. Ponomareva, L. B. Khoroshilova. – M. : Novyi khronograf, 2009. – 352 s.*
17. *Semenov, D. D. Koe-chno o semeinykh idealakh / D. D. Semenov // Obrazovanie. – 1893. – № 1. – 2 otдел. – S. 22–27.*
18. *Stoiunin, V. Ia. Pedagogicheskie sochineniia / V. Ia. Stoiunin. – SPb. : Tipografiia Stasiulevicha, 1911. – 488 s.*
19. *Trudy Pervogo Vserossiïskogo s'ezda po semejnemu vospitaniiu. – SPb. : Tipolitografiia Nyrkina, 1914. – T. 1. – 672 s.*
20. *Tsirkuliarnoe raspriazhenie o nekotorykh merakh k uporiadocheniiu škol'noi zhizni (26 noiabria 1905 g., za № 25506) // Russkaia shkola. – 1906. – № 2. – S. XIV–XV.*
21. *Shevelev, A. N. Obrazovatel'naia urbanistika: istoriko-pedagogicheskie aspekty izucheniia peterburgskoi dorevoliutsionnoi shkoly: monografiia / A. N. Shevelev. – SPb.: SPBAPPO, 2005. – 352 s.*
22. *Shkola, literatura i zhizn' // Vestnik vospitaniia. – 1905. – № 9. – S. 95–125.*

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 2

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОРМАЛИЗМА В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ В ИССЛЕДОВАНИЯХ М.Н. СКАТКИНА

WAYS OF OVERCOMING FORMALISM IN EDUCATION AND UPBRINGING OF SCHOOLCHILDREN
IN M.N. SKATKIN'S RESEARCH

Занаев С.З.

Научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

E-mail: zanaev@yandex.ru

Zanaev S.Z.

Research fellow at the Laboratory of History of Pedagogics and Education at the Institute of Strategy and Theory of Education of the RAE.

E-mail: zanaev@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены научно-методические подходы к преодолению формализма в образовании и воспитании, предложенные известным педагогом М.Н. Скаткиным. Показаны возможности применения его идей в современной педагогике.

Annotation. The article examines the scientific and methodological approaches to overcoming formalism in education and upbringing, which were introduced by M.N. Skatkin, a renowned Russian pedagogue. The author also demonstrates the possible applications of his ideas in modern pedagogics.

Ключевые слова: формализм, пути устранения формализма, принцип наглядности в обучении.

Keywords: formalism, ways of overcoming formalism, using visual methods in education.

Важным вкладом академика АПН СССР М.Н. Скаткина (1900-1991) в отечественную и мировую педагогику явилось раскрытие им сущности формализма в обучении и воспитании и методов борьбы с этим явлением, разработка которых способствовала повышению качества образования. Данной проблеме были посвящены некоторые послевоенные работы ученого: «Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления» [1945], «Пути борьбы с формализмом в советской школе» [1946], «Формализм в знаниях учащихся и меры борьбы с ним» [1947].

По мнению ученого, недостаточное понимание названного явления приводило к тому, что «многие учителя относили к формализму всевозможные недостатки, выявляемые в ходе учебной работы: отсутствие знаний, их непрочность, забывчивость учащихся, недостаточно развитые навыки устной и письменной речи и т.п. Такие взгляды на явление формализма затрудняли борьбу с его проявлениями и не позволяли использовать по назначению рекомендуемые методы преодоления. Стремясь разрешить данную ситуацию, М.Н. Скаткин определил природу формализма, свойственного знаниям учащихся, как «отрыв формы выражения знаний от их содержания, механическое запоминание учебного материала без ясного его понимания» [1, с. 7].

Михаил Николаевич раскрыл суть этого явления, через анализ процесса образования знания. Ученый определил его как отражение действительности в мозгу человека, мысленно облакаемое в форму слов. Хотя слово и мысль чрезвычайно тесно, органически связаны между собой, слово все же не есть мысль: они связаны, но нетождественны. Ученый справедливо отмечал, что даже «знание словесных формулировок вовсе не свидетельствует о наличии в сознании соответствующих мыслей, то есть правильного отражения действительности» [1, с. 7, 8].

Из логики рассуждений ученого следует, что механическое запоминание формы выражения мысли без усвоения ее содержания приводит к формальному характеру знаний, которое наиболее ярко обнаруживается при применении знаний на практике. В связи с этим он определил задачу учителя следующим образом: организовать преподавание своего предмета так, чтобы в сознании учеников складывалось «правильное отражение действительности», чтобы учащиеся сознательно овладевали содержанием учебного материала и умели выражать свои мысли в ясной и отчетливой форме.

Исходя из такого видения сущности формализма, М.Н. Скаткин предложил различные пути его предупреждения: формирование представлений, понятий, ознакомление учащихся с научными законами, связь теории с практикой. По мнению педагога, образование представлений, понятий, осознание законов, достижений культуры происходит в результате активных процессов мышления и деятельности ученика. Ученый утверждал, что «передать учащимся знания – значит, сформировать, образовать в их сознании представления о вещах и явлениях, раскрыть сущность явлений – образовать понятия, помочь осознать закономерную связь явлений материальной действительности и облечь все это в правильную и четкую словесную или иную форму» [1, с. 18].

Для того чтобы образовались полноценные знания, требуется четкая методика формирования представлений, которые понимаются как образы предметов, воспроизводимые в сознании при отсутствии самого предмета. Важность роли формирования представлений в обучении подчеркивалась всегда, так как запас представлений – необходимая предпосылка для понимания значения слов учителя и учебника.

М.Н. Скаткин придавал большое значение фактору наглядности, являющемуся основным требованием методики преподавания. В связи с этим педагог высказывался о том, что важно руководство процессом восприятия, а не техническая сторона демонстрации предметов, наглядных пособий, опытов. Неорганизованное чувственное восприятие далеко не всегда приводит к образованию отчетливых представлений в сознании. Михаил

Николаевич рекомендовал учителям «систематически руководить процессом восприятия учениками предметов и явлений, изучаемых на уроках, работать над образованием в их сознании отчетливых представлений. А это руководство осуществляется путем направления внимания детей на существенные особенности предмета. Направлять внимание мы можем с помощью вопросов и различных заданий. Воздействуя на предмет, мы заставляем его обнаружить свои свойства» [1, с. 18]. Важную роль при таком руководстве ученый отводил сравнению.

Большое значение в формировании в сознании учащихся взаимосвязи формы и содержания знаний М.Н. Скаткин придавал образованию представлений, поскольку «одновременно с восприятием изучаемого предмета или его изображения, ученики усваивают и слова, обозначающие данный предмет или его отдельные свойства...Слова связываются (соединяются) с образом предмета, слово и образ вместе образуют одно целое. Слово перестает быть пустой формой» [1, с. 19].

В преодолении формализма в обучении М.Н. Скаткин большое значение придавал наглядно-образному, чувственному восприятию знаний. В трудах отечественных ученых рассматривались вопросы образования конкретных представлений у детей. В результате подобных исследований было выявлено, что это возможно «только путем непосредственных наблюдений самих детей над предметами неорганического мира, растениями, животными в природе, в классе, в живом уголке, когда дети осматривают их в натуре, ощупывают, производят над ними те или иные действия, сравнивают их с другими предметами, различают их цвет, форму, величину и т.п.» [2, с. 6].

В отечественной педагогике пропагандируется представление учебного материала в наглядно-образной форме. При этом рекомендуется, например, дать детям задание составить рассказ об их индивидуальных наблюдениях в природе, что, в свою очередь, способствует также развитию речи, воображения и образного мышления. Учеными было выявлено: чтобы добиться большей полноты и четкости представлений, «надо дать детям возможность воспроизводить изучаемый предмет различными органами чувств (зрение, осязание, слух, вкус, обоняние, мышечное чувство). Преподавание естествознания в начальной школе должно быть преимущественно предметным» [2, с. 19].

В работах М.Н. Скаткина были сделаны яркие и интересные обобщения результатов различных научных исследований. Так, на основе анализа достижений отечественной психологии в воспитании и развитии слепоглухонемых детей Михаил Николаевич дал подробную картину того, как формируются самостоятельные усилия ребенка по удовлетворению своих потребностей к пище. Обобщая результаты наблюдений, ученый сделал концептуальное заключение, согласно которому в процессе воспитания ребенка нужно умело сочетать воспитательное руководство и предоставление самостоятельности ребенку в достижении обучающих целей. Скаткин сделал вывод о том, что «реальный путь развития творческой личности – это сотрудничество воспитателя и воспитуемого, как двусторонне активный процесс, сохраняющий на всех этапах творческую инициативу ученика» [3, с. 17]. Данное его замечание является важной дидактической аксиомой, которую необходимо учитывать впредь всем людям, имеющим отношение к образованию и воспитанию подрастающих поколений.

Ученым было выявлено, что «процесс усвоения знаний всегда есть процесс использования их в каких-либо действиях или в деятельности. Знания вне действий, вне деятельности в принципе не могут быть приобретены. В соответствии с этим при конструировании учебника должны проектироваться не только знания, но и деятельность учащихся, направленная на их усвоение и их применение» [4, с. 4].

Проблеме улучшения усвоения знаний и умений, их контролю и проверке уделяется пристальное внимание в отечественной педагогике. В этом направлении разработаны определенные методические требования, принципы и подходы, меняющиеся в зависимости от вида или профиля образовательной области и конкретных этапов учебного процесса. Так, в политехническом обучении учащихся к контролю знаний и умений предъявляются особые требования.

В исследованиях М.Н. Скаткина отмечалось, что, проверяя, например, «знания того или иного закона физики, не следует ограничиваться воспроизведением его формулировки. Надо требовать от учащегося ответа, в каких известных ему технических устройствах использован этот закон и по каким внешним признакам можно об этом узнать. Можно предлагать вопросы и задания и другого рода: показав какое-либо техническое устройство, спросить, что это за устройство, для чего оно предназначено, какой закон физики в нем применяется, по какому признаку можно это определить» [5, с. 80]. Ученый считал важным при выявлении политехнических умений установить, может ли ученик использовать их в новых ситуациях. Для этого рекомендовалось предложить учащимся выполнение самостоятельных заданий с новыми техническими объектами, которые не изучались. Предполагалось, что ученик по известным ему признакам должен определить, какой закон природы использован в предложенном ему объекте, вспомнить порядок действий с аналогичным объектом и осуществить их.

В своих работах М.Н. Скаткин критически указывал, что «знания многих учащихся поверхностны, носят описательный характер, не приведены в стройную систему, плохо связаны с жизнью. Невысокий уровень развития общеучебных умений, особенно умения самостоятельно добывать и творчески применять знания к решению нестандартных задач, возникающих в процессе учения и производительного труда. Недостаточно развиты потребности и умения самообразования» [6, с. 132]. К причинам этих явлений он относил большую (около 90%) долю воспроизводящей познавательной деятельности при малом удельном весе (около 10%) творческой учебной деятельности учащихся. Ученый считал, что делу образования и воспитания подрастающих поколений «серьезно мешает формализм, увлечение шумными мероприятиями в ущерб индивидуальной воспитательной работе. Низкий идейный уровень школьных детских и молодежных организаций, порождающих инфантильность, иждивенческий настрой, расхлябанность, недисциплинированность, отсутствие интереса к труду и чувства ответственности перед обществом» [6, с. 132].

Развивая свои взгляды и идеи, в дальнейшем вместе с коллегами, последователями и учениками М.Н. Скаткин создал действенную научную школу. Практически во всех регионах Советского Союза и в странах социализма работали апологеты научной школы М.Н. Скаткина.

Статьи и выступления ученого печатались в газетах, его книги, учебники, издавались огромными тиражами не только в нашей стране, но выпускались и за рубежом.

Существенным вкладом М.Н. Скаткина в развитие отечественной и мировой педагогики и культуры явилось его выступление в январе 1968 г. на совещании экспертов ЮНЕСКО на тему: «Критерии и принципы определения содержания образования».



На фото: М.Н. Скаткин и В.В. Краевский.

Доклад ученого сразу был опубликован на русском, английском и французском языках. Это дает основание полагать, что всемирная педагогическая наука и культура взяли на вооружение основные идеи ученого.

Обзорное изложение позиции М.Н. Скаткина по поводу формализма в знаниях учащихся показывает, что педагогическое наследие ученого, являющееся составной частью отечественной и мировой педагогической мысли и культуры человечества, не утратило своего значения. Его необходимо учитывать в условиях глобализации и модернизации современного образования и социально-культурных перемен.

В юбилейном сборнике научных трудов Института теории и истории педагогики РАО, посвященном 70-летию института, где в свое время работал М.Н. Скаткин, директор института, доктор философских наук, профессор С.В. Иванова правомерно отметила, что «функцию недопущения заблуждений в сферу представлений о том, как следует обучать и воспитывать человека, всегда выполняли и продолжают выполнять теоретическая педагогика и история педагогики и образования». По ее мнению, «в настоящее время, как никогда ранее, стало понятным, что только те педагогические идеи и инициативы имеют право на существование и внедрение, которые прошли детальную теоретическую экспертизу и были оценены как преемственные в историко-педагогическом отношении» [8, с. 5].

На основе обстоятельного анализа исторического опыта формирования и практического воплощения стратегий модернизации образования XIX – начала XXI вв. М.В. Богуславский справедливо заключил, что развитие современной образовательной политики, «подразумевает восстановление всего позитивного, что было в советской школе, но оказалось исключенным из системы отечественного образования в 1990-е гг.» [9]. Таким образом, по мнению М.В. Богуславского, для повышения «эффективности совместных усилий по выработке и реализации новой стратегии модернизации российского образования»

необходимо базироваться на «приоритете в отечественной педагогике традиционных ценностей» [9, с. 72].

Безусловно, идеи и мысли отечественного ученого-педагога М.Н. Скаткина прошли проверку временем и не потеряли своей актуальности, поэтому необходимо их учитывать в процессе развития и модернизации современного образования.

Список литературы:

1. Скаткин, М. Н. Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1945. – № 10. – С. 16–24.
2. Талицкий, Д. Ф. Как преподавать естествознание в начальной школе / Д. Ф. Талицкий ; отв. ред. М. Н. Скаткин. – М. : Учпедгиз, 1936.
3. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
4. Скаткин, М. Н. Проблема учебника в советской дидактике (Обзорная информация) / М. Н. Скаткин. – М. : НИИ ОП СССР, 1988. – 36 с.
5. Вопросы школоведения / под ред. В. П. Зимина [и др.]. ; сост. Г. А. Сыченкова. – М. : Просвещение, 1974. – 80 с.
6. Скаткин, М. Н. Единство прошлого и будущего / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1987. – № 12. – С. 130–133.
7. Скаткин, М. Н. Критерии и принципы определения содержания образования; методы научной разработки вопросов содержания образования / М. Н. Скаткин // Доклады на совещании экспертов ЮНЕСКО в январе 1968. – ЮНЕСКО, 1968.
8. Педагогическая наука: генезис и прогнозы развития : сб. научн. тр. Международной научно-теоретической конференции 28–29 мая 2014 г. В 2 т. Т. 1 / под ред. С. В. Ивановой, А. В. Овчинникова ; ИТИП РАО. – М., 2014. – 358 с.
9. Богуславский, М. В. Стратегии модернизации российского образования XIX – начала XXI вв. / М. В. Богуславский // Педагогическая наука: генезис и прогнозы развития : сб. научных трудов Международной научно-теоретической конференции 28–29 мая 2014 г. В 2 т. Т. 1 / под ред. С. В. Ивановой, А. В. Овчинникова ; ИТИП РАО. – М., 2014. – С. 53–73.

Spisok literatury:

1. Skatkin, M. N. Formalizm v znaniiah uchashchikhsia i puti ego preodoleniia / M. N. Skatkin // Sovetskaia pedagogika. – 1945. – № 10. – S. 16–24.
2. Talitskiĭ, D. F. Kak prepodavat' estestvoznanie v nachal'noĭ shkole / D. F. Talitskiĭ ; отв. red. M. N. Skatkin. – М. : Uchpedgiz, 1936.
3. Skatkin, M. N. Problemy sovremennoĭ didaktiki / M. N. Skatkin. – М.: Pedagogika, 1980. – 96 s.
4. Skatkin, M. N. Problema uchebnika v sovetskoĭ didaktike (Obzornaia informatsiia) / M. N. Skatkin. – М. : NII OP SSSR, 1988. – 36 с.

5. Voprosy shkolovedeniia / pod red. V. P. Zimina [i dr.]; cost. G. A. Sychenkova. – M. : Prosveshchenie, 1974. – 80 s.
6. *Skatkin, M. N.* Edinstvo proshlogo i budushchego / M. N. Skatkin // Sovetskaia pedagogika. – 1987. – № 12. – S. 130–133.
7. *Skatkin, M. N.* Kriterii i printsipy opredeleniia sodержaniia obrazovaniia; metody nauchnoĭ razrabotki voprosov sodержaniia obrazovaniia / M. N. Skatkin // Doklady na soveshchanii ěkspertov IuNESKO v ianvare 1968. – IuNESKO, 1968.
8. Pedagogicheskaia nauka: genesis i prognozy razvitiia : sb. nauchn. tr. Mezhdunarodnoĭ nauchno-teoreticheskoi konferentsii 28–29 maia 2014 g. V 2 t. T. 1 / pod red. S. V. Ivanovoĭ, A. V. Ovchinnikova ; ITIP RAO. – M., 2014. – 358 s.
9. *Boguslavskii, M. V.* Strategii modernizatsii rossiĭskogo obrazovaniia XIX – nachala XXI vv. / M. V. Boguslavskii // Pedagogicheskaia nauka: genesis i prognozy razvitiia : sb. nauchnykh trudov Mezhdunarodnoĭ nauchno-teoreticheskoi konferentsii 28–29 maia 2014 g. V 2 t. T. 1 / pod red. S. V. Ivanovoĭ, A. V. Ovchinnikova ; ITIP RAO. – M., 2014. – S. 53–73.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 2

ЮМОР КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

HUMOR AS A MEANS OF PEDAGOGICAL SUPPORT

Юсфин С.М.

Ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» РАО, кандидат педагогических наук

E-mail: yusfin60@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность использования юмора в педагогической деятельности, в частности в сфере педагогической поддержки ребенка в процессе образования. Определяется, какие из задач педагогической поддержки возможно разрешать, используя чувство юмора. Способности шутить и воспринимать юмор свидетельствуют о достаточно высоком уровне интеллектуальных способностей Растущего Человека, которые реализуются в его деятельности.

Ключевые слова: чувство юмора, средства педагога, причинно-следственная связь, эффективность средства, тактики педагогической поддержки, ситуация, проектирование.

Yusfin S.M.

Leading research fellow of the Institute for Childhood, Family and Upbringing Studies of the RAE, Candidate of science (Education).

E-mail: yusfin60@gmail.com

Annotation. This article examines humor as a possible means of pedagogical support in a child's educational process. The author determines which tactical problems in pedagogical support can be solved through the use humor. The ability to joke and perceive jokes demonstrates a high level of intellectual development, which is realized in the activities of a Growing Human Being.

Keywords: sense of humor, pedagogical means, cause and effect relationship, effectiveness of a means, pedagogical support tactics, situation, design.

Юмор и смех приветствуются в общении взрослого и ребенка в любых жизненных ситуациях. Улыбающийся взрослый и смеющийся ребенок в процессе общения друг с другом – это позитивная картина, которая, на наш взгляд, и является естественным проявлением максимально конструктивного детско-взрослого общения. Но в данной статье мы рассмотрим юмор и чувство юмора как профессиональное средство педагога. И если ребенок всегда может неосознанно использовать юмор, то для педагога последний можно рассматривать как определенное квалификационное требование.

И в профессиональном арсенале средств взрослого-педагога юмор будет рассматриваться нами как осознанно выбранный инструмент для решения определенной осознанной задачи. Даже если шутка педагога-взрослого в общении с отдельным ребенком или детьми возникла спонтанно, то как профессионал педагог должен в последствии проанализировать эффект шутки, произведенный в конкретной ситуации, то есть оценить, что удалось достичь с помощью юмора.

Мы понимаем, что в различных ситуациях юмор может быть использован для достижения непосредственно результата, в котором заинтересованы участники конкретной ситуации. Но в то же время юмор может просто помогать выстраивать хорошее общение и взаимодействие партнеров для достижения конкретного результата.

О некоторых конструктах юмора

Чувство юмора является одним из общепринятых средств и форм общения людей. Причем его использование в общении, скорее всего, ограничено не собственно содержанием и темой общения, а принятием или неприятием юмора общающимися людьми как формы изложения материала и выражения отношения к теме общения.

Существуют некоторые параметры, которые характеризуют проявление чувства юмора у конкретного человека. Другими словами, в каких-то случаях мы говорим, что у некого человека есть чувство юмора или его нет: не каждый человек имеет чувство юмора, не каждый может понять шутку. А еще меньше людей могут использовать юмор в процессе общения. Очевидно и другое: не каждый умеет шутить, далеко не каждая произнесенная фраза вызывает улыбку и смех у собеседников. Конечно, это естественно для обычного разговора людей (ведь говорящие и слушающие не только смеются), но мы обозначили один из показателей, который характеризует наличие чувства юмора – *улыбка или смех услышавших шутку*, причем у всех говорящих и слушающих участников ситуации. Если улыбка появилась только у одного из участников ситуации, а другой, например, расплакался, мы вряд ли можем говорить о наличии юмора или о том, что он был к месту и вовремя. Особо обращаем внимание на двусторонность юмора. Шутка должна быть не только сказана, но и обязательно понята как шутка. Смешно должно быть обеим сторонам.

Юмор требует одинакового понимания обеими сторонами того, что предлагается в качестве юмора. Обычно говорящий (либо показывающий) конструкцию, которая должна вызвать смех, предпринимает усилия, чтобы юмор был понят, а слушающий (либо смотрящий) был вовлечен в понимание предложенного в качестве юмора. Если сказать жестче, то эффективность юмора как средства построения и сохранения общения падает, а чаще всего он просто не квалифицируется как юмор, если отсутствует устойчивая взаимобратная связь между участниками общения, если они не понимают друг друга, если не имеют общие установки, правила, нормы, ценности.

Существует одно проявление, которое точно дает нам возможность присвоить человеку статус «имеет чувство юмора», – умение смеяться над собой. Бывает так, что человек

вроде бы блестяще и искрометно подшучивает над другими, но оберегает себя от шуток других. Тогда обычно мы говорим, что человек не умеет смеяться над собой. Очень значимо для определения наличия чувства юмора – это придумать и произнести шутку о себе или какой-то своей черте характера, а также посмеяться вместе с другими над сказанным.

Обычно, если мы начнем «препарировать» любую шутку с точки зрения наличия смысла в собственно языковой конструкции юмора, то заключением станет простое утверждение, что сказанное – это глупость, то есть банальный здравый смысл в шутках отсутствует. Казалось бы, напрашивается вывод: юмор – это глупость. Но в изложенном выше мы уже утверждали, что это должна быть глупость, вызывающая улыбку и смех. Даже по этому параметру не каждая глупость может быть отнесена к шутке. Итак, наше рабочий определение: юмор – это «умная глупость».

Глупостью мы называем некий тезис, который не имеет логического построения. Например, из первой части сказанного не следует вторая часть высказывания. Иными словами, это причинно-следственная нелепица, определенный культурный парадокс. И можно с уверенностью утверждать, что шутки показывают, указывают на какой-либо парадокс, на нарушение общепринятой логики, причинно-следственной связи.

Шутка является не очень простой мыслительной операцией, а также требует некоторого артистизма и представления в виде текста-фразы, показа, рисунка и т.п., а возможно в виде соединения этих форм. Но любая выбранная форма должна быть достаточно выразительной и не сложной для понимания другими.

Юмор заключается во многом в том, что шутящий пытается представить парадокс как логичную конструкцию, найти или построить причинно-следственную связь в бессмыслице. Бывает, ищется бессмыслица в уже существующей причинно-следственной связи, во вроде бы очевидной логике. Таким образом, любая шутка – это построенная последовательность или демонстрация отсутствия причинно-следственной связи. Тот, кто пытается пошутить, пробует соединить в некую последовательность парадоксы. Причем формат этих парадоксов может быть различен. Иногда, это построение последовательности в уже имеющейся связи, но на каком-то другом основании; иногда – построение последовательности двумя различными уже имеющимися логиками; а иногда – столкновение двух придуманных логик. Можно продолжить форматы столкновений логик и последовательностей в шутках, но есть ограничения рамками статьи, поэтому просто отметим, что выстраиваемая последовательность или связь парадоксов должна вызывать улыбку как говорящего, так и воспринимающего юмор.

Шутить вообще, обо всем сразу, сложно, почти невозможно. Обычно юмор требует точного указания, по поводу чего выстраивается парадоксальная последовательность. Это конкретное указывается либо в самой шутке, либо в контексте, который говорится до или после нее.

Интересно, что юмор невозможен без смысла, то есть шутка – это не просто бессмыслица. Можно сказать, что за внешней формой бессмыслицы скрывается достаточно глубокий смысл. И вот сокрытие смысла в бессмыслице – это очень сложное мыслительное умение. Мы уже частично обозначали, что человек, умеющий формировать некоторые

мыслительные конструкции, не всегда способен «одевать» эти конструкции в «наряды» бессмыслицы.

Очень часто в качестве конструкции для шутки используется следующая модель. Берется какая-то уже существующая норма с устоявшейся формой, имеющая свои либо словесные, либо музыкальные или изобразительные образы. И в эти устоявшиеся конструкты вставляется смысл либо уже существующий, либо придуманный. И в шутке отражается, что происходит с этим смыслом, либо с формой, либо и с тем и с другим. И парадоксы изменений в форме или содержании подчеркиваются в шутке.

Другим часто применяемым способом конструкции шутки является следующий. К какому-то факту, явлению прикладывается шкала оценки, которая либо никогда к этому факту, явлению не прикладывалась; либо прикладывалась очень редко. В шкале обычно заложены критерии или параметры, по которым и происходит оценивание и анализ. Например, рассматривая какие-то вкусовые ощущения еды, мы можем анализировать их с точки зрения вкуса, который и не предполагался в общепринятом употреблении этого блюда. И юмористическое высказывание базируется на парадоксах, которые либо показываются, либо предполагаются при приложении данной шкалы к некоему явлению. Возможно и наоборот. Когда представляется шкала и ее возможности, а к шкале прикладывается какое-то явление.

Наши размышления по поводу возможных конструкций шутки закончим тем, что для представления шутки обычно выбирается артистическая форма речевого, музыкального или изобразительного оформления. Шутка любит игру в качестве представления. Человеку с чувством юмора не чужда игра.

Для того чтобы вести дальнейший разговор о юморе как средстве, обратимся к общепринятому пониманию средства решения задач любой деятельности.

Некоторые параметры эффективности «средства»

То, что используется для достижения результата и у людей в быту, и у многих профессионалов называется «средством». В качестве синонимов используется целый ряд слов, такие как «инструмент», «ресурс», «возможность» и т.п. Конечно, каждый из них имеет свои смысловые оттенки, разобрав которые мы будем более точно и правильно использовать слова, используемые для наименования «средства».

Но очевидно, что не каждое средство является эффективным, точнее не в каждом случае, не во всех условиях средство становится эффективным. Эффективными же мы будем называть те средства, которые позволяют решить задачу. В рамках данной статьи мы только обращаем внимание на параметры, которые характеризуют средство как эффективное.

Итак.

Анализ ситуации. Для ведения эффективной и оптимальной деятельности необходимо определение или нахождение адекватных средств для решения возникающих задач,

необходим анализ ситуации на этот предмет. В процессе анализа должно быть формулировано, где используемые средства не работают, либо дают сбой, не позволяя достичь запланированного результата. Возможны различные результаты анализа: может быть, не используются все возможности применяемого средства или используемое средство надо дополнить другим средством, которое будет способствовать решению задачи, которую невозможно решить с помощью уже используемого средства. А может быть, решением должен стать отказ от выбранного средства и поиск другого.

Уточнение задачи ситуации. Этот компонент в конструировании деятельности является актуальным для педагогики, поскольку, на наш взгляд, ключевой вопрос педагогики не «Что имеем?» а «Что с этим делать?» Поэтому результатом является формулировка задач с учетом выявленных проблем, а также расстановка этих задач в порядке приоритета или логической последовательности: определение, какой задачей будем заниматься в первую очередь, а какая может подождать или может быть разрешена только после решения первой. Полезным бывает разбить каждую задачу на более мелкие и тем самым уточнить для себя, с изменением чего нам придется столкнуться в наших действиях.

Конструирование средства под уточненную задачу. В ходе конструирования средства требуется выбрать средство, либо средства, которые могут быть в дальнейшем использованы для решения выдвинутых задач. Для нахождения средства нам может помочь перечень характеристик, которым оно должно соответствовать. Создание такого перечня является первым этапом по подбору средства.

Следующим этапом часто бывает мыслительная апробация средств, подобранных в соответствии со списком характеристик. Эта апробация может происходить через осмысление своего или чужого опыта по использованию средства, через моделирование возможных ситуаций, где может быть использовано средство, через оценку того, что можно достичь с помощью этого средства в тех или иных условиях. К мысленной апробации относятся и продумывание повышения эффективности управления возможностями данного средства, просчет рисков при использовании средства, корректировка возможных негативных последствий при использовании средства.

Создание атмосферы эмоциональной комфортности и позитивности в использовании средства. Эффективность в использовании средства увеличивается, если оно (использование) сопровождается хорошим настроением. Отметим, что хорошее настроение не только «прилетает» само по себе, но и человек может прилагать усилия для сохранения позитивного настроения. Можно сделать заключение, что позитивный настрой – это есть показатель эффективности использования средства в контексте реализуемой задачи – ситуации.

Итак, мы дали модельные (не относящиеся к конкретному средству) характеристики эффективного средства, более детально попробуем рассмотреть их в соотнесении с юмором как средством.

Анализ ситуации. При анализе ситуации на предмет возможности и эффективности использования юмора, времени всегда бывает мало. Юмор как средство не всегда бывает к месту и вовремя. Мы часто встречаемся с вами с ситуацией, когда сказанное в качестве шутки не вызывает смех и улыбку, так как прозвучало слишком поздно. Либо

сказанная «шутка» вызывает совершенно другие эмоции. И особенно нелепо это выглядит, когда профессионал использует шутку как средство решения некой задачи, пытаясь достичь задуманный им результат без учета интересов и состояния других участников ситуации.

Надо также отметить, что анализ ситуации в момент использования юмора должен происходить оперативно, реактивно. Конечно, это легче всего для людей, у которых по природе заложена возможность воспринимать юмор. И у них это происходит по интуиции. Но мы убеждены, что можно и нужно тренировать свой мыслительный аппарат, свои мыслительные функции для проведения анализа ситуации.

Уточнение задачи ситуации. В ситуации, когда появляется возможность использовать юмор, требуется максимальное уточнение задачи, предмета, по поводу которого и будет выстраиваться юмористическая конструкция. Юмор без повода возможен тогда, когда необходимо просто поддержать позитивный эмоциональный настрой говорящих. Чаще всего он используется, например, когда люди начинают говорить или ставят эмоциональную точку.

Эмоциональная комфортность и позитивность в использовании средства. Данный показатель юмора как средства достаточно значим. Более того, можно утверждать, что есть средства, которые не требуют наличия эмоциональной окраски. Юмор же почти всегда ее требует. Юмор без улыбки – это не юмор. Юмор без эмоционального подъема также не может быть определен как удачный. Чувство юмора, особенно в представлении шутки, в большинстве случаев имеет артистическую окраску: выбирается некий артистический тон, либо шутку сопровождает какая-то мимика, либо используется музыка.

Не смотря на возможности достичь задачных результатов с помощью юмора, можно сделать следующий вывод о юморе как средстве. Юмор позволяет фокусировать внимание на одном из аспектов общения: либо на всей теме, либо одном из сюжетов темы общения; одним из аспектов общения может быть способ обсуждения выбранной темы; юмор может быть направлен на систему доводов, которые используют стороны общения, для обоснования высказанных положений; юмором может быть усилена или ослаблена позиция или поведение одного из участников общения.

Проектный характер шутки.

Риски в использовании юмора в педагогической поддержке

Обсуждать средства в проектном залоге, значит, рассматривать возможности использования средства в каких-то условиях. Также квалифицированным представлением средства является проговор неких рисков и ограничений средства, ведь это ненормально, когда средство может все и всегда.

Основной риск использования юмора – несбалансированность. Шутка должна возникнуть в общении – вовремя, поэтому важно умение как сказать быстро, так и выдержать паузу. Причем в нашем опыте сложнее даже выдержать паузу, поскольку быстрота реакции,

иногда, имеет «побочные явления», которые требуют в дальнейшем дополнительных усилий, чтобы восстановить поломанное. Одно, из самых часто встречаемых «побочных явлений» становится разрушение логики разговора. Или другим частым явлением бывает, что не все засмеялись быстро, и требуются дополнительное время и усилия, чтобы восстановить темп разговора.

Другой стороной несбалансированности юмора становится собственно содержание шутки. Причем эта несбалансированность может заключаться как в перегруженности шутки, излишней акцентировкой на каких-то вещах; так и в недосказанности, «недогруженности». «Недогруженность» шутки приобретает либо вес простой глупости, либо банальности, сказанной с претензией. Конечно, эти факторы риска связаны с пониманием, которое есть у говорящих и слушающих. Так вот неверная оценка восприятия шутки у обеих сторон общения бывает достаточно часто встречающимся риском юмора.

Надо подчеркнуть, что чувство юмора – это не только набор технических умений (хотя и высокого умственного уровня). Можно, и профессионально необходимо, учиться умственным операциям и техникам в проведении анализа ситуации; быстро вычленять приоритетные задачи и проблемы, которые требуют изменений. Можно даже сконструировать парадоксы логики. Но тяжело научиться просчитывать, где будет смешно, что вызовет улыбку. Очень важна эмоциональная компонента, поэтому надо чувствовать, где будет смешно для себя и для других. И особенно для того, кого касается шутка. И это является некоторым риском и ограничением в использовании чувства юмора как средства. Более жестко, скажем так, если нет настройки на хорошее чувствование юмора, то использовать юмор как средство нецелесообразно.

Проектность, то есть возможность использования чувства юмора как средства педагогической поддержки, мы рассмотрим в данной статье через задачи, которые стоят перед тактиками педагогической поддержки и потенциалом шутки в решении этих задач.

Тактика «Защита» характеризуется тем, что Ребенок в своем образовании сталкивается с некими силами, которые либо совсем не дают Ребенку проявлять активность; либо какие-то силы неконструктивны для образования Ребенка, мешают и изменяют движение и стремления Ребенка. Причем в большинстве своем эти силы неподвластны Ребенку. И педагог должен осуществить блокировку этих неконструктивных сил, чтобы Ребенок мог заниматься своим образованием. Интересно отметить, что таковыми деструктивными условиями являются либо люди, которые участвуют в образовательном процессе (другие педагоги, администраторы, родители, другие специалисты и т.д.), либо эти силы не являются собственно самостоятельными в своих действиях, а управляются людьми. Поэтому педагог, осуществляющий педагогическую поддержку, вступает в прямое или косвенное взаимодействие и общение с людьми, осуществляющими блокировку. И, очевидно, с помощью юмора можно представить неконструктивность блокировки активности для решения задач образования. Очень часто показываются негативные последствия через возможные парадоксы.

Тактика «Помощь» реализуется тогда, когда наличествует торможение активности Ребенка из-за внутренних страхов быть успешным. Это, прежде всего, связано с эмоциональным фоном неуверенности и страха. Ребенок очень часто избегает ответственности

за свои действия. С помощью шутки, конечно, можно предъявить это Ребенку и вместе посмеяться над парадоксами его желаний и отказом что-то делать для их реализации. Но в тактике «Помощь» очень важно сохранение самооценки Ребенка. Парадоксальности и смеху подвергается не сам Ребенок, а слабость в эмоциональной устойчивости людей. С одной стороны, слабость обезличена, но с другой – ситуация должна быть узнаваема для Ребенка.

Ситуация применения *тактики «Содействия»* во многом более жестка для Ребенка, но очень продуктивна для развития его самостоятельности. Объективно стоит задача сменить стереотипа деятельности в опыте Ребенка. Он (Ребенок) достаточно устойчив в своих интеллектуальных и эмоциональных состояниях, поэтому подшучивание над его действиями возможно и конструктивно. Но прибегая к этой тактике, мы должны быть уверены в умении сохранить свое достоинство самим Ребенком и в преодолении им проблем. Поэтому важно отслеживать как вес шутки, так и шаг преодоления парадокса, с которым справится Ребенок.

Шутка и юмор имеют место и в *тактике «Взаимодействие»*, поскольку ситуация требует корректировки партнерства между педагогом и ребенком в реализации образовательного процесса. Ребенок объективно имеет достаточный потенциал как субъект образования. Эти потенциальные возможности имеют направленность на становление его ресурсом ребенка. Этот ресурс может быть максимально эффективно использован во взаимодействии с другими участниками образования конкретного Ребенка. Ребенок мог бы вступить в договор, например, в позиции Заказчика или Исполнителя. Но Ребенок почему-то не видит эту возможность, или не выступает как партнер договорного взаимодействия. Предметом шутки и юмора становится уменьшение эффективности при отсутствии продуктивного взаимодействия. Причем нацеленность дается как на минимизацию результата, так и юмористической критике подвергается неконструктивные способы совместных действий.

В качестве заключения размышлений о чувстве юмора как средстве педагогической поддержки ребенка в образовании сформулируем следующие положения.

1. Как средство в достижении запланированного результата чувство юмора неразумно рассматривать отдельно от человека, использующего шутку в общении, так как, прибегая к этому средству, человек задействует свои внутренние механизмы умственной и эмоциональной сфер.

2. Мыслительные операции, которые необходимо проделывать, применяя юмор, достаточно сложны. Арсенал этих мыслительных операций и умений включает: анализ складывающейся ситуации в короткое время, иногда эта ситуация даже еще не сложилась, а поэтому анализ требует некоторых предвосхищающих мыслительных усилий; формулирование предмета, по поводу которого и будет выстраиваться шутка; выстраивание причинно-следственной связи; выстраивание реально несуществующей причинно-следственной связи; построение проекта общения по поводу высказываемой шутки и т.п.

3. Человек должен уметь прочувствовать появление улыбки, поскольку это устройство интегрального характера, что предполагает задействование как осознанных, так и неосознанных проявлений человека. Человек должен уметь прочувствовать появление

улыбки у другого человека, когда будет предъявлен парадокс, то есть человек сам должен суметь улыбнуться парадоксу, который он сконструировал. А также он (человек) должен прочувствовать и спрогнозировать появление улыбки у другого на предложенную парадоксальную конструкцию юмора.

4. Проявление чувства юмора является также хорошим диагностическим средством, причем оба проявления – как высказывание шутки, так и ее восприятие. Если человек может искренне улыбнуться шутке, высказанной как им самим, так и другим, то можно сделать заключение, что это показатель умственных, эмоциональных и, если можно так сказать, то и человеческих проявлений индивидуума.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 2

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА» В КУРСЕ «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ»

METHODOLOGICAL BASIS OF THE REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL THROUGH
THE «SPIRITUAL CULTURE» SECTION OF THE SOCIAL SCIENCE COURSE

Коростелева А.А.

Старший научный сотрудник лаборатории
дидактики обществознания ФГНУ «Институт
стратегии развития образования РАО»,
кандидат педагогических наук

E-mail: talina219@mail.ru

Аннотация: статья посвящена определению методологических основ раздела «Духовная культура» курса «Обществознание». Проанализирован воспитательный потенциал этого раздела, выявлены принципы подхода к рассмотрению таких философских категорий, как «истина», «справедливость», «свобода», «добро».

Ключевые слова: аксиология, воспитание, культура, методология, социально-гуманитарное образование.

Korosteleva A.A.

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

E-mail: talina219@mail.ru

Annotation. This article is devoted to the methodological basis of the «Spiritual Culture» section of the Social Science course. The author analyses the educational potential of the aforementioned section, examines the approaches to studying such philosophical categories as «truth», «justice», «freedom», «good».

Keywords: axiology, culture, methodology, social science and humanities.

Учебный предмет «Обществознание», который отнесен Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС) 2012 года к *общественно-научным предметам*, строится на базе таких общественных наук, как социология, экономическая теория, политология, правоведение, культурология, психология и философия. Как подчеркивается во ФГОСе, задача *развития и воспитания личности* обучающихся является приоритетной при изучении общественно-научных предметов.

Усиление воспитательной составляющей образовательного процесса связано не только с модернизацией всей образовательной системы, вниманием к отдельной личности, факторам, благоприятствующим ее развитию, но и с осознанием того, что воспитательный процесс призван гармонизировать в целом социальный фон современного общества, динамично меняющегося и переживающего определенные трудности в своем развитии.

Духовно-нравственный компонент курса «Обществознание» представлен такими разделами духовного производства, как культура, наука, образование, мораль, искусство и религия. Методологическим обоснованием данного подхода выступает суждение А.Ф. Лосева о том, что именно в таких отраслях человеческого знания, как наука, религия, философия, искусство и нравственность производятся духовные ценности. В связи с этим следует отметить глубинную *связь аксиологического и воспитательного компонентов* образования в материалах данного учебного курса, направленного на формирование гражданских качеств личности во всей ее многомерной неповторимости (социальной, духовно-нравственной, культурной и пр.). Следует также отметить, что курс «Обществознание» включает в себе значительный *воспитательный потенциал*, оказывающий влияние на процесс формирования ценностных ориентаций личности.

Воспитательный потенциал курса «Обществознание» наиболее полно исследован академиком РАО Л.Н. Боголюбовым в монографии «Обществознание в современной школе: актуальные вопросы теории и методики» [1]. В ней автор сформулировал следующие *принципы разработки* данного учебного курса:

- непрерывность обществоведческого образования;
- поэтапное расширение и углубление проблематики курса с учетом возрастных особенностей и изменений социального статуса ученика;
- полнота освещения в курсе важнейших аспектов жизни человека и общества;
- сочетание теоретических знаний с конкретным материалом о современном, прежде всего российском, обществе;
- **сочетание различных методологических подходов** (выделено нами. – А.К.);
- ориентация курса на раскрытие системы национальных и общечеловеческих ценностей;
- включение в учебный процесс различных документов – носителей социальной информации;
- включение в учебный процесс системы познавательных задач и примеров жизненных ситуаций, анализ и решение которых обеспечит формирование умений и развитие творческих способностей учащихся [1, с. 128–130].

Отметим, что перечисленные принципы построения курса «Обществознание» существенно расширяют возможности группы авторов под руководством академика РАО Л.Н. Боголюбова при рассмотрении тех или иных явлений действительности, анализе важнейших этических категорий, о чем будет сказано чуть ниже, и главное – создают триаду «учитель – ученик – общество», в которой представлено многоголосье доводов, мнений и аргументов.

Разрабатывая методологию современного научного знания, философ Э.Г. Юдин [10] выделил четыре его глобальных уровня:

- *высший, или философский*, – определяет мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности;
- *общенаучный* – применяется большинством дисциплин, например логика, теория познания и т.д.;
- *конкретно-научный* – предполагает применение совокупности принципов, методов и подходов в той или иной дисциплине;
- *технологический* – представлен методикой и техникой исследования, позволяющей получать достоверный исследовательский материал и проводить его обработку.

Методология педагогики, безусловно, является наукой о принципах, методах и формах познания, применяемых в педагогической науке. Соответственно, задачей методологических исследований в области педагогики является выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки, ее связи с практикой, определение принципов повышения эффективности проводимых исследований.

Рассмотрим, как *философский* методологический уровень, применяемый авторами учебника по курсу «Обществознание» в разделе «Духовно-нравственная культура», проявляется при разработке понятийного аппарата, используемого в учебном процессе. Отметим, что избранный *ими аксиологический подход к социально-гуманитарному образованию* позволяет выстраивать учебный материал, исходя из таких постулатов, как категорический императив и «золотое правило» И. Канта, поиск смысла жизни С.Л. Франка, идеи русского космизма, представленные в философском наследии В.И. Вернадского, работах К.Э. Циолковского и А.Л. Чижевского.

Человек в курсе «Обществознание» рассматривается не только как существо биосоциальное, но и как «продукт» культуры, *существо духовное*, ориентированное на высшие человеческие ценности, имеющее идеалы, систему мировоззрения, ценностные ориентиры и потребности (§ 4 «Человек как духовное существо») [6, с. 35].

Именно такой подход авторов учебника позволяет изучать духовные ориентиры личности (ценности, идеалы и потребности), опираясь на грандиозный опыт человечества начиная от религиозных взглядов Будды, Моисея, Иисуса Христа, Конфуция и заканчивая немецкой классической философией И. Канта и Г. Гегеля, философов XX в. Карла Поппера, Эриха Фромма, Э.В. Ильенкова и др.

Предлагая к изучению такие философские категории, как *идеал, совесть, ценность, истина, мировоззрение*, авторы учебного пособия опираются и на подходы Рене Декарта, и на творческое наследие С.Н. Булгакова, и на взгляды Л.Н. Толстого, что позволяет привлекать достаточно объемный и значимый материал к обсуждению столь важных философских величин. Этому способствует и методический материал учебника, представленный в рубриках «Мысли Мудрых», «Документ», «Практические выводы».

Важные философские категории *свобода, ответственность, самореализация личности* рассматриваются авторами учебника посредством привлечения философского (от Сократа, Платона, Аристотеля до Эриха Фромма), социологического (Макс Вебер), психологического (А. Маслоу), филологического (И.-В. Гете, И.П. Эккерман) материала.

В учебниках по курсу «Обществознание» для основной школы темы, относящиеся к области духовно-нравственной культуры, органично встроены в учебный контекст.

Например, вопросы культурного поведения, уважения к другим людям, толерантности поднимаются уже в 5 классе в таких разделах, как «Учимся общаться», «Учимся быть терпимыми» [3, с. 20–22].

Проблема проявления творчества в науке и искусстве рассматривается в § 10 «Труд и творчество» [3, с. 77–86], при этом акцент делается на *ценностных аспектах деятельности* человека и мотивации его к самосозиданию.

В § 15 «Человек славен добрыми делами» [3, с. 118–131] рассматривается ценностная категория **добро**. Избранный авторами подход позволяет определить такие ее составляющие, как *доброта* (рубрика «Доброе – значит хорошее»), *понимание* (рассказ о деятельности академика Андрея Сахарова), *прощение* (библейская притча о блудном сыне), *любовь* («Грузинская песня» Булата Окуджавы), *смелость* (как преодоление страха во имя добра, умение сказать «нет» злу и т.п.). Полагаем, что именно этот подход к изучению данной философской категории не только позволяет адаптировать ее к особенностям возрастного восприятия школьников, но и рождает подлинное понимание ее основ, помогает осознать ценности жизни и культуры в целом.

Вопросы необходимости *познать* себя, окружающий мир предложены учащимся 6 класса (§ 2 «Человек-личность», § 4 «Познай самого себя» и др.). Важно отметить, что учебный материал позволяет не только познакомиться с терминами «личность», «индивидуальность», «самооценка», но и осознать, что личность человека «прорастает» через его дела, отношение к другим людям, самореализацию в творчестве и труде, самопознание и самосозидание. Это становится возможно благодаря философской составляющей учебного материала (от сократовской формулы «Познай самого себя» до диогеновской идеи абсолютной независимости от власти), научной компоненте (например, рассказу о деятельности М.В. Ломоносова), использованию произведений искусства (от Андрея Рублева, Исаака Левитана до композитора А.П. Бородина) и сведениям о трудовой деятельности (от Адама Смита до благотворительной деятельности братьев Третьяковых).

Такая многоуровневость (философия, мораль, искусство, наука, культура, образование) подхода к рассмотрению философских категорий «личность», «индивидуальность» в учебнике для 6 класса позволяет по-новому подойти к рассмотрению вопроса о добре в § 19 «Человек славен добрыми делами», где само представление о добре обобщается на социальном уровне, трансформируясь в такие понятия, как «жертвенность», «ответственность», «доброжелательность», «смелость», «терпеливость». Полагаем, что подобное умение «расшифровывать» категорию добра на семантическом уровне пригодится учащимся. Это позволяет не только проникнуться пониманием данного явления, но и распознавать его и претворять в код саморазвития и формирования индивидуальной системы ценностей.

Со всей очевидностью проблемы развития личности, общества, сферы духовной культуры предстают перед нами в учебнике для 8 класса (Глава II. Сфера духовной культуры), где вопросы становления личности, ее жизненных ценностей и ориентиров рассматриваются на более сложном учебном материале, что и соответствует более старшему школьному возрасту [5, с. 29–83]. Материалы этой главы выстраиваются на основе культурологического подхода, позволяющего, в частности, рассматривать культуру как пласт

бытия, вводящий учащихся в контекст ее функционирования и развития. К вопросам изучения морали, ее норм, духовных ценностей и культуры авторы также подходят с разных точек зрения (от религиозных ценностей до подвига Я. Корчака, А. Швейцера, противостояния А. Сахарова системе и др.). При этом достаточно внимания уделяется уже самим сферам духовного производства: морали, образованию, науке, религии, философии.

Размышляя о морали, авторы совершенно обоснованно и органично вводят в контекст учебника для 10 классов материал о религии и системе религиозного мировоззрения (§ 10 «Мораль. Религия»). Широкий диапазон материала, привлекаемого к рассмотрению (от Античности до периода становления религиозного самосознания в рамках мировых религий, до религиозной философии П.А. Флоренского и взглядов Ф. Энгельса), позволяет учащимся осознать всю важность таких нравственных категорий, как *Долг*, *Справедливость*, *Совесть*, *Истина*, *Добро*, постараться именно на этом этапе постичь **СМЫСЛ ЖИЗНИ** «как сложную систему внутренних духовных ценностей, ради достижения которых человек учится, работает, дружит и любит, создает семью, воспитывает детей, отдает сыновний (дочерний) долг родителям» [6, с. 105]. Проблемы *религиозного* и *светского* мировоззрения рассмотрены в их глобальном взаимодействии в современном мире, полном противоречий и трудностей.

Широта привлеченного учебного материала позволяет каждому учащемуся самостоятельно определять и выстраивать свою систему жизненных ценностей и следовать ей в логике своего личностного самоопределения и бытия. Вывод, сделанный авторами в разделе «Практические выводы»: «Каждому, кто хочет сократить зло, проявляющееся во многих сферах жизни, следует способствовать утверждению позитивных нравственных норм и ценностей» [6, с. 111], является непреложным жизненным компасом независимо от того, какой системы ценностей (светских или религиозных) придерживается человек.

Говоря об искусстве как особой сфере деятельности и способе познания человеком окружающего мира (§ 11 «Искусство и духовная жизнь» [6, с. 113–125]), авторы используют широчайший диапазон иллюстративного материала, обращаясь и к творчеству Стендаля, И.А. Бродского, В. Высоцкого, и к наследию В. Мейерхольда, А. Шнитке, А. Сорокина и др., что позволяет создать особую смысловую «напряженность» текста, далекого как от схоластики, так и от излишней пафосности, что было бы одинаково разрушительным для учебного пособия в целом.

Размышляя о культуре как особой сфере духовной жизни общества, авторы не только знакомят учащихся с понятиями «*духовная жизнь общества*», «*культура*», «*культурология*» и т.д., но и рассматривают культуру во всем ее многообразии (массовая, элитарная, народная).

Наука и образование как особые сферы духовного производства представлены не только через свои основные функции, но и в контексте этических ценностей, что также связывает **воспитательный, образовательный и аксиологический подходы**, избранные в качестве основополагающих в рамках данного курса.

При рассмотрении такой важной философской категории, как *свобода* [7, с. 140–146] авторы активно обращаются к философскому материалу, в частности к определению Гегеля («Свобода есть осознанная необходимость»), взглядам Ф. Энгельса, протестантского

просветителя Мартина Лютера и христианского богослова Климента Александрийского (Тита Флавия). Сознательно расширенный диапазон понимания сущности данной категории дает учащимся возможность осознать сложность этого социального явления и важность с точки зрения личностного развития человека. Все это в совокупности позволяет рассматривать термины «свобода» и «ответственность» как важные и равнозначимые величины.

Перечисленные особенности построения рассматриваемого раздела курса «Обществознание» позволяют сделать вывод о том, что в основе избранного авторами подхода лежат **научные знания**, то есть «знания, являющиеся результатом исследования общества и человека как объектов научного познания» [1, с. 73].

Особо следует отметить *философскую составляющую* курса, которая органично встроена в его контекст. Именно она, с нашей точки зрения, позволяет не только выстраивать весь учебный материал «научнообразно», но познакомить учащихся с многообразием точек зрения и суждений в современном мире. Понимание этого многообразия, в свою очередь, позволяет учащимся самостоятельно развиваться и осмысливать реалии окружающей действительности, проникаясь идеями толерантности, без которых немислимо существование человека в современном мире.

Обзор раздела «Духовная культура» в курсе «Обществознание» позволяет сделать вывод о том, что формирование духовных ценностей личности – сложная, многоаспектная проблема, требующая объединения знаний различных наук о человеке (философия, история, педагогика, социология, право, медицина, физиология, культурология и др.). Философско-педагогический аспект представляется одним из важнейших при выработке понятий, изучении функционирования духовной сферы жизни общества и человека, формирования его ценностных ориентиров и системы мировоззрения в целом. В связи с этим значительный интерес для формирования научной базы курса «Обществознание» представляют положения концепций отечественных философов С.Ф. Анисимова, О.Г. Дробницкого, А.Г. Здравомыслова, В.П. Тугаринова.

В рамках данного курса большое внимание уделяется философской религиозной литературе, в частности работам Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, В. В. Зеньковского, Н.О. Лосского, П.А. Флоренского, В.С. Соловьева, С.Л. Франка, а также положениям концепций Тейяра де Шардена, Э. Фромма, исследовавших духовную и психологическую сущность феномена человека, основ его нравственного бытия. Работы психологов и социологов, изучавших сущность духовной деятельности человека (Л.С. Выготского, Л.Н. Когиана, Л. Кольберга, А. Маслоу, М. Вебера и др.), составляют фундамент, необходимый для понимания психологических и социальных механизмов формирования духовных ценностей личности и общества в целом.

В качестве *общенаучных методологических принципов* авторы выбирают принципы единства социального и биологического; единства теоретического и практического; единства логического и исторического; соотношения количественных и качественных данных, присущие *материалистической диалектике*, до недавнего времени господствовавшей, в частности, в области педагогического знания. *Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей* учащихся также является доминантным в организации учебного

материала курса «Обществознание», что было отмечено выше при анализе подходов к пониманию философских категорий («мораль», «личность» и т.д.).

Таким образом, «сочетание различных методологических подходов и отражение различных взглядов на развитие общества, существующих в социально-гуманитарном познании» [1, с. 131] является особенностью построения данного курса «Обществознание». Данный подход к его организации представляется нам продуктивным в период трансформации научных подходов, вышедших за жесткие рамки линейного развития диамата и стремящихся к многоголосью при формировании современных научных подходов к изучению социально-гуманитарного образования. Это создает возможность существования альтернативных точек зрения, показывает трудности поиска истины, дает представление о многообразии мировоззренческих подходов к тем или иным аспектам развития науки, социально-гуманитарной в том числе.

В качестве *общенаучного методологического подхода* в данном разделе учебника выступает *системный подход*, позволяющий ученому-исследователю рассматривать все явления и события как системы, функционирующие по определенным принципам и законам. Именно такой подход предлагается для рассмотрения смысловых составляющих духовно-нравственной культуры личности. Приведем в качестве примера подходы к пониманию такой категории, как «свобода» и «ответственность» человека, о чем уже было сказано выше.

Конкретно-научная методология данного раздела учебного курса «Обществознание» представлена следующими основными подходами:

- *целостным* – является логическим продолжением системного подхода. При этом целостный подход позволяет рассматривать обучение и воспитание как единый процесс;
- *личностным* – позволяет рассматривать личность как носителя культуры и продукт общественно-исторического развития. При этом личность выступает как равноправный участник учебного процесса (не только объект, но и субъект), его цель, результат и критерий эффективности;
- *деятельностным* – деятельность (в том числе и учебная) понимается как средство и фактор развития личности;
- *культурологическим* – знакомит учащегося через систему образования с культурным пластом бытия во всех его аспектах (потребление и производство духовных ценностей личности: от культуры здорового образа жизни до культуры саморазвития личности);
- *аксиологическим* – тесно связан с предыдущим и предполагает не только усвоение учащимися уже созданных ценностей культуры, но и формирование ценностей личностного ряда, а также включение в процесс их активного производства на индивидуальном и социальном уровнях;
- *антропологическим* – позволяет использовать данные всех наук о человеке при организации и осуществлении педагогического процесса в целом (образования и воспитания);
- *компетентностным* – не сводится к пресловутым ЗУН, а предполагает развитие у учащихся способности и готовности решать многоуровневые задачи личностного становления (мировоззренческого, коммуникативного, социального, культурного, будущего профессионального);

– *вероятностным* – ориентирует на вычленение профессиональных задач, с которыми наиболее часто сталкивается педагог, чтобы определить успешный алгоритм (технологии) их решения.

Технологический уровень методологии педагогики, представленный методикой и технологией проведения исследований, позволяет устанавливать закономерные связи между явлениями (событиями, фактами) при построении тех или иных научных теорий. Этот уровень методологии позволяет нам понять, как функционирует курс «Обществознание» и вводит учащихся в учебную деятельность, используя весь арсенал доступных ему средств и возможностей. Если теоретический уровень изучения тех или иных тем был достаточно подробно рассмотрен выше, то эмпирический уровень представляет достаточный интерес. Так, например, система заданий «Докажи...», «Выскажи свое мнение...» способствует вовлечению учащихся в беседу с учителем и с другими учащимися.

Курс «Обществознание» помогает вовлечь учащихся в *аналитическую работу* посредством системы заданий «Задумайся: должен ли человек приспосабливаться к общественным условиям, которые его окружают?» [5, с. 19]; «Аргументируй свою позицию...», «Обоснуй свой вывод...»; «Сделай выводы из следующих данных...» и др. Таким образом, *рефлексия* становится органичной частью содержания общего образования. Задания, обращающие ребенка к его опыту («Сумеешь ли ты... простить своего обидчика; сдержать слово, если обещал и т.д.» [5, с. 45]; «Припомни ситуации из собственной жизни, когда тебе нужны были смелость и решительность» [4, с. 206]), также «работают» на развитие *рефлексии*, позволяя не только «проблематизировать» учебный материал, но и способствуя развитию креативности, «ведь творчество – это создание нового из того, что уже есть, из «старого»» [8, с. 110].

Таким образом, в рамках данного курса эмпирические методы активно дополняют теоретический материал и создают основу для дальнейшего развития познавательного интереса учащихся. Этому содействуют и задания подготовить сообщение по той или иной теме, сделать прогноз («Предложи свой прогноз...»), высказать свою позицию (оценку) по тем или иным вопросам. Активный ряд заданий («Подберите иллюстрации...», «Подготовьте сценарий праздника...», «Проведите опрос среди старшеклассников...» [4, с. 189]) позволяют учащимся проявить креативность и свои знания, что способствует развитию таких качеств, как самостоятельность, дисциплинированность и ответственность.

Проведенный анализ раздела «Духовная культура» курса «Обществознание» позволяет сделать вывод о том, что методологической основой реализации его воспитательного потенциала являются диалектическое положение о социальной обусловленности формирования личности; теория ноосферы В.И. Вернадского, К.Э. Циолковского, А.Л. Чижевского; положения русской философской религиозной школы о духовной природе человека, представленные в работах Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, В.С. Соловьева, П. Флоренского, С. Франка и др.; положения концепций философии реализма и идеализма; работы психологов и социологов, изучавших основы духовной жизнедеятельности человека (Л.С. Выготского, М. Вебера, Л.Н. Когана, А. Маслоу, Э. Фромма и др.); культурологические концепции М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, А.Ф. Лосева; положения зарубежных и отечественных аксиологических теорий; подходы классиков зарубежной и отечественной педагогики (Я.-А. Коменского, К.Д. Ушинского, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, И.Я. Лернера

и др.); теоретико-методологические исследования в области обществоведческого образования Л.Н. Боголюбова, А.Ю. Лазебниковой и др.

В завершение нашего обзора можно сделать следующий вывод. Если сам раздел «Духовная культура» в курсе «Обществознание» позволяет развивать у учащихся способность к эмпатии, то проблематизация курса, подача учебного материала в форме активного диалога с учащимися развивает альтернативность мышления, плюралистическое мировоззрение, «согласно которому нет абсолютных истин, абсолютно «правильных» точек зрения, а каждое видение имеет право на существование и является результатом использования той или иной позиции, тех или иных средств и способов рассмотрения» [8, с. 115].

Именно такой методологический подход к организации материала курса «Обществознание» представляется нам продуктивным, поскольку позволяет современным тенденциям и реалиям органично встраиваться в контекст, что особенно важно для курса «Обществознание», стремящегося динамично реагировать на события окружающей действительности.

Список литературы:

1. *Боголюбов, Л. Н.* Обществознание в современной школе: актуальные вопросы теории и методики / Л. Н. Боголюбов. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2013. – 256 с.
2. *Коростелева, А. А.* Основы реализации воспитательного потенциала учебного предмета «Обществознание» / А. А. Коростелева // Проблемы современного образования [Электронный ресурс]. – 2014. – № 3. – С. 91–99. – Режим доступа: www.pmedu.ru, свободный.
3. *Обществоведение: гражданин, общество, государство : учебник для 5 кл. общеобразоват. учреждений / Л. Н. Боголюбов, Н. Ф. Виноградова, Н. И. Городецкая [и др.] ; ред. кол. Л. Н. Боголюбов [и др.].* – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 141 с.
4. *Обществознание. 6 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / Л. Н. Боголюбов, Н. Ф. Виноградова, Н. И. Городецкая [и др.] ; под ред. Л. Н. Боголюбова, Л. Ф. Ивановой.* – 4-е изд. – М., 2011. – 224 с.
5. *Обществознание. 8 класс : учебник для общеобразоват. учреждений / Л. Н. Боголюбов, Н. И. Городецкая, Л. Ф. Иванова и др. ; под ред. Л. Н. Боголюбова, Н. И. Городецкой.* – М. : Просвещение. – 2010. – 223 с.
6. *Обществознание. 10 класс : учебник для общеобразоват. учреждений : базовый уровень / Л. Н. Боголюбов, Ю. И. Аверьянов, Н. И. Городецкая [и др.] ; под ред. Л. Н. Боголюбова.* – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 351 с.
7. *Обществознание. 11 класс: учебник для общеобразоват. учреждений : базовый уровень / Л. Н. Боголюбов, Н. И. Городецкая, А. И. Матвеев [и др.] ; под рук. Л. Н. Боголюбова [и др.].* – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 349 с.
8. *Прогностическая концепция целей и содержания образования / под науч. ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева.* – М. : Изд-во ИТПиМИО РАО, 1994.
9. *Ушинский, К. Д.* Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968.
10. *Юдин, Э. Г.* Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : УРСС, 1997. – 444 с.

Spisok literatury:

1. Bogoliubov, L. N. Obshchestvoznanie v sovremennoï shkole: aktual'nye voprosy teorii i metodiki / L. N. Bogoliubov. – M. ; SPb. : Nestor-Istoriia, 2013. – 256 s.
2. Korosteleva, A. A. Osnovy realizatsii vospitatel'nogo potentsiala uchebnogo predmeta «Obshchestvoznanie» / A. A. Korosteleva // Problemy sovremennogo obrazovaniia [Èlektronnyĭ resurs]. – 2014. – № 3. – S. 91-99. – Rezhim dostupa: www.pmedu.ru, svobodnyĭ.
3. Obshchestvovedenie: grazhdanin, obshchestvo, gosudarstvo : uchebnik dlia 5 kl. obshcheobrazovat. uchrezhdeniĭ / L. N. Bogoliubov, N. F. Vinogradova, N. I. Gorodetskaia [i dr.] ; red. kol. L. N. Bogoliubov [i dr.]. – 3-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2006. – 141 s.
4. Obshchestvoznanie. 6 klass : ucheb. dlia obshcheobrazovat. uchrezhdeniĭ / L. N. Bogoliubov, N. F. Vinogradova, N. I. Gorodetskaia [i dr.] ; pod red. L. N. Bogoliubova, L. F. Ivanovoĭ. – 4-e izd. – M., 2011. – 224 s.
5. Obshchestvoznanie. 8 klass : uchebnik dlia obshcheobrazovat. uchrezhdeniĭ / L. N. Bogoliubov, N. I. Gorodetskaia, L. F. Ivanova i dr. ; pod red. L. N. Bogoliubova, N. I. Gorodetskoĭ. – M. : Prosveshchenie. – 2010. – 223 s.
6. Obshchestvoznanie. 10 klass : uchebnik dlia obshcheobrazovat. uchrezhdeniĭ : bazovyĭ uroven' / L. N. Bogoliubov, Iu. I. Aver'ianov, N. I. Gorodetskaia [i dr.] ; pod red. L. N. Bogoliubova. – 5-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2009. – 351 s.
7. Obshchestvoznanie. 11 klass: uchebnik dlia obshcheobrazovat. uchrezhdeniĭ : bazovyĭ uroven' / L. N. Bogoliubov, N. I. Gorodetskaia, A. I. Matveev [i dr.] ; pod ruk. L. N. Bogoliubova [i dr.]. – 5-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2010. – 349 s.
8. Prognosticheskaia kontseptsiiia tselei i sodержaniia obrazovaniia / pod nauch. red. I. Ia. Lerner, I. K. Zhuravleva. – M. : Izd-vo ITPiMIO RAO, 1994.
9. Ushinskiĭ, K. D. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniia / K. D. Ushinskiĭ. – M. : Prosveshchenie, 1968.
10. Iudin, È. G. Metodologiiia nauki. Sistemnost'. Deiatel'nost' / È. G. Iudin. – M. : URSS, 1997. – 444 s.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 2

ШКОЛЬНЫЙ ПРЕДМЕТ «ЭКОНОМИКА»: СОВРЕМЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

ECONOMICS AS A SCHOOL SUBJECT: MODERN CONTENT AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Романова М.Ю.

Старший научный сотрудник лаборатории дидактики обществознания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской Академии образования» (г. Москва), кандидат педагогических наук

E-mail: nauka08@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблем развития учебного предмета «Экономика» в свете реформирования современной системы образования, а также преемственности систем школьного и вузовского экономического образования. Рассмотрены перспективы развития содержания данного предмета в старшей школе.

Ключевые слова: экономическое образование, экономический компонент содержания, экономические знания, академический подход, экономическая модель человека.

Romanova M.Y.

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

E-mail: nauka08@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to the problem of the development of Economics as a school subject in light of the modern school system reforms and the continuity of the system of school and college economic education. The author examines the prospects of developing the content of the subject in high school.

Keywords: economic education, economic component of content, economic knowledge, academic approach, economic model of a person.

Мировой опыт показывает, что экономическое образование школьников является предпосылкой успешной работы выпускников во всех сферах и отраслях хозяйства, неотъемлемой составной частью культурного облика современного человека. Изучение экономики направлено на раскрытие учащимися содержания экономических понятий, категорий, законов развития общественного производства, экономической политики государства; развитие у школьников экономического мышления и экономической культуры; формирование простейших экономических умений и навыков.

Для принятия решений в жизненных ситуациях и выполнения типичных ролей семьянина, собственника, работника, налогоплательщика, избирателя всем гражданам необходимы экономические знания и умения в области владения и распоряжения собственностью, выбора способа сбережения, а также в других сферах экономических отношений. Период обучения в общеобразовательной школе является благоприятным для развития умения анализировать и оценивать экономическое поведение с экономических и духовно-нравственных позиций с учётом сформированных у школьников в результате обучения экономических убеждений и этических норм экономической деятельности.

В соответствии с Федеральным компонентом государственного стандарта образования 2004 г. экономический компонент содержания изучается в составе экономического модуля курса «Обществознание» или в качестве отдельного предмета «Экономика».

Федеральные компоненты государственного стандарта образования 2004 г. и 2012 г. предусматривают изучение самостоятельного предмета «Экономика» в старшей школе на базовом и профильном уровнях за счет учебных часов вариативной части базисного учебного плана.

Содержание курса «Экономика» на базовом уровне (70 час) направлено на усвоение знаний по основам экономической теории, овладение умением подходить к событиям общественной и политической жизни с экономической точки зрения, воспитание ответственности за экономические решения, формирование готовности использовать приобретенные знания о функционировании рынка труда, сфере малого предпринимательства и индивидуальной трудовой деятельности для ориентации в выборе профессии.

На профильном уровне изучения предмета (210 часов) закладывается основа теоретических знаний и формируется готовность использовать полученные знания и умения для решения типичных экономических задач, происходит знакомство с прикладными экономическими дисциплинами, включая маркетинг и менеджмент. Профильный уровень готовит будущих выпускников к изучению экономических дисциплин в системе среднего и высшего профессионального обучения, обеспечивая развитие экономического мышления старшеклассников, их способности принимать рациональные решения с привлечением элементов научного анализа, формируя экономические компетентности, умение самостоятельно решать проблемы и действовать в команде, идти на риск, развивая инициативность, личную ответственность, способствуя повышению эффективности жизнедеятельности будущих выпускников, а также содействуя их профессиональному самоопределению.

Значение изучения самостоятельного предмета «Экономика» подтверждают данные педагогических исследований, проведенных в последнее десятилетие на базе российских школ Н.В. Кузнецовой, В.И. Пачиковым, Н.В. Солодкой и другими учёными. Более половины опрошенных учащихся старших классов отмечают важную роль экономических знаний в профессиональном самоопределении. Каждый четвертый старшеклассник рассматривает экономические знания как необходимое условие и средство достижения поставленных жизненных целей.

В результате проведенного нами анализа широкого круга источников по школьному экономическому образованию, включая научные статьи, авторефераты и диссертационные исследования по теме исследования, сборники научно-практических конференций,

научно-методические рекомендации по преподаванию предмета «Экономика», был выявлен круг актуальных проблем школьного экономического образования и определены перспективы его развития.

Одним из важнейших направлений экономического образования школьников в настоящее время является экономическое воспитание подрастающего поколения, формирование у молодых людей нравственно-ценностных категорий в экономической сфере.

Экономическое поведение может быть как нравственным, так и безнравственным. С проявлениями экономически безнравственного поведения многие из нас сталкиваются в различных ситуациях: покупателям предлагаются недоброкачественные товары; обманывают пользователей различных услуг (в том числе финансовых услуг коммерческих банков); на потребителей воздействует неэтичная или заведомо ложная реклама; руководители и сотрудники коммерческих предприятий игнорируют экологическую безопасность и наносят вред окружающей среде. Этот список может быть продолжен.

Направлено ли существующее школьное экономическое образование на воспитание у будущих выпускников экономически значимых личностных качеств, экономических убеждений о необходимости сочетания собственных экономических интересов и общественного блага, формирование цивилизованного экономического поведения?

Для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо проанализировать, ожидаемый конечный результат экономического образования и воспитания, отражённый в некотором заранее заданном педагогическом идеале, на достижение которого направлено изучение предмета «Экономика».

Воспитание и образование как организованное направленное действие на человека со стороны общественных институтов нацелено на формирование у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политических ориентаций, подготовки к жизни. По мнению И.П. Подласого *назначение воспитания и образования состоит в том, чтобы способствовать приближению подрастающего поколения к некоторому принятому в обществе идеалу воспитанного и образованного человека* [9, с. 55].

В классическом понимании идеал – это специфическое отражение действительности в сознании человека или какой-либо социальной группы людей в виде совершенной модели, образца. Содержание идеала обусловлено господствующими общественными отношениями и субъективными духовными и психологическими особенностями личностями.

В зависимости от того, какая конкретная область бытия отражается в идеале, различают:

- *общественно-политический идеал*, включающий представления о высокоорганизованном обществе (коммунистический, демократический и др.);
- *нравственный идеал* – образ совершенной личности, воплотившей в себе наиболее высокие качества: сознание общественного долга, гуманизм, правдивость, трудолюбие, скромность и т.д.)
- *эстетический идеал* – представления о возвышенном, прекрасном, в основе которых лежит идея всестороннего и целостного развития творческих сил каждого человека, гармонично сочетающего в себе духовное богатство, нравственное и физическое совершенство [5, с. 57].

В соответствии с современными тенденциями развития образования в нашей стране, являющегося важным фактором сохранения национальной культуры и инструментом культурной и политической интеграции российского общества, активно разрабатывается и такое понятие как «*национальный воспитательный идеал*».

Достижение нравственного (идеального) представления о человеке в соответствии с Концепцией развития поликультурного образования в Российской Федерации является высшей целью образования, на воспитание, обучение и развитие которого направлены усилия основных субъектов национальной жизни: государства, семьи, школы, политических партий, религиозных объединений и общественных организаций.

Изучение феномена «воспитательного идеала», представляющего собой некоторую «духовную проекцию настоящего на будущее» необходимо в связи с тем, что, с одной стороны, именно идеал во многом определяет целевые направления образования как образ «будущего целого, целостного представление о выпускнике».

С другой стороны, представление об идеале «как сформированное личностью понятие совершенного» выступает в качестве критерия (мерки) для оценки ее настоящего и степени достижения поставленных целей, оценке качества обучения школьников.

Изменения, происходящие в обществе, непосредственным образом влияют на представление о воспитательном идеале. Развивается система образования: изменяются приоритетные направления государственной политики в сфере образования, требования к уровню образованности своих граждан. В связи с этим пересматриваются цели общего среднего образования, а также частные цели, стоящие перед отдельными предметами, эволюционируют теоретические подходы к решению проблем образования, обогащаются средства и методы обучения и воспитания, реализующие образовательный идеал.

В экономическом образовании таким идеалом выступает модель экономического человека, задающая ориентир для экономического образования, определяющая его цели и задачи, содержание курса и в определенной степени методические рекомендации по преподаванию курса.

Школьное экономическое образование является ресурсом для формирования базовых устойчивых моделей экономического поведения. Существует взаимосвязь между такими понятиями, как *экономическая модель человека, экономическое мышление и экономическое поведение*.

С целью выявления основных характеристик модели экономического человека был проведен анализ школьных учебников по экономике, практикумов и разработанных в дополнение к ним сборников заданий.

В учебнике «Экономика» для 10–11 классов (авторы Г.Э. Королёва, Т.В. Бурмистрова) [8], входящем в Федеральный перечень учебников по экономике на 2014–2015 учебный год, представлена характеристика модели экономического человека в рыночной экономике (см. §2 «Проблема выбора»). Поведение каждого субъекта в экономике определяется личным интересом. В рыночной экономике для человека экономического характерно такое качество, как *рациональность*. «Принимая решения в условиях ограниченности ресурсов, люди ведут себя рационально. Это означает, что любой человек руководствуется принципом «наименьшие затраты при данном результате» или, что, в сущности, то же самое,

«максимальный результат при заданных результатах». Например, если вы выиграли в лотерею некоторую сумму денег, то постараетесь потратить эти деньги, чтобы получить максимальное удовлетворение.

Рациональность подразумевает также *постановку цели и наличие критерия выбора*. Например, вы хотите купить хороший костюм. Но что значит «хороший»? Одни покупатели могут руководствоваться престижностью модели, другие – соображениями практичности, третьи – ценой. Кто из них поступит рационально? Каждый покупатель поступит рационально, отвечая собственным представлениям о «хорошем» костюме.

Отметим, что рациональное поведение не всегда отвечает нормам морали. Так, производство шуб из натурального меха может быть очень эффективно, но оно вызывает протест у защитников животных» [8, с. 17]. Далее школьников просят привести примеры, когда эффективный бизнес противоречит нормам морали.

В учебнике «Экономика» для 10 класса Р.И. Хасбулатова (члена-корреспондента РАН, доктора экономических наук, профессора) [15], входящем в Федеральный перечень учебников по экономике на 2014–2015 учебный год, модель экономического человека и мотивы его деятельности рассматриваются с позиций английской классической школы, родоначальником которой считают А. Смита (1723–1790).

«Адам Смит показал и объяснил, что главным и определяющим мотивом предпринимательской деятельности является личный, эгоистический интерес человека к улучшению своего материального положения, получению прибыли, дохода. Этот интерес следует стимулировать, создавая необходимые условия. В условиях конкуренции эгоистические интересы большого числа предпринимателей, сталкиваясь там, где происходит реализация их товаров, будут нейтрализовывать попытки устанавливать завышенные цены. В результате такой конкуренции общество будет постоянно обеспечивать свои потребности в нужных товарах по разумным ценам» [15, с. 7].

Модель человека экономического, называемая в экономической литературе *homo economicus* раскрывается в учебнике «Введение в экономику» В.С. Автономова [1], который также ссылается на А. Смита, а именно его работу «Богатство народов». В вопросах и заданиях ко второй главе «Экономическая система и ее функция» школьникам предлагается проанализировать следующий отрывок из произведения А. Смита: «Человек постоянно нуждается в помощи своих ближних, и тщетно будет он ожидать ее лишь от их расположения. Он скорее достигнет своей цели, если обратится к их эгоизму и сумеет показать им, что в их собственных интересах сделать для него то, что он требует от них» [1, с. 25].

Модель человека экономического в учебнике А.П. Киреева «Экономика» для 10–11 классов [3], в §2 «Экономические системы», рассматривается в контексте понятия «экономическая свобода».

Показательно, что в §6 «Из истории экономической науки» этого же учебника приводятся опровержения некоторых теоретических положений А. Смита, сделанные российскими учеными-экономистами. «Труд А. Смита, переведенный в России, нашел как сторонников, так и противников. В их числе были государственный деятель граф Николай Мордвинов (1754–1845) и член Российской академии наук Генрих Шторх (1766–1835). Принимая тезис Смита об экономической свободе личности, они сразу же указали

на необходимость более широкого, комплексного подхода к экономике, сочетающего материальные и нематериальные ценности. По их мнению, *развитие движут не только действия эгоистичного индивида, но и окружающие его нравственные, исторические, политические и иные условия*» [4, с. 45].

В учебнике А.П. Киреева отмечается, что российский экономист А.И. Чупров (1842–1908), бывший заведующим кафедрой экономики и статистики Московского университета, в противовес мнению западных экономистов указывал на то, что не только индивидуализм, но и кооперативное начало является предметом экономики. Он сформулировал идею многоукладности экономики, ввел понятия административной системы, экономических функций государства. Идеи кооперативного, этического начала в экономике развил М.И. Туган-Барановский (1865–1919), который разработал теорию экономических циклов и кризисов.

А.П. Киреев рассматривает также современные тенденции в разработке теории переходного периода и восстановления рыночной экономики (с 1990-х гг. и по настоящее время). *«Экономическая наука возвращается к исторической российской духовно-нравственной традиции, подчеркивая приоритет духовного над материальным, к такому экономическому укладу, который поможет гармонично реализовать как духовные устремления, так и материальные интересы личности и общества. По мере укрепления российской экономики экономическая наука все больше обращает внимание и на мировые проблемы»* [4, с. 45].

В первой главе учебника «Экономика», подготовленного авторским коллективом под редакцией Н.Н. Думной [16], школьникам предлагают познакомиться не только с фрагментом известной работы А. Смита, но и рассказывают о родоначальнике русской экономической мысли И.Т. Посошкова (1652–1726). Русский ученый написал свой знаменитый труд *«Книга о скудости и богатстве, сие есть изъявление от чего приключается скудость, и от чего гобзовитое богатство умножается»* за полвека до появления работы А. Смита. «Главный вопрос учения И.Т. Посошкова – государственное хозяйство. Богатство страны он видел в создании таких условий, при которых будет обеспечен непрерывный рост национального дохода путем обогащения всего народа. Глава государства, с его точки зрения, являясь строителем не только материально-вещественного богатства, но и неимущественного, под которым он понимал «правду».

Главная и очень русская черта предложений Посошкова – «снискание неимущественного богатства», «снискание правды»! Не обогащение господствующих классов, а повышение материального благосостояния всего народа, по его мнению, создаёт прочную экономическую основу страны» [16, с. 6–7].

Анализ содержания школьных учебников по экономике показал, что в наше время сторонников А. Смита, понимающих экономических агентов (то есть основных действующих лиц в экономике) как индивидуалистических, эгоистических, рациональных и действующих преимущественно в целях максимизации собственной полезности, в нашей стране стало гораздо больше, чем противников. В учебной литературе по экономике для школьников рациональное и материальное начало уверенно преобладает над моральным.

Не стал исключением и учебник для школ гуманитарного (!) профиля «Экономика» для 10–11 классов (А.Я. Линьков, С.И. Иванов, М.А. Складар и др. под общ. ред.

А.Я. Линькова) [17]. В первой главе «Предмет экономической науки. Экономические системы» принцип рациональности раскрывается авторами с сугубо материалистических и прагматических позиций: «Поведение, рациональное с точки зрения экономиста, не обязательно является «правильным», если его оценить с позиции норм морали. Предположим, экономист помогает собственнику табачной фабрики добиться высокой прибыльности путем наиболее эффективного использования ресурсов. Экономист не должен при этом считаться с тем, что курение вредно для здоровья. Моралист осуждает собственника табачной фабрики, полагая, что производство сигарет нерационально с точки зрения интересов общества и норм морали. Экономист с ним согласится, но скажет: «Если уж сигареты производятся, то их нужно производить, рационально используя имеющиеся ресурсы»» [17, с. 9].

Видимо, авторы учебника по экономике для школ гуманитарного (!) профиля не разделяют мнения российских экономистов о том, что моральное начало в экономике должно преобладать над материальным.

Таким образом, ключевой фигурой, субъектом рыночной экономики, по мнению авторов школьных учебников по экономике, является человек, ориентированный прежде всего на свои собственные эгоистические экономические интересы, не принимающий при этом в расчет ни моральные принципы, ни общественное благо. Можно вспомнить знаменитую фразу из фильма «Свадьба в Малиновке»: «Я себя не обделил?»

Некоторые скептически настроенные читатели могут возразить на эти доводы тем, что экономическая модель человека – это некоторая абстрактная конструкция, теоретическая модель, не имеющая прямого отношения к практике. Это не так. Российских школьников учат применять полученные знания и на практике. Для подтверждения этого тезиса приведем лишь несколько примеров из методических рекомендаций и сборников заданий для школьников.

В сборнике заданий для всероссийской олимпиады по экономике (автор Д.В. Акимов) [2] школьникам предлагается такая задача: «В королевстве N предприниматель должен приобрести у короля лицензию, дающую право на ведение собственного бизнеса. Лицензию выдает специальный чиновник, назначенный королем. Чиновник, осознав свое исключительное положение, начал в дополнение к официальной плате, которая составляет 20 у.е. за одну лицензию, брать взятки за каждую выданную лицензию, причем величина взятки одинакова для всех предпринимателей (здесь и далее по тексту задачи выделено мною. – М.Р.). Выдача одной лицензии сопряжена для чиновника с издержками, равными 10 у.е. Чиновник получает фиксированное жалование в 50 у.е., и, кроме того, чиновнику выплачивается компенсация в 10 у.е. за каждую лицензию, плата за которую поступила в королевскую казну. Спрос на лицензии задается функцией $Q = 100 - p$, где Q – величина спроса, p – цена одной лицензии.

1. Пусть спрос на лицензии королю неизвестен. Однако король может проверить, сколько лицензий в действительности выдал чиновник, а потому вся официальная плата за выданные лицензии должна поступить в казну, так как любая недостача будет автоматически взыскана с чиновника и, кроме того, чиновник будет лишен жалования. Какой размер взятки назначит чиновник в этих условиях?

2. Предположим, что король не может узнать, сколько в действительности было выдано лицензий. *Каков оптимальный размер взятки в новой ситуации?*

3. Если бы вы были королем и стремились пополнить казну (ее доходную часть), то какую максимальную плату вы установили бы за одну лицензию в ситуации, когда количество выданных лицензий ненаблюдаемо?» [2, с. 93].

При разработке этой задачи автор, видимо, стремился к тому, чтобы в старшей школе в соответствии с требованиями государственного стандарта развить у учащихся экономическое мышление, способность применять полученные знания для определения экономически рационального поведения в конкретных ситуациях, а также сформировать готовность использовать полученные знания и умения (в области математики и экономики) для решения типичных экономических задач.

Однако, мы считаем, что такие задачи имеют *антивоспитательный* характер. Учитывая, что победители всероссийских олимпиад получают возможность поступления в престижные экономические вузы, становится понятным, какие «специальные знания» и «профессионально значимые личностные качества», по мнению автора, необходимы будущим выпускникам.

Таким образом, в экономике возникают различные ситуации выбора модели экономического поведения. В некоторых случаях люди могут ориентироваться на личные (эгоистические) интересы, например выбирая себе костюм, шубу из натурального меха или пуховик из синтетических тканей и т.д. Существуют такие ситуации, в которых ориентирование только на собственные интересы, может быть, и выгодно с точки зрения получения сиюминутной прибыли, но представляет опасность для общества. Решать, очищать отходы производства от вредных примесей или сбрасывать их в реку неочищенными – это уже дело не личное.

Достаточно спорные моменты мы нашли в книге для учителя А.П. Киреева [4]. В издании приводится множество цитат, при этом не разъясняется, как их необходимо использовать в учебном процессе. Может быть, автор предлагает учителю материал для дискуссий, размышлений? Например: «И грязные дела дают чистую прибыль».

Не очень понятно, что А.П. Киреев имеет в виду, когда в рубрике «Экономические шутки» привел диалог из кинофильма «Как украсть миллион?»:

- «– Ну, как вам мое авто?
- Что, ваш бизнес приносит такой доход?
- Не совсем: я ее угнал.
- И вы хотите, чтобы я ее после этого вела?
- Не бойтесь. Я ее давно угнал» [4, с. 184].

Как говорится, «в каждой шутке есть доля правды», но воровство – это уголовное преступление и к экономике не имеет никакого отношения.

К сожалению, в содержании методических материалов раскрывается не только прямой и светлый путь честного труда для повышения личного благосостояния и национального богатства: «Работать – значит творить, а творить, а творчество – это единственная глубокая и реальная радость, которую человек может испытать в этой жизни» (Винченцо Джоберти) [4, с. 139], но и способы нечестного обогащения, например: «Есть два вида воров:

для одних кража – это заработок, для других – образ жизни. Не будь вторым. Вторые упускают самое главное», «Если бы получить кредит в банке было бы так просто, как утверждает реклама, никто бы не грабил банки».

Назначение учебной литературы заключается в том, чтобы научить подрастающее поколение правильному законопослушному экономическому поведению, сформировать знания об идеальных экономических отношениях, развить практические умения и навыки, сформировать деловые качества личности, нравственные установки, культурные образцы, помочь выбрать профессию. Всему остальному будущие выпускники, к сожалению, могут научиться вне школы: в семье, в компании сверстников и через средства массовой информации.

Есть опасение, что в результате такого экономического образования у будущих выпускников сформируются не только экономические знания и умения, но и околонучные «заблуждения, заключающие в себе некоторую долю правды, – самые опасные» (А. Смит).

Способствует ли сложившееся экономическое образование воспитанию ответственных граждан, заботящихся не только о личном благосостоянии, но и о благосостоянии всего общества, посылно решающих социально-экономические проблемы? Сложно однозначно ответить на этот вопрос.

Задачей школьного экономического образования, на наш взгляд, и является обучение и воспитание таких людей, которые будут убеждены в том, что в своей экономической деятельности необходимо считаться не только с собственными интересами, но и с экономическими интересами других людей, а также с государственными интересами.

В этой мысли утвердило нас проведенное исследование модели человека в экономической теории в учебниках по экономической теории для студентов высших учебных заведений, обучающихся по экономическим специальностям и направлениям.

Например, в «Курсе экономической теории» под общей редакцией профессора М.Н. Чепурина и профессора Е.А. Киселёвой [18], подготовленном авторским коллективом кафедры экономической теории МГИМО (У) МИД в 2012 году, раскрываются *три модели человека в экономической теории*. Различия между ними определяются степенью абстрагирования от многообразия личностных характеристик человека и учетом экономической, политической и психологической обстановки, в рамках которой осуществляется деятельность людей.

В учебнике отмечается, что многообразие человеческой личности, ее неповторимая индивидуальность, разнообразные мотивы деятельности делают необходимым при научном анализе экономической жизни использовать *модель человека*, то есть *унифицированное представление о человеке, действующем в определенной системе социально-экономических координат*. Модель человека, как и всякая научная модель, построена на некоторых упрощениях. Она включает в себя основные параметры, характеризующие индивида, и прежде всего мотивы экономической активности, ее цели, а также познавательные, или когнитивные (от лат. *cognitio* – значение, познание), возможности человека, используемые им для достижения поставленных целей.

Экономическая теория выделяет в человеке главным образом то, что отвечает задаче объяснения экономического поведения людей, то есть индивидуальных и общественных

действий в процессе создания различных материальных и духовных благ, их распределения и использования. Создание модели человека экономической наукой предполагает абстрагирование от многих реально существующих черт и качеств человеческой природы. Как мы уже отмечали, в данном учебнике раскрываются три модели человека в экономической теории.

Первое направление, доминирующее в настоящее время в школьных учебниках по экономике, представлено *английской классической школой, маржинализмом и неоклассиками*. Во главу угла ставится эгоистический, прежде всего денежный интерес, являющийся главным мотивом деятельности экономического человека. Модель *homo economicus* характеризует рациональное поведение индивида с целью максимизации полезности с учетом определенных ограничений, основным из которых является денежный доход индивида.

Идея о рациональном поведении людей очень важна, поскольку определенные прогнозы в отношении тех или иных последствий, например государственной экономической политики, возможны только тогда, когда предполагается, что человек будет вести себя экономически рационально.

Ряд ученых (А. Алчиан, Р. Нельсон, С. Уинтер, Ф. Хайек) описали так называемую *органическую рациональность* и уделяли внимание соблюдению формальных и неформальных правил поведения, которым следует человек. Рациональность выбора может быть ограничена либо юридическими запретами, либо традициями. Ф. Хайек подчеркивал, что моральные нормы и традиции, а не интеллект и расчетливый разум позволили людям подняться над уровнем дикарей [18, с. 23].

В классическом варианте модель экономического человека предполагает рационально мыслящего, то есть максимизирующего затраты эгоиста, свободного в выборе поставленных целей и способов их достижения и обладающего всей полнотой информации. Именно в такой интерпретации (более или менее развернутой) модель экономического человека представлена в большинстве учебников по экономике для общеобразовательных школ.

Экономическая система, в которой действует данный тип экономического человека, выступает как простая совокупность хозяйствующих субъектов. Ничем не деформированная рыночная структура не испытывает никакого воздействия извне (например, со стороны государства), кроме обеспечения соблюдения правил игры всеми членами общества. Государству в этой структуре отводится роль ночного сторожа, обеспечивающего внутреннюю и внешнюю безопасность граждан и создающего юридическое поле для свободного обмена благами.

Второе направление разрабатывалось представителями *кейнсианской школы, институционализма, исторической школы*. Модели человека, выработанные в рамках этого направления, представляются более сложными и основаны на уже описанной гипотезе ограниченной рациональности. Один из представителей неинституционализма американский экономист Дуглас Норт писал, что человеческое поведение гораздо сложнее описываемого экономистами в моделях, опирающихся на функцию индивидуальной полезности. Часто следует говорить не только о максимизации личной выгоды, но и об альтруизме и самоограничении, которые радикально влияют на результаты выбора индивида.

Стимулы включают в себя не только стремление к материальным, денежным благам, но и определенные элементы психологического характера: соблюдение традиций, религиозных установок, привычек, престижность, желание наслаждаться жизнью и др. Цель в данной модели может достигаться различными путями. Для нее характерен не только индивидуальный, но и групповой интерес, стремление хозяйственных агентов преодолеть ограниченность экономического эгоизма путем самоорганизации в группы с общими интересами. Интересы отдельных групп могут не только совпадать, но и противоречить друг другу.

В этих моделях общество имеет более сложную структуру, для поддержания которой в состоянии равновесия требуется вмешательство государства в экономические отношения.

Третье направление представлено *принципиально новой разновидностью модели экономического человека, отражающей современные реалии*. Для нее характерно изменение мотивации деятельности по сравнению с моделью *рационального максимизатора*: возрастание значения не столько материальных, сколько духовных потребностей личности (удовлетворенность от самого процесса труда, его социальная значимость, сложность и т.д.). Новую модель отличают многообразие и динамизм потребностей, главной из которых является потребность в свободе самовыражения: в установлении связей с другими людьми, свободе духовного самоопределения, свободном выборе типа культуры и общественно-политических взглядов.

В учебнике «Экономическая теория» под ред. А.Г. Грязновой, Н.Н. Думной, А.Ю. Юданова [19] для студентов высших учебных заведений раскрывается теория о человеке в рыночной экономике с позиций представителей *немецкой исторической школы*, которые выступали против индивидуализма классической школы, а также рационализма и формализма в моделировании субъекта экономической деятельности. Они считали, что объектом анализа экономистов может быть только народ, который представляет собой не совокупность индивидов, а «национально и исторически определенное, объединенное государством целое» [17].

Человека как часть народа интересует не только стремление к богатству, но и увеличение свободного времени, соблюдение традиций; он одновременно и эгоист, и альтруист. Лишенные индивидуализма хозяйственные агенты образуют общности и коллективы с групповыми интересами. *Субъект экономического поведения представлен как разумное существо, наделенное потребностями, как член семьи, социальной группы, класса, общества, человечества*. Такое понимание субъекта хозяйственной деятельности характерно и для современного институционализма. Нормы поведения у различных групп различны, способы общения между ними также не являются одинаковыми [17, с. 158].

Такова краткая характеристика основных моделей человека в экономической теории, представленных в вузовских учебниках. В целом эти модели достаточно абстрактны, но в обобщенной форме они отражают основные черты, присущие человеку, вовлеченному в хозяйственный процесс. Знание их позволяет анализировать роль человека в экономике на различных стадиях развития цивилизации, а также формировать наиболее эффективные стратегии социально-экономической политики, прогнозировать с достаточной степенью вероятности последствия тех или иных экономических решений.

В целях дальнейшего совершенствования содержания школьного экономического образования необходимо расширить содержание модели экономического человека с учетом современных научных представлений. Какое это имеет отношение к школьному экономическому образованию? Самое непосредственное. Современная научно обоснованная модель экономического человека должна пройти «красной нитью» через всё содержание школьного курса предмета «Экономика», включая содержание учебных материалов и контрольно-диагностических заданий для школьников, а также методических материалов для учителей. Только в этом случае школьное экономическое образование будет направлено на развитие у будущих выпускников экономического мышления и экономической культуры.

Список литературы:

1. Автономов, В. С. Введение в экономику : учебник для 10, 11 кл. общеобразоват. учреждений. – 7-е изд., дораб. – М. : Вита-Пресс, 2005. – 256 с.
2. Акимов, Д. В. Экономика. Всероссийские олимпиады. Вып. 1 / Д. В. Акимов, В. П. Бусыгин, А. А. Фридман. – М. : Просвещение, 2012. – 144 с.
3. Киреев, А. П. Экономика : для 10–11 классов общеобразоват. учрежд. (базовый уровень) / Алескей Киреев. – М. : Вита-Пресс, 2007. – 256 с.: ил.
4. Киреев, А. П. Экономика. 10–11 кл. (Базовый уровень образования) : книга для учителя : расширенный комментарий к учебнику и методические рекомендации / Алексей Киреев. – М. : ВИТА-ПРЕСС, 2009. – 416 с.
5. Коммунистическое воспитание : словарь / под общ. ред. Л. Н. Пономарёва и Ж. Т. Тощенко. – М. : Политиздат, 184. – 302 с.
6. Городецкая, Н. И. Концепция учебного предмета «Экономика» / Н. И. Городецкая, Г. Э. Королева, М. Ю. Романова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2014. – № 5. – С. 76–79.
7. Городецкая, Н. И. Концепция учебного предмета «Экономика» / Н. И. Городецкая, Г. Э. Королева, М. Ю. Романова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2014. – № 6. – С. 70–79.
8. Королёва, Г. Э. Экономика : учебник для 10–11 кл. / Г. Э. Королёва, Т. В. Бурмистрова. – 2-е изд., дораб. и доп. – М. : Вентана-Граф, 2013. – 192 с.
9. Подласый, И. П. Педагогика : учебник / И. П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М. : Изд-во Юрайт, 2010. – 574 с.
10. Романова, М. Ю. Состояние и перспективы развития содержания экономического образования в современной российской школе: монография / М. Ю. Романова. – М., 2010. – 74 с.
11. Романова, М. Ю. Основные тенденции развития экономического образования школьников / М. Ю. Романова // «Инновационное будущее психологии и педагогики» (2 июня 2014 г.) : тр. междунар. науч.-практич. конф., – Уфа, 2014. – С. 36–40.
12. Французова, О. А. Пути модернизации классического школьного учебника / О. А. Французова // «Инновационное будущее психологии и педагогики» : сб. ст. междунар. науч.-практич. конф. – Уфа : Аэтерна, 2014. – С. 45–47.

13. Французова, О. А. Классический школьный учебник в современной информационно-компьютерной среде: опыт Германии / О. А. Французова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2014. – № 4. – С. 67–72.
 14. Французова, О. А. Опыт преподавания профессионально ориентированной экономики в чешских школах и возможности его использования в России / О. А. Французова // Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты). – 2014. – № 24. – С. 190–193.
 15. Хасбулатов, Р. И. Экономика. 10 класс. Профильный уровень : учебник для общеобразоват. учреждений / Р. И. Хасбулатов. – М. : Дрофа, 2012. – 158 с.
 16. Экономика : учебник для 10–11 классов / под ред. А. Г. Грязновой и Н. Н. Думной. – М. : Интеллект-Центр, 2007. – 496 с.
 17. Экономика : учебник для 10–11 к. общеобразоват. учрежд. гуманитарного профиля / А. Я. Линьков, С. И. Иванов, М. А. Скляр [и др.] ; под общ. ред. А. Я. Линькова. – 4-е изд., дораб. – М. : Вита-Пресс, 2005. – 240 с.
 18. Чепурин, М. Н. Курс экономической теории : учебник / М. Н. Чепурин, Е. А. Киселёва. – 7-е изд., дополн. и перераб. – Киров : АСА, 2012. – 880 с.
 19. Экономическая теория. Экспресс-курс : учеб. пособие / под ред. А. Г. Грязновой, Н. Н. Думной, А. Ю. Юданова. – 6-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2012. – 608 с.
-

Spisok literatury:

1. Avtonomov, V. S. Vvedenie v ekonomiku : uchebnik dlia 10, 11 kl. obshcheobrazovat. uchrezhdeniĭ. – 7-e izd., dorab. – M. : Vita-Press, 2005. – 256 s.
2. Akimov, D. V. Ėkonomika. Vserossiĭskie olimpiady. Vyp. 1 / D. V. Akimov, V. P. Busygin, A. A. Fridman. – M. : Prosveshchenie, 2012. – 144 s.
3. Kireev, A. P. Ėkonomika : dlia 10–11 klassov obshcheobrazovat. uchrezhd. (bazovyĭ uroven') / Aleskeĭ Kireev. – M. : Vita-Press, 2007. – 256 s.: il.
4. Kireev, A. P. Ėkonomika. 10–11 kl. (Bazovyĭ uroven' obrazovaniia) : kniga dlia uchitelĭa : rasshirennyĭ kommentariĭ k uchebniku i metodicheskie rekomendatsii / Alekseĭ Kireev. – M. : VITA-PRESS, 2009. – 416 s.
5. Kommunisticheskoe vospitanie : slovar' / pod obshch. red. L. N. Ponomarĕva i Zh. T. Toshchenko. – M. : Politizdat, 184. – 302 s.
6. Gorodetskaia, N. I. Kontseptsiiia uchebnogo predmeta «Ėkonomika» / N. I. Gorodetskaia, G. Ė. Koroleva, M. Iu. Romanova // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniia v shkole. – 2014. – № 5. – S. 76–79.
7. Gorodetskaia, N. I. Kontseptsiiia uchebnogo predmeta «Ėkonomika» / N. I. Gorodetskaia, G. Ė. Koroleva, M. Iu. Romanova // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniia v shkole. – 2014. – № 6. – S. 70–79.
8. Korolĕva, G. Ė. Ėkonomika : uchebnik dlia 10–11 kl. / G. Ė. Korolĕva, T. V. Burmistrova. – 2-e izd., dorab. i dop. – M. : Ventana-Graf, 2013. – 192 s.

9. Podlasyĭ, I. P. Pedagogika : uchebnik / I. P. Podlasyĭ. – 2-e izd., dop. – M. : Izd-vo Iuraĭt, 2010. – 574 s.
10. Romanova, M. Iu. Sostoianie i perspektivy razvitiia sodержaniia èkonomicheskogo obrazovaniia v sovremennoĭ rossiĭskoĭ shkole: monografiia / M. Iu. Romanova. – M., 2010. – 74 s.
11. Romanova, M. Iu. Osnovnye tendentsii razvitiia èkonomicheskogo obrazovaniia shkol'nikov / M. Iu. Romanova // Innovatsionnoe budushchee psikhologii i pedagogiki» (2 iunia 2014 g.) : tr. mezhdunarodn. nauch.-praktich. konf, – Ufa, 2014. – S. 36–40.
12. Frantsuzova, O. A. Puti modernizatsii klassicheskogo shkol'nogo uchebnika / O. A. Frantsuzova // Innovatsionnoe budushchee psikhologii i pedagogiki : sb. st. mezhdunarodn. nauch.-praktich. konf. – Ufa : Aeterna, 2014. – S. 45–47.
13. Frantsuzova, O. A. Klassicheskiĭ shkol'nyĭ uchebnik v sovremennoĭ informatsionno-komp'iuternoĭ srede: opyt Germanii / O. A. Frantsuzova // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniia v shkole. – 2014. – № 4. – S. 67–72.
14. Frantsuzova, O. A. Opyt prepodavaniia professional'no orientirovannoĭ èkonomiki v cheshskikh shkolakh i vozmozhnosti ego ispol'zovaniia v Rossii / O. A. Frantsuzova // Problemy i perspektivy razvitiia obrazovaniia v XXI veke: professional'noe stanovlenie lichnosti (filosofskie i psikhologo-pedagogicheskie aspekty). – 2014. – № 24. – S. 190–193.
15. Khasbulatov, R. I. Èkonomika. 10 klass. Profil'nyĭ uroven' : uchebnik dlia obshcheobrazovat. uchrezhdeniĭ / R. I. Khasbulatov. – M. : Drofa, 2012. – 158 s.
16. Èkonomika : uchebnik dlia 10–11 klassov / pod red. A. G. Griaznovoĭ i N. N. Dumnoĭ. – M. : Intellect-Tsentr, 2007. – 496 s.
17. Èkonomika : uchebnik dlia 10–11 k. obshcheobrazovat. uchrezhd. gumanitarnogo profilia / A. Ia. Lin'kov, S. I. Ivanov, M. A. Skliar [i dr.] ; pod obshch. red. A. Ia. Lin'kova. – 4-e izd., dorab. – M. : Vita-Press, 2005. – 240 s.
18. Chepurin, M. N. Kurs èkonomicheskoi teorii : uchebnik / M. N. Chepurin, E. A. Kisel'eva. – 7-e izd., dopoln. i pererab. – Kirov : ASA, 2012. – 880 s.
19. Èkonomicheskaiia teoriia. Èkspress-kurs : ucheb. posobie / pod red. A. G. Griaznovoĭ, N. N. Dumnoĭ, A. Iu. Iudanova. – 6-e izd., ster. – M. : KNORUS, 2012. – 608 s.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 2

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ДОМАШНЕГО ХИМИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

EXPERIENCE CONDUCTING A CHEMICAL EXPERIMENT AT HOME

Аскарлов И.Р.

Доктор химических наук, профессор
Андижанского государственного университета
(Узбекистан)

E-mail: bahromdumanov@mail.ru

Askarov I.R.

Doctor of science (Chemistry), Professor at the
Department of General Chemistry of the Andijan
State University (Uzbekistan).

E-mail: bahromdumanov@mail.ru

Думанов Б.М.

Старший преподаватель кафедры общей химии
Андижанского государственного университета
(Узбекистан)

E-mail: bahromdumanov@mail.ru

Dumanov B.M.

Senior lecturer at the Department of General
Chemistry of the Andijan State University
(Uzbekistan).

E-mail: bahromdumanov@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрено современное применение химического эксперимента в общеобразовательных школах и даны практические рекомендации по развитию экспериментальных умений и навыков учащихся путём выполнения домашних химических опытов.

Annotation. This article examines the modern use of chemical experiments in general schools and gives practical recommendations for developing experimental skills through conducting chemical experiments at home.

Ключевые слова: преподавание химии, химический эксперимент, домашние условия.

Keywords: teaching Chemistry, chemical experiment, home conditions.

Химический эксперимент как источник химических знаний о явлениях и веществах лежит в основе обучения химии. При изучении химии потребность в эксперименте больше, чем при изучении других предметов. Главные законы и теории, правила и выводы химии исходят из экспериментальных фактов. Важные образовательно-воспитательные задачи химии как учебного предмета осуществляются при помощи эксперимента. При этом выполняются следующие задачи:

1) ознакомить учеников со свойствами и превращениями веществ – дать не абстрактные, а точные знания в доступной форме;

- 2) открыть взаимосвязь между веществом и явлением в объективном мире;
- 3) дать представление об основах химического производства и расширить политехнический кругозор учащихся;
- 4) развить у учеников те знания и умения, которые им потребуются в повседневной жизни, в химической лаборатории и в химическом производстве, подготовить их к будущей практической деятельности, помочь выбрать определённую профессию [1; 2].

Кроме того, химический эксперимент как часть учебно-воспитательного процесса является:

- 1) первоначальным источником познания процессов;
- 2) основой доказательства или опровержения гипотез, выводов, предположений;
- 3) главным средством формирования практических умений и навыков работы с химической посудой, приборами и оборудованием, познания свойств веществ;
- 4) важным фактором упрочнения и усовершенствования теоретических знаний;
- 5) стимулом для повышения интереса учащихся к химии, развития у них внимания, наблюдательности, стремления к познанию, средством совершенствования практических и умственных умений [3].

Химии нельзя обучать без химического эксперимента. Проведение лабораторных опытов и практических занятий, в соответствии с государственным образовательным стандартом предусмотренных в учебном плане, требует от учащихся и учителей определённых умений, навыков, осторожности, внимания и наблюдательности [4].

Различаются следующие виды химического эксперимента:

- 1) демонстрационные опыты;
- 2) лабораторные опыты;
- 3) практические занятия;
- 4) тематические практикумы;
- 5) внешкольные эксперименты [5; 6; 7; 8].

Основное требование ко всем видам химического эксперимента – безопасность. При его нарушении возможны необратимые последствия. Поэтому важным условием выполнения научного или учебного эксперимента является соблюдение техники и методики проведения эксперимента [9; 10].

Поскольку химический эксперимент является одним из специфических средств обучения химии, он всесторонне изучен и разработан. Однако, несмотря на то, что во многих научных центрах Узбекистана, прежде всего в лабораториях институтов Академии наук и на кафедрах вузов, проводятся научные исследования, посвященные различным особенностям химического эксперимента, в сфере методики обучения химии таких работ мало. В качестве примеров можно привести только труды Х.Т. Аманова, Е.Л. Дратвы, М.И. Умарова Ш.Ш. Бегматова [11; 12; 13; 14].

Если принять во внимание, что существующие малочисленные исследования не затрагивают проблемы улучшения материально-технической базы химического эксперимента, разработки при организации химического эксперимента эквивалентных вариантов, обеспечивающих творческую деятельность учащихся, то проводимые нами изыскания являются первыми в этой сфере. Широкие социальные, организационные

и практические мероприятия, направленные на усовершенствование средних школ, также ставят задачу усиления научных и научно-методических исследований, проводимых в этом направлении.

Исходя из данных анализа научных работ и состояния химического эксперимента в школах нами разработаны химические опыты для учащихся средних школ, которые могут проводиться в домашних условиях. Эти опыты направлены на упрочнение химических знаний, умений и навыков учащихся, на познание практической значимости химических явлений в повседневной жизни. Систематическое проведение домашних опытов по химии позволит развить практические умения и навыки, сформировать естественно-научную грамотность, повысить экологическую культуру и, самое главное, укрепить связь теории с практикой и повседневной жизнью. Ниже описан опыт на тему «Оксиды»

Основные классы неорганических соединений

Оксиды

Опыт: Взаимодействие известковой воды с газированными напитками

Цели опыта:

Образовательная: закрепить знания, умения и навыки, полученные в ходе изучения класса оксидов, их видов, некоторых свойств;

Развивающая: совершенствовать практические умения учеников посредством проведения домашних химических опытов по теме «Оксиды»;

Воспитательная: формирование умения делать выводы о значении основных классов неорганических соединений в повседневной жизни.

Оборудование и материалы: полиэтиленовая соломинка из-под коктейля, газированный напиток, известковая вода, стакан.

Методические указания: Учитель в первую очередь даёт указания по мерам безопасности при работе с известковой водой. Затем даются устная рекомендация по выполнению опыта, составлению отчёта, который включает уравнениями соответствующих реакций и рисунки собранного прибора.

Выполнение опыта.

Возьмите любой газированный напиток и с помощью газоотводной трубки проведите выделяющийся газ через известковую воду. Объясните, почему сначала наблюдается помутнение раствора, а затем раствор становится прозрачным. Составьте уравнения происходящих реакций и напишите подробный отчет о проведенном опыте. Нарисуйте прибор, собранный для проведения опыта.

Анализ проведённых нами исследований показал, что применение во внешкольных занятиях домашних химических опытов способствует усвоению химических знаний, умений и навыков, приобретенным при изучении соответствующих тем курсов химии для 7, 8 и 9 классов общеобразовательных школ.

Список литературы:

1. Злотников, Э. Г. Химический эксперимент как специфический метод обучения / Э. Г. Злотников // Химия. – 2007. – № 24. – С. 18–25.

2. *Окольников, Ф. Б.* Химический эксперимент как средство естественно-научной интеграции / Ф. Б. Окольников // *Химия в школе.* – 2007. – № 9. – С. 61–63.
3. *Аманов, Х. Т.* Место химического эксперимента в системе обучения / Х. Т. Аманов // *Непрерывное образование.* – 2004. – № 5. – С. 42–45.
4. Carcinogens and Mutagens in the Undergraduate Laboratory. Joy Melnicow, James R. Keeffe and R.L. Bernstein // *Journal of Chemical Education.* – 1981. – V. 58. – № 1. – A11–A14.
5. Современная дидактика школьной химии / О. С. Габриелян, В. Г. Краснова, С. А. Сладков. – М. : Первое сентября, 2008. – 64 с.
6. *Зайцев, О. С.* Методика обучения химии: Теоретические и прикладные аспекты / О. С. Зайцев. – М. : Владос, 1999. – 420 с.
7. Методика преподавания химии / под ред. Н. Е. Кузнецовой. – М.: Просвещение, 1984. – 415 с.
8. *Чернобельская, Г. М.* Основы методики обучения химии / Г. М. Чернобельская. – М. : Владос, 2000. – 336 с.
9. *Пак, М. С.* Дидактика химии / М. С. Пак. – М. : Владос, 2004. – 421 с.
10. *Цветков, Л. А.* Эксперимент по органической химии в средней школе. Техника и методика / Л. А. Цветков. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 192 с.
11. *Дратва, Е. Л.* Сочетание эксперимента и экранных средств наглядности на уроках природоведения и химии в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Л. Дратва. – Ташкент: ТашГПИ им. Низами, 1969. – 22 с.
12. *Бегматов, Ш. Ш.* Методические основы взаимосвязи уроков и внеурочных занятий по химии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Шавкат Шахитович Бегматов. – Ташкент : ТППУ им. Низами, 2004. – 17 с.
13. *Аманов, Х. Т.* Философско-педагогические основы химического образования и задачи её совершенствования / Х. Т. Аманов: дис. ... д-ра пед. наук. – Ташкент : ТашГПИ им. Низами, 1995. – 265 с.
14. *Умаров, М. И.* Специальный факультативный курс «Химия хлопчатника» и методика его проведения в школах УзССР : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. И. Умаров. – Ташкент: ТашГПИ им. Низами, 1973. – 43 с.

Spisok literatury:

1. *Zlotnikov, Je. G.* Himicheskiy jeksperiment kak specificheskij metod obuchenija / Je. G. Zlotnikov // *Himija.* – 2007. – № 24. – S. 18–25.
2. *Okol'nikov, F. B.* Himicheskiy jeksperiment kak sredstvo estestvennonauchnoj integracii / F. B. Okol'nikov // *Himija v shkole.* – 2007. – № 9. – S. 61–63.
3. *Omonov, H. T.* Mesto himicheskogo jeksperimenta s sisteme obuchenija / H. T. Omonov // *Nepreryvnoe obrazovanie.* – 2004. – № 5. – S. 42–45.
4. Carcinogens and Mutagens in the Undergraduate Laboratory / Joy Melnicow, James R. Keeffe and R. L. Bernstein // *Journal of Chemical Education.* – 1981. – V. 58. – № 1. – A11–A14.

5. *Sovremennaja didaktika shkol'noj himii* / O. S. Gabrieljan, V. G. Krasnova, S. A. Sladkov. – M. : Pervoe sentjabrja, 2008. – 64 s.
6. *Zajcev, O. S. Metodika obuchenija himii: Teoreticheskie i prikladnye aspekty.* – M. : Vldos, 1999. – 420 s.
7. *Metodika prepodavanija himii* / pod red. N. E. Kuznecovoj. – M. : Prosveshhenie, 1984. – 415 s.
8. *Chernobel'skaja, G. M. Osnovy metodiki obuchenija himii* / G. M. Chernobel'skaja. – M. : Vldos, 2000. – 336 s.
9. *Pak, M. S. Didaktika himii* / M. S. Pak. – M. : Vldos, 2004. – 421 s.
10. *Cvetkov, L. A. Jeksperiment po organicheskoj himii v srednej shkole. Tehnika i metodika* / L. A. Cvetkov. – M. : Shkol'naja Pressa, 2000. – 192 s.
11. *Dratva, E. L. Sochetanie jeksperimenta i jekrannyh sredstv nagljadnosti na urokah prirodovedenija i himii v shkole* / E. L. Dratva : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Tashkent : TashGPI im. Nizami, 1969. – 22 s.
12. *Begmatov, Sh. Sh. Metodicheskie osnovy vzaimosvjazi urokov i vneurochnyh zanjatij po himii* / Shavkat Shahitovich Begmatov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Tashkent : TGPU im. Nizami, 2004. – 17 s.
13. *Omonov, H. T. Filosofsko-pedagogicheskie osnovy himicheskogo obrazovanija i zadachi ejo usovershenstvovanija* / Hozhikul Tavbaevich Omonov : dis. ... d-ra ped. nauk. – Tashkent : TashGPI im. Nizami, 1995. – 265 s.
14. *Umarov, M. I. Special'nyj fakul'tativnyj kurs «Himija hlochatnika» i metodika ego provedenija v shkolah UzSSR* / M. I. Umarov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Tashkent : TashGPI im. Nizami, 1973. – 43 s.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 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 ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». Главный редактор журнала – директор института, доктор философских наук С.В. Иванова. Журнал выходит один раз в два месяца.

We present to your attention the journal “NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY”, published by the «Institute of Strategy and Theory of Education» of the Russian Academy of Education. The editor-in-chief of this journal is the director of the institute, Doctor of science (Philosophy) – Ivanova S.V. The journal is published quarterly.

«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» № 1 (22) 2014 **Журнал ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»**

«NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» № 1 (22) 2014
JOURNAL OF THE «INSTITUTE OF STRATEGY AND THEORY OF EDUCATION»
OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

MONUMENTA MANUALISTICA

Хромов О.Р. Букварь Кариона Истомина с рукописными дополнениями Диомида Яковлева сына Серкова как памятник русской книжности XVII века

Власов С.В. Особенности начального обучения французскому языку по французским букварям, изданным в России во второй половине XVIII века

ИЛЛЮСТРАЦИИ И ТЕКСТЫ В РОССИЙСКИХ УЧЕБНИКАХ

Ромашина Е.Ю. Динамика визуального ряда в «Азбуке» Н.Ф. Бунакова

Никитина Е.Е. Сочетание видов речевой деятельности в концепции А.Г. Баранова

Данилина Е.А. Воспроизведение авторских текстов в учебной литературе: традиции и проблемы

ТЕМА РЕЛИГИИ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ

Безрогов В.Г., Баранникова Н.Б. Исследования религиозной темы в учебниках средневековья и Нового времени

Ожиганова А.А. Религия в школе: анализ учебных пособий по курсу «Основы религиозной культуры и светской этики»

Шапошникова Т.Д. Культурологический контекст преподавания школьного предмета «Основы мировых религиозных культур и светской этики»

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кабашева О.В. «Азбука» и «Новая азбука» Л.Н. Толстого в исследованиях отечественных авторов

ВОЗВРАЩАЯСЬ К НАПЕЧАТАННОМУ

Холкина А.С. Родной и иностранный языки в мультикультурном мире: проблемы обучения

РЕЦЕНЗИИ

Куровская Ю.Г. Рецензия на статью А.С. Холкиной «Родной и иностранный языки в мультикультурном мире: проблемы обучения»

Елкина И.М. Отзыв на статью А.С. Холкиной «Родной и иностранный языки в мультикультурном мире: проблемы обучения»